

MARCELLE CRISTIANE DE CASTRO LIMA

**Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos
de um ensino sistemático da argumentação para alunos
de 5ª série do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina
Kirchner Guimarães.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina
Wachowicz.

**Curitiba
2006**

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.0 JUSTIFICATIVA	1
1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA	2
1.2 OBJETIVOS	7
2 REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO	8
2.2 TEXTO E GÊNERO EM SALA DE AULA	12
2.2.1 O Gênero Argumentativo	18
2.3 A ARQUITETURA DO TEXTO	21
3 HISTÓRICO DE COMPOSIÇÃO DA METODOLOGIA	24
3.1 A FERRAMENTA DIDÁTICA PROPOSTA POR DOLZ	24
3.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS	28
4 METODOLOGIA	32
4.1 CAMPO DE ESTUDO	32
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	32
4.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	33
4.4 ETAPAS DA INTERVENÇÃO	33
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	39
5.1 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE	39
5.2 ANÁLISE DOS DADOS	39

6 CONCLUSÃO	55
6.1 RETROSPECTIVA DO TRABALHO	55
6.2 CONCLUSÃO A PARTIR DOS DADOS	56
6.2.1 Aspectos Lingüísticos	57
6.2.2 Aspectos Cognitivos	59
6.3 RESPONDENDO ÀS PROPOSIÇÕES	60
6.4 CONCLUSÕES INFERENCIAIS	61
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	65

RESUMO

O propósito central dessa pesquisa é verificar a possibilidade de produção de textos argumentativos por alunos da quinta série do ensino fundamental. A partir de uma perspectiva dialógica, sócio-discursiva e interacionista da língua, enfatizando a importância da mediação do professor buscou-se, 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. Participaram da pesquisa 63 alunos de uma escola estadual do município de Curitiba, divididos em grupo de intervenção (GI), formado por sujeitos que participaram de todo o processo, e grupo de controle (GC), formado por sujeitos que participaram apenas do primeiro momento (pré-teste) e do último (pós-teste). O pré-teste tinha como objetivo averiguar o nível de produção textual desse gênero discursivo e o pós-teste deveria analisar e avaliar, através de critérios quantitativos, se houve ou não aumento da habilidade argumentativa na produção textual do aluno. Entre esses dois momentos (pré e pós-teste) foram realizadas 12 oficinas com a finalidade de propiciar o aprimoramento dessas habilidades, tais como: posicionar-se explicitamente com relação ao tema da produção textual; considerar o destinatário do texto, mencioná-lo e antecipar seus possíveis argumentos; usar expressões e conectivos relacionados à argumentação, entre outros. Esperava-se que a dificuldade de produção do texto argumentativo estivesse não na impossibilidade de construção por parte da criança de raciocínio lógico-argumentativo básico, que tenderia a se aprimorar com a intervenção pedagógica, mas na dificuldade de desenvolver estratégias lingüísticas para a produção escrita. O que foi comprovado com a análise dos dados obtidos que mostraram que, com a intervenção, os sujeitos passaram a produzir textos argumentativos mais competentes.

Palavras-chave: argumentação, produção textual, mediação do professor.

ABSTRACT

The aim of this research has been to verify the possibility of production of argumentative texts by fifth-grade students from an Elementary School. It has sought, through a pedagogical intervention based on the didactical instrument proposed by Dolz, to increase the linguistic competence of the subjects regarding the production of argumentative texts, from a dialogical, socio-discursive and interactionist perspective of language, emphasizing the importance of the teacher-student mediation. The participants of this study were 63 students from a public school from the City of Curitiba (State of Paraná, Southern Brazil), divided in two groups: the intervention group (GI), composed by subjects that participated of the whole process and a control group (GC), composed by subjects who participated only in the first phase of the study (pre-test) and of the last phase (post-test). The pre-test aimed to evaluate the level of textual production of this discursive style, while the post-test should analyze and evaluate, through quantitative parameters, if there was any increase of the argumentative competence in the textual production of the student. Between these two moments (pre-test and post-test) twelve workshops were carried out with the objective of improving skills such as: explicit self-positioning in relation to the textual production topic; considering the reader of the text, mentioning him/her and anticipating his/her arguments; usage of expressions and connectives related to argumentative writing, among others. It has been expected that the difficulty of the students in the production of argumentative texts would not be in the impossibility of construction, by the child, of a basic logical-argumentative reasoning, which would tend to be improved with the pedagogical intervention, but in the difficulty of developing linguistic strategies of textual production. The analysis of the data has shown that, with the intervention, the subjects started to produce argumentative texts more competently.

Keywords: argumentation, textual production, teacher mediation.

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

Muitas são as teorias e conceitos implicados nesse estudo, mas a gênese é apenas uma: o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. O interesse pelo assunto é decorrente da minha prática como professora dessa disciplina e da busca, que tenho empreendido, por métodos de ensino-aprendizagem mais eficientes e produtivos e que sejam, ao mesmo tempo, interessantes para os alunos.

Não é informação nova os problemas¹ que atingem, atualmente, o ensino dessa disciplina no Brasil. Esse fenômeno vem sendo discutido cada vez mais por teóricos e estudiosos da língua; autores como FARACO (1985), GERALDI (1991), CAGLIARI (1999), ILARI (1999), POSSENTI (2000), BAGNO (2001), CITELLI (2001), PERINI (2002) (SUASSUNA, 2002), entre outros, têm contribuído para se pensar a maneira como o ensino de língua portuguesa vem sendo exercido nas escolas. Todos chegam, de uma forma ou de outra, à mesma conclusão: a necessidade de uma mudança de rumos no ensino da língua. “Deve-se instaurar e alimentar um amplo debate sobre a língua portuguesa e seu ensino a partir, exatamente, do diagnóstico da situação de crise.” (SUASSUNA, 2002, p.18)

Segundo SUASSUNA (2002), os professores da língua materna, de um modo geral, encontram-se em uma situação de impasse: entre o ensino tradicional e uma nova situação que ainda não se instaurou. Sendo assim, não sabem que caminho seguir. Para acontecer o encontro entre conteúdo de ensino, método e aprendizagem é necessário que ocorra a busca teórica e a redefinição de conjuntos de valores que englobam a educação e a forma de pensar de quem ensina.

¹Resultados de pesquisas como o SAEB; as matérias jornalísticas, que constantemente elegem o fracasso em língua escrita de grande parte dos alunos como tema; alunos, que cientes de suas dificuldades, constantemente declaram - “eu não sei escrever”...

A questão da busca de bases teóricas é importante para evitar os “modismos” da educação, ou seja, antes de agarrar-se a um novo método de ensino ou a uma nova proposição de conteúdo, o professor deve saber quais são as concepções de ensino, de aprendizagem, de escola, de linguagem² que sustentam essa nova proposta. Só então será possível definir o que é importante ou não para o seu trabalho em sala de aula, sempre tendo em vista que indivíduo se quer formar, onde se pretende chegar.

No caso específico do ensino da Língua, apesar de conhecer muitos estudos que tratam o assunto, resolvi sair a campo por acreditar que muitas questões ainda podem ser exploradas, e até redefinidas, no que diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento da leitura e da escrita no Brasil.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

O trabalho com a produção textual nos diversos níveis do ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem se configurado como palavra de ordem entre os professores dessa disciplina ou, pelo menos, é um discurso que ganha força dia a dia e visa melhorar a capacidade de interpretação e produção de textos por parte dos estudantes.

Para KOCH (2003, p.22), “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais. É uma atividade consciente, criativa e interacional.” Sob esse aspecto, tanto sua leitura quanto sua produção são de total relevância para a sala de aula. Porém, por que, apesar dessa indiscutível relevância, o trabalho com textos em sala de aula não tem surtido o efeito desejado?

Inúmeras são as possíveis respostas para essa pergunta e parece que, na maioria dos casos, tem a ver, principalmente, com o fato de que o processo de ensino-aprendizagem na língua na escola não instrumentaliza o aluno para que ele tenha o que dizer e para que ele saiba como dizer.

² No caso do professor de Língua.

Estruturar um texto, integrando os vários níveis de sentidos, não é tarefa fácil, e a reflexão só ganhará eficácia se vier acompanhada de experiência e fatos significativos. Assim temos de nos mover numa faixa de códigos que sejam comuns ao leitor e, em última instância, esses códigos comuns têm de estar sedimentados na palavra que pode ou não garantir a passagem do campo da experiência individual para o campo da experiência comum. (CITELLI, 2001, p. 11)

Assim, parece vital para o sucesso das aulas que o texto seja tratado realmente como lugar de socialização, de reflexão e não apenas como um amontoado de regras sintáticas e ortográficas. Estudiosos como CHAROLLES (2002), FAVERO (2003), ILARI (1992), PÉCORA (1992), VAL (1991) já há algum tempo pesquisam e discutem aspectos relacionados ao ensino da língua a partir da leitura, interpretação e construção de textos, sendo que, a maioria desses estudos aponta para o fato de que o sujeito deve se ver na sua produção, entendê-la, tomá-la para si, mesmo sendo ela construída na coletividade. A partir do momento em que se trabalha, com o aluno, o contexto das produções textuais – a visão de mundo subjacente ao discurso, a significação de determinadas frases e palavras quando em conjunto e, principalmente, a coerência do seu texto frente a aspectos lingüísticos e discursivos, os textos ganham ancoragem e acessibilidade, além de acrescentar em conhecimento e possibilitar a reflexão.

Em estudos³ que, como esse, aderem a uma concepção de língua como lugar de interação em que o sujeito, uma entidade psicossocial, é agente e produto da língua, o texto se configura como instrumento de diálogo e reflexão crítica sobre o mundo, um lugar de argumentação. É justamente aqui que reside o tema geral desse trabalho: **a argumentação**.

A argumentação vem sendo estudada desde a *dialética* de Aristóteles. Porém, em alguns períodos, estudos com esse assunto perderam força para, de tempos em tempos, serem revisitados, renovados. No prefácio do livro de PERELMAN (1996), Michel Meyer comenta que “a retórica ressurgiu sempre em tempos de crise”, pois são nesses momentos que acontecem os debates e as análises dos argumentos.

³ Vygotsky (1991), Bakhtin (1979), Possenti (1993), Brandão (2001) Koch (2003) e outros.

Atualmente, esse tem sido o objeto central de estudos de parte da lingüística, como a Lingüística de Texto, a Análise do Discurso e a Semântica. No entanto, ao observarmos os programas de ensino de escolas municipais e estaduais, vimos que, na grande maioria das vezes, o trabalho com textos argumentativos é inserido ao final do ensino fundamental, mais precisamente, nas sétimas e oitavas séries⁴.

Segundo DOLZ (1996), tal procedimento pode se dever ao fato de que alguns teóricos e estudiosos da linguagem vêem na argumentação uma natureza excessivamente conceitual. Isso quer dizer que seu desenvolvimento dependeria de “pré-requisitos”, como o trabalho com o texto narrativo. Há ainda a crença de que a narração seria mais acessível e atrativa para a criança. Além disso, seria a base para o desenvolvimento da explanação e argumentação (consideradas complexas e desenvolvidas mais tarde).

No entanto, para DOLZ (1996), a dificuldade de produção de um texto argumentativo é relativa à produção escrita, como em qualquer outro texto, já que muito cedo as crianças são capazes de defender seus pontos de vista. O problema seria a ausência do interlocutor. Sem a presença do interlocutor a criança parece adotar um ponto de vista monolítico e sem muitos argumentos para sustentá-lo, já que ela não realiza operações necessárias para a produção do texto como: antecipar a posição do destinatário em relação ao assunto, construir argumentos que dificilmente serão refutáveis ou argumentos suportados por dados concretos (o que contribui para a tese pessimista de alguns estudiosos da linguagem que afirmam que o ensino desse gênero é infrutífero quando realizado mais cedo).

Em consonância com essa posição, BRONCKART (1999) considera o texto argumentativo uma espécie de composição entre o expor e o narrar, dessa forma, essas categorias poderiam andar juntas ou se desenvolverem paralelamente.

⁴ Observamos os atuais programas de ensino da rede estadual e municipal do estado do Paraná e da cidade de Curitiba.

Não seria necessário, portanto, uma certa “suficiência” em narrar para que a criança conseguisse argumentar, já que uma atividade se relaciona e até mesmo implica a outra.⁵

Acreditando nessa tese, buscaremos, através desse trabalho, comprová-la empiricamente buscando o embasamento necessário, principalmente, nas teorias de BAKTHIN (2003), que trabalha com uma concepção dialógica e interacionista de linguagem ligada às atividades sociais; de VYGOTSKY (2003) que desenvolveu trabalhos importantes sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, e sobre a importância da questão ensino-aprendizagem para promover um desenvolvimento cognitivo mais efetivo; e de BRONCKART (1999) que a partir de perspectivas teóricas como as de BAKTHIN (2003) e VYGOTSKY (2003) propõe um conjunto de princípios para trabalhar com o texto e sua arquitetura interna.

Além dessas teorias, várias serão as contribuições, nessa pesquisa, de autores brasileiros que desenvolveram, e estão desenvolvendo, trabalhos especificamente sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Por exemplo, sobre a importância do encaminhamento metodológico para o trabalho com a argumentação, CITELLI (2001, p.157) tece considerações:

Penso que, independentemente do fato de o professor de Português poder trabalhar aspectos particulares de construção de enunciados e estruturação de períodos, executando uma tarefa para a qual tem competência específica, é preciso deixar claro que o texto de argumentação é menos uma pirotecnia formal e mais o resultado de uma maturidade intelectual. Assim, por exemplo, se é importante mostrar como as conjunções e preposições representam a possibilidade de encadear idéias, de criar relações que precisam ser seguidas a fim de não se perder o assunto, para ficarmos apenas num item que acena para as questões de coesão e coerência, é necessário, igualmente, não perder de vista que os conectores, marcadores etc., de sentido existem com o assunto exposto.

A maturidade intelectual, além de remeter à questão do ter o que dizer, pois a produção do texto argumentativo, aliás, como a produção de qualquer outro texto, engloba mais do que aspectos lingüísticos; pode também estar relacionada aos aspectos que

⁵ Essa questão será mais bem discutida mais adiante, em “Texto e Gênero em Sala de Aula”.

alguns estudiosos, citados por DOLZ (1996), afirmam impedir o desenvolvimento do pensar argumentativo em crianças mais novas.

No entanto como adotamos, a teoria de VYGOTSKY (2003) como suporte desse trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, acreditamos que pensando no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁶ de VYGOTSKY⁷, citado por OLIVEIRA (2003) mesmo o aluno que ainda não tiver bem organizado certos conceitos e conhecimentos importantes para a produção de um texto argumentativo tais como: conhecimento de mundo suficiente para dar suporte ao argumento defendido; antecipação de contra-argumentos; construção de cadeia de raciocínio lógico coerente; uso de organizadores de coesão no texto escrito poderia fazê-lo a partir da intervenção do professor.

A partir dessas reflexões, duas questões ganharam relevância, tornando-se o foco da investigação desse estudo:

- a. **É possível introduzir, com êxito, o trabalho com a argumentação já na quinta série do ensino fundamental?**
- b. **Qual poderia ser o encaminhamento metodológico do professor no processo de ensino-aprendizagem desse gênero de texto para esse nível de ensino?**

Ao pesquisarmos sobre esse assunto, encontramos um trabalho, muito similar ao que desejávamos fazer, realizado por DOLZ (1996). Em sua pesquisa, ele propõe uma metodologia para a produção de textos argumentativos com crianças de 11 e 12 anos com base em estudos, que estão sendo desenvolvidos na Suíça, sobre o ensino de língua materna a partir de gêneros textuais⁸. Tivemos, então, a possibilidade de nos orientar pelo estudo, já concluído, do pesquisador.

⁶ A ZDP considera “a capacidade do indivíduo de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes.”

⁷ VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

⁸ Nesse artigo, Dolz comenta que considera que os programas de ensino na Suíça inserem as produções com o gênero argumentativo tardiamente, pelas razões que citamos brevemente nas páginas 05 e 06.

No entanto, devido aos objetivos que tínhamos para o trabalho, por se tratar de outro contexto e por não dispormos de muitas informações sobre o método, tivemos que reelaborar, adaptando ao contexto da pesquisa, a ferramenta didática proposta por DOLZ (1996) para que pudéssemos testá-la, adequadamente, no Brasil.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Verificar a possibilidade de desenvolvimento da produção de textos argumentativos por alunos da quinta série do ensino fundamental em uma escola estadual do município de Curitiba.

1.3.2 Objetivos Específicos

Adaptar, de acordo com o contexto, a ferramenta didática para o ensino de textos argumentativos desenvolvida por Joaquim Dolz.

Implementar a ferramenta.

Investigar a presença de uma estrutura de raciocínio argumentativo nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, bem como, os marcadores lingüísticos utilizados para a construção desse raciocínio, antes e depois da intervenção.

Verificar os resultados da intervenção considerando aspectos lingüísticos e conceituais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO

Antes de se tratar da questão principal desse estudo: “argumentação e estratégias para o desenvolvimento da escrita argumentativa”, é importante comentar, mesmo que brevemente, a concepção teórica sobre a qual ele foi alicerçado.

Já dissemos que o esteio teórico desse trabalho está em BAKHTIN (2003), VYGOTSKY (2003) e BRONCKART (1999), dessa forma adotaremos uma concepção de linguagem e de desenvolvimento cognitivo que é interacionista, o que implica em:

- assumir uma abordagem sócio-discursiva, ou seja, uma abordagem em que a língua nunca se descola do social, em que o discurso nasce do cotidiano e é por ele transformado;
- trabalhar com a perspectiva dialógica do discurso, em que ele é sempre produto da coletividade e só se concretiza em função da interlocução;
- admitir que toda comunicação se dá a partir de gêneros discursivos;
- acreditar que a interação social e um encaminhamento metodológico acertado podem adiantar, até certo grau, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

São esses os pressupostos dessa pesquisa que serão discutidos e relacionados aos dados encontrados.

A reflexão sobre qual seu entendimento sobre o desenvolvimento⁹ da linguagem e como essa habilidade está relacionada ao desenvolvimento humano é importante é imprescindível para o profissional que deseja desenvolver um bom trabalho com o ensino da língua.

⁹ Tanto o desenvolvimento ontogenético quanto o filogenético.

Sobre essa questão, CHIAPPINI (2002, p. 10), comenta o resultado de uma pesquisa realizada em várias escolas, públicas e particulares, desde 1992, no município de São Paulo:

...podemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada...

A relação entre linguagem e pensamento deve ser, talvez, o ponto de partida para o pesquisador dessa área. Os estudos de VYGOTSKY (1991) apontam para uma relação de interdependência entre as duas faculdades – é a partir da linguagem que o ser humano organiza o pensamento. Através da interação do bebê com o meio acontece a apropriação das unidades lingüísticas “que provoca o desdobramento do funcionamento psíquico, que caracteriza o pensamento consciente” (BRONCKART, 1999, p. 28).

Para BRONCKART (1999) a grande diferença entre Vygotsky e outros grandes estudiosos da emergência do pensamento, como Piaget, por exemplo, é a ênfase à transformação, que pressupõe interação, do psiquismo elementar ao pensamento consciente. BRONCKART (1999, p. 27) lembra que para entender essa transformação, é necessário:

Admitir, primeiramente que o processo evolutivo dotou a espécie de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas 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.

Seguindo essa linha de raciocínio, VYGOTSKY (2003) propõe que a psicologia considere, ao analisar comportamentos humanos, tanto fenômenos físicos quanto psíquicos. Sendo que, a questão central dessa observação tem de estar relacionada às

condições evolutivas e históricas desses fenômenos e, principalmente, ao nascimento da consciência dos seres humanos, que para ele é o elemento mais importante das funções psicológicas humanas e que, por sua vez, está extremamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem.

Uma das idéias centrais, e mais difundidas, de Vygotsky, é a idéia de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 2003, p. 81)

É a partir da internalização, propiciada pela linguagem, do conteúdo interpsicológico para o plano intrapsicológico que se dá o processo de constituição da consciência.

“Para Habermas, o processo formativo-educativo para atingir a meta da emancipação terá que trilhar o caminho da linguagem intersubjetiva da ação comunicativa, porque toda a aprendizagem depende da comunicação.” TESSER (2004, p. 92)

BRONCKART (1999, p.32-33) chama atenção também para o fato de a linguagem conferir às relações e atividades humanas uma dimensão particular, a social. “Na espécie humana, a cooperação do indivíduo na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que HABERMAS¹⁰ (1987) chamou de **agir comunicativo**.”

Inspirando-se em HABERMAS, ele propõe um possível processo evolutivo da linguagem, em que, a partir de atividades em grupo relacionadas à sobrevivência, os seres humanos teriam desenvolvido as primeiras produções sonoras “que teriam sido motivadas pela necessidade de acordo.”

A linguagem propriamente dita teria então emergido, sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um

¹⁰ HABERMAS, J. *Théorie de l’agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.

grupo envolvido em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos, na acepção saussureana mais profunda do termo. Signos que pelo seu estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente estruturado as representações dos indivíduos, até então, idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda comunicáveis. (BRONCKART, 1999, p. 33)

Dessa forma, a emergência do agir comunicativo seria tanto constitutiva do social quanto do psíquico e os signos, por sua vez, estariam relacionados, segundo HABERMAS¹¹, citado por BRONCKART (1999) a três mundos representados distintos e interdependentes: mundo objetivo (aspectos do mundo físico); mundo social (modo de organização dos grupos e atividades) e mundo subjetivo (características particulares de cada indivíduo). São esses três mundos que constituem o contexto da atividade de linguagem.

Portanto a linguagem humana é, primeiramente, produto da interação social e sua função principal é comunicativa. Os signos ganham, a partir da constituição da linguagem, significações compartilhadas, passando a apresentar uma certa estabilidade sincrônica e autonomia em relação ao meio. Essas transformações dão origem a uma atividade que é propriamente de linguagem e se estabelece em discursos¹² ou textos.

Segundo BRONCKART (1999 p. 21) trabalhos que aderem “à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”¹³, estão inseridos na posição epistemológica do interacionismo social¹⁴. Esta, portanto, foi a orientação teórica a partir da qual se desenvolveram as atividades propostas na metodologia desse trabalho.

¹¹ HABERMAS, J. *Théorie de l’agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.

¹² Bronckart, em concordância com Foucault e Bakhtin, afirma que a produção do discurso requer trabalho psicológico e linguístico juntos e que, abordar esse tema levando em conta apenas uma dessas abordagens é mais um caminho para se perder a significação da produção.

¹³ Sendo a linguagem o principal deles.

¹⁴ É importante ressaltar que para chegar a essas definições, Bronckart dialoga com vários estudiosos de diversas áreas de estudos como: Bakhtin, Kant, Hegel, Morin, Habermas, Ricoeur, Foucault, Wittgenstein, Piaget, Spinoza, Perret-Clermont, entre outros. Mas diz que é principalmente com Vygotsky que sua abordagem se articula.

2.2 TEXTO E GÊNERO EM SALA DE AULA

Significação – essa é a palavra que pode traduzir a importância da utilização de textos como veículos para o ensino da língua.

Em VIGOTSKY (2003, p. 150 e 151) “...o significado de uma palavra, é uma união da palavra e do pensamento, já que o significado é um critério da palavra e ao mesmo tempo um conceito, ou seja, um ato do pensamento.”

Considerando que o significado da palavra dependerá sempre do contexto em que estará inserida, chega-se sempre ao texto como unidade de sentido.¹⁵

Para BRONCKART (1999, p. 69) “...uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas que chamamos de **textos**” (consideradas como a unidade comunicativa de nível superior).

Segundo ele, apesar de as línguas estarem baseadas em regras de um sistema (regras fonológicas, morfológicas, sintáticas) que possibilitam a compreensão pelos falantes, essas regras só podem ser identificadas e descritas através dos textos¹⁶ utilizados em uma comunidade. Essas produções textuais devem ser consideradas como sendo construídas historicamente e socialmente¹⁷ e relacionadas ao contexto de produção.

Devido à diversidade dos contextos sociais¹⁸ e à relação de apropriação, reorganização ou negação do discurso instaurado, as comunidades fazem uso de diferentes espécies de textos. Essas diferentes espécies foram classificadas, desde a Antiguidade, com a noção de gênero de texto¹⁹. Entretanto, estudiosos como BRONCKART (1999) e BAKHTIN (2003) consideram vaga essa noção devido

¹⁵ Pois o significado das palavras não é fixo, eles variam conforme a situação em que ela foi empregada.

¹⁶ Para Bronckart “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a provocar um efeito de coerência sobre o destinatário.”

¹⁷ Considerando que são produtos da apropriação e reorganização de discursos já existentes.

¹⁸ BAKHTIN (2003, p. 261) diz que todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem, por esse motivo, esses usos seriam tão multiformes quanto essas atividades.

¹⁹ Naquela época, no entanto, recebiam essa classificação apenas os textos considerados de valor literário.

principalmente à diversidade de critérios utilizados para defini-la e também à questão do constante movimento dos gêneros, ou seja, não existe gênero fixo ou puro, pois ligados às atividades sociais, eles variam tanto quanto elas e são construídos através de segmentos discursivos que podem ser constituintes de diferentes gêneros de textos.

A respeito da impossibilidade de uma classificação geral de gênero textual e do estabelecimento de uma estruturação canônica rígida para cada gênero, ROJO (2004 p. 10) afirma:

Se muitas dissertações escolares começam pela afirmação de uma tese que será sustentada por argumentos de diversos tipos hierarquizados, não é raro um artigo jornalístico de opinião recorrer a outros estratagemas argumentativos, como iniciar por relatos exemplares ou ironizar, para chegar à formação da opinião.

Segundo a autora, o texto em sala de aula deve evidenciar as significações geradas por ele através do contexto de produção/leitura em que está inserido e da função que exerce.

Para BAKHTIN (2003) , o gênero de um texto é determinado por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, e todos estão estreitamente relacionados aos campos da atividade humana, sendo assim, cada um desses elementos está sujeito à mudanças.

Inúmeros autores têm usado, para a classificação de gênero, o uso de regras lingüísticas específicas mobilizadas apenas naquele determinado gênero, no entanto, essa proposta não é necessariamente eficaz, já que um texto pode apresentar vários segmentos distintos²⁰. Por esse motivo é que BRONCKART (1999) afirma que apenas nesses segmentos, que ele divide em segmento do narrar e segmento do expor, que compõe os textos é que pode-se encontrar modelos de organizações lingüísticas relativamente estáveis.

²⁰ Um texto argumentativo, por exemplo, pode conter segmentos declarativos ou expositivos...

O fato é que, considerando o texto como unidade comunicativa, portanto, dependente do contexto em que é produzido; sua classificação²¹, apenas por critérios lingüísticos, se torna inconsistente, sendo possível apenas classificar, por esses critérios, os segmentos que o compõem. Esses segmentos são denominados por BRONCKART (1999, p. 76) como **discursos**, pois são “produtos de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva.”

Essas observações são importantes para o ensino de gêneros textuais na escola, já que abre a possibilidade de composição de vários tipos de discurso na elaboração de um texto, sem medo de “fugir” ao gênero solicitado²².

Entretanto, as características de um texto, vão além da composição de discursos e identificação de gêneros, pois, na verdade, esses modelos lingüísticos são usados de forma particular pelo indivíduo, imprimindo aos gêneros um estilo próprio, ao qual BRONCKART (1999, p. 76) nomeia de “texto singular ou empírico” e explica:

A noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunidade particular.

Sobre essa questão, BAKTHIN (2003) reforça que, embora haja o estilo de escrita de cada sujeito, este estará sempre e inevitavelmente ligado a algum dos gêneros discursivos, sendo que alguns gêneros são menos favoráveis à inserção do estilo individual que outros.

O fato é que tanto para BAKTHIN (2003) quanto para BRONCKART (1999) o uso da língua está intrinsecamente ligado ao uso dos gêneros discursivos, ou seja, a produção do enunciado ou do discurso é feita a partir de um “modelo” gerado pela

²¹ E ainda de acordo com Bronckart qualquer classificação, por mais consistente que seja, sempre será provisória devido sua relação com o contexto.

²² Muitos alunos ao escreverem um texto de opinião, por exemplo, prendem-se excessivamente aos segmentos opinativos com a falsa idéia de que apenas estes podem “aparecer” nesse gênero.

comunidade e ligado a diferentes atividades. O que parece suficiente para justificar o trabalho com os diferentes gêneros em sala de aula.

“Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilo.” BAKTHIN (2003, p. 268)

Para evitar confusões de terminologia²³, é importante lembrar que para BRONCKART (1999, p.149) os textos são “formas comunicativas globais e ‘finitas’ constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em **gêneros** (de número e fronteiras, por essência indeterminados) adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas (...), e os tipos de discursos, formas lingüísticas, identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos**²⁴...”.

Esses mundos discursivos são “agrupados” por BRONCKART (1999) em duas ordens: a ordem do **narrar** e a ordem do **expor** às quais se constroem fundamentadas em dois subconjuntos de operações de “construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um texto”. Essas coordenadas podem ser **disjuntas** das “coordenadas do mundo ordinário da ação da linguagem”, que estão, portanto ligadas ao passado, como a narrativa de algo já ocorrido (**ordem do narrar**); ou **conjunta** às da ação de linguagem, ou seja, não há explicitação de um distanciamento espaço-temporal, os fatos não são narrados e sim mostrados (**ordem do expor**). Com relação às operações que explicitam a relação do texto, ou segmento de texto, com os parâmetros da ação de linguagem em curso, elas podem ser **implícada** ou **autônoma** com relação à situação de linguagem.

²³ Já que adotaremos a terminologia de Bronckart.

²⁴ Mundos criados pela atividade de linguagem.

Dessa forma, distinguem-se quatro mundos discursivos: o mundo do expor implicado; expor autônomo; narrar implicado; narrar autônomo. Esses mundos e as operações subjacentes a eles são identificáveis apenas a partir de suas formas lingüísticas.

BRONCKART (1999) adota ainda a noção de arquétipo psicológico que designa um tipo de discurso que pode ser relacionado a qualquer língua natural, pois é uma entidade abstrata, identificável somente sob o ângulo das operações psicológicas “puras”.

Citando o autor:

A expressão arquétipo psicológico (...) designa a entidade abstrata ou o construto que é o tipo de discurso, apreendido exclusivamente sob o ângulo das operações psicológicas “puras”, isto é, esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo. BRONCKART (1999, p. 156)

Relacionado os mundos discursivos aos arquétipos psicológicos, tem-se o seguinte quadro²⁵:

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

FONTE: BRONCKART (1999, p. 157)

Para exemplificar os tipos de discurso, podemos citar: a conversação oral (discurso interativo); texto científico (discurso teórico); um discurso político (relato interativo) e um trecho narrativo de um romance (narração).

²⁵ É importante lembrar que para Bronckart não há uma classificação definitiva, assim como, não há impermeabilidade nos tipos de discurso: eles podem aparecer sobrepostos ou mesmo acontecer a fusão de tipos diferentes. Ele apresenta, inclusive, algumas variantes dos discursos. (p. 187-209)

Essa abordagem considera os tipos de discursos como “elementos fundamentais da infra-estrutura” *geral dos textos*. No entanto, a “infra-estrutura textual também se caracteriza por outra dimensão, que é a da **organização seqüencial** ou **linear** do conteúdo temático”.

ADAM²⁶, citado por BRONCKART, (1999, p. 218), propõe “uma teorização da organização dos textos baseada na noção fundamental de seqüência. Para esse autor, as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições”, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear de o texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências.

Essa proposta distingue cinco tipos básicos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa²⁷, explicativa e dialogal; BRONCKART (1999) ainda acrescenta mais uma, a injuntiva.

Entretanto, para ele é importante “ressaltar que a seqüencialização de um determinado conteúdo temático baseia-se em operações que diferem das operações constitutivas dos tipos de discurso e que se **sobrepõem** a essas últimas” como, por exemplo, operações que buscam solucionar um problema ou convencer, para as seqüências explicativas e argumentativas.

No entanto, essas operações não são tão necessárias quanto às operações para constituição dos tipos de discurso, ao contrário, são operações suplementares. Alguns segmentos podem ser organizados apenas por seqüências, enquanto, outros segmentos de textos podem ser organizados de várias outras formas.

Portanto, segundo BRONCKART (1999) pode-se afirmar sobre a classificação: “que todo texto empírico é considerado como um exemplar de gênero, necessariamente composto de um ou de vários tipos de discursos”, que podem estar organizados de formas ilimitadas, o que torna inviável a classificação direta de um gênero pelas suas

²⁶ ADAM, J.M. *Lês textes: types et prototypes*. Paris, Nathan, 1992.

²⁷ Para Bronckart, a seqüência argumentativa é própria da ordem do expor.

características lingüísticas. E que a classificação indireta é possível a partir de “identificação das famílias de gêneros indexados a uma mesma situação de ação e/ou considerando-se as modalidades recorrentes de composição dos tipos de discurso e dos tipos de seqüência observadas nos textos”. É esse último procedimento que parece ser usado para classificar um texto como argumentativo ou explicativo, devido à recorrência de seqüências argumentativas ou explicativas.

Se a classificação dos textos é tarefa que depende de inúmeros e diferentes parâmetros, esses têm necessariamente de ser levados em conta no caso do trabalho de ensino-aprendizagem da produção de texto a partir de gêneros discursivos.

É a partir dessas coordenadas teóricas que essa pesquisa pretende desenvolver um trabalho empírico com a produção de textos argumentativos, priorizando as condições de produção e a arquitetura interna dos textos.

2.2.1 O GÊNERO ARGUMENTATIVO

A origem da argumentação é a dialética²⁸ que foi concebida para ser a arte do diálogo. PERELMAN (1999) explica que, de acordo com esse pensamento, seria dialético aquele que fosse capaz de questionar e responder sobre determinado tema ou conseguisse formular teses e refutar objeções a elas.

Sob esse aspecto é possível afirmar que o conceito atual de argumentação continua remetendo à sua origem dialética, já que é pouco provável pensar em discurso argumentativo sem pensar em interlocução, em diálogo.

Nos últimos tempos diversos estudos, de áreas igualmente diversas, têm elegido a argumentação como tema. A causa desse fenômeno está nas demandas sócio-culturais das formações sociais: a sociedade está cada vez mais voltada ao debate, à discussão e isso implica em diálogo, argumento, conhecimento.

²⁸ Segundo PERELMAN (1999) a noção de dialética deu origem também a estudos da lógica formal e da metafísica e foi reelaborada por vários filósofos ganhando diferentes sentidos.

A demanda pelo discurso argumentativo é tamanha que KOCH (2002) chega a afirmar que “argumentar é o ato lingüístico fundamental”.

Muitos lingüistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem: o homem usa a língua porque vive em comunidade, na qual tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do seu discurso.

Desta forma, a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade. (KOCH, 2002, p. 15)

De acordo com a pesquisadora a neutralidade é um mito, pois todo discurso está perpassado por ideologias e toda ação verbal pressupõe uma intenção, sendo portanto, argumentativa.

Em TESSER (2004) o conceito de argumentação está inscrito no agir comunicativo de Habermas em que a linguagem é o meio de integração social que possibilita a emancipação.

A Teoria Crítica de Habermas possibilita a auto-reflexão dos grupos sociais nos contextos históricos para o desembaraçamento das questões, da construção e reconstrução dos processos argumentativos. A Teoria Crítica se sedimenta na Teoria do Discurso de pretensões de validade, culminando na Teoria da Ação Comunicativa, sendo que, neste sentido, o agir comunicativo aponta para a argumentação, na qual os participantes justificam suas pretensões de validade perante um auditório ideal sem fronteiras. TESSER (2004, p. 10)

Com base na Teoria Crítica de Jürgen Habermas, Tesser afirma que o sujeito que não se apropriar do discurso argumentativo e suas estratégias estará à margem da sociedade, não conseguindo discutir ou até refletir sobre o contexto e suas demandas. Aqui, o discurso, embora esteja ligado à atividade, ele lhe é superior, já que permite manifestações no plano da abstração. Para comprovar essa interpretação TESSER (2004 p. 10) cita Habermas:

A partir dos pressupostos gerais da argumentação, a estratégia do discurso ético²⁹ revela-se promissora, uma vez que o discurso oferece precisamente uma forma de comunicação mais exigente e que transcende as formas concretas de vida, pela qual as pressuposições da ação orientada para a comunicação são generalizadas, abstraídas e ampliadas, no sentido do seu alargamento a uma comunidade de comunicação inclusiva de todos os sujeitos dotados da capacidade de linguagem e ação.

Portanto, segundo TESSER (2004), para Habermas o caminho para um processo educativo-formativo, baseado sempre na interação, é a dimensão comunicativo-argumentativa. Com “esta base lingüística, um sujeito competente pode escolher os modos cognitivo, interativo e expressivo, regulativo e representativo para concentrar-se seja em questões de verdade, de justiça de gosto considerando-as sob o aspecto de uma pretensão de validade universal.” TESSER (2004, p. 93)

Sobre a argumentação, BRONCKART (1999) se inspira em trabalhos que, embora recentes e atualizados, se inscrevam no campo da retórica (como, por exemplo, PERELMAN, 1983), em que o objetivo é descrever os processos de pensamento e raciocínio desenvolvidos nos textos existentes das línguas, já que, para eles, esses processos só são empiricamente observáveis, em primeira instância, nos textos.

Para BRONCKART (1999), as operações cognitivas de raciocínio são dependentes das formas de realização discursiva efetiva. O raciocínio argumentativo, por exemplo, implica na existência de uma tese a respeito de um tema em que, a partir daí, são propostos novos dados (argumentos, contra-argumentos) que se tornam a base para as inferências do interlocutor e que culminam na conclusão. “Quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é contestável (ao seu ver e/ou ao do destinatário), tende a organizar esse objeto de discurso em uma seqüência argumentativa” BRONCKART (1999, p.234). O autor considera que a seqüência argumentativa tem claramente um caráter dialógico, pois é orientada e adaptada para as características presumidas do destinatário.

Pode-se observar, então, que a argumentação é tratada em diversas teorias e sob muitos prismas, no entanto, das orientações teóricas citadas nesse trabalho alguns

²⁹ O discurso ético seria um desdobramento da argumentação; um discurso argumentativo pautado na ética.

aspectos são imprescindíveis para se pensar a argumentação: implicação do sujeito; interação; representações; conhecimento; desenvolvimento das operações cognitivas e, conseqüentemente, aprendizagem.

É a partir desses pressupostos que tentaremos, com base na ferramenta proposta por DOLZ (1996) para o ensino adiantado do texto argumentativo, trabalhar para que os sujeitos, que participarão do grupo de intervenção da pesquisa, melhorem a capacidade de construção do raciocínio argumentativo e desenvolvam a habilidade de sistematizar esse raciocínio em um texto escrito que seja orientado à situação de produção, ao tema, ao contexto, ao interlocutor.

2.2.2 A ARQUITETURA DO TEXTO

Quanto à construção dos textos, nesse trabalho, a título de definição de termos³⁰, será adotado o aparelho conceitual proposto por BRONCKART (1999, p.119). Segundo ele uma análise textual “deve basear-se nas hipóteses, nos conceitos e nos métodos que as ciências da linguagem elaboraram até hoje, a partir do exame comparativo das múltiplas espécies de textos existentes.”

Quanto à organização do texto BRONCKART (1999, p. 119) diz que ela se faz como se fosse um “**folhado**” formado por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A tese de considerar as instâncias de construção de textos como camadas sobrepostas diz respeito a uma certa hierarquia que, segundo Bronckart, haveria entre elas.

Quanto às camadas constituintes dos folhados, podem ser brevemente resumidas com as seguintes considerações:

³⁰ A terminologia será a utilizada por Bronckart, porém para a análise dos textos serão considerados aspectos tanto da teoria dele quanto de Vygotsky, de Dolz e da Linguística Textual. Algumas questões abordadas por Bronckart não serão tratadas devido à especificidade da pesquisa.

- a infra estrutura geral do texto é uma forma de encaixamento do tipo: situação de ação ↔ gênero de texto → tipo de discurso → tipo de seqüência;
- quanto aos mecanismos de textualização, BRONCKART (1999) os organiza em: conexão, coesão nominal e coesão verbal³¹;
- já os mecanismos enunciativos tratam das operações de ordem psicológica em que se baseiam os fenômenos lingüísticos e das relações dessas operações com o contexto da produção.

No entanto, é importante dizer que apenas alguns aspectos serão observados e, possivelmente, aprimorados na produção; são eles: dos mecanismos de textualização (organizadores textuais de causa, conclusão, probabilidade ou certitude); da infra-estrutura (composição, estrutura do texto); e com relação aos mecanismos enunciativos (argumentos utilizados, presença de negociação, destinatário e antecipação de sua posição, e objetivo do texto).

A adoção do suporte terminológico e conceitual da teoria de BRONCKART (1999), parece não impedir que se proponha uma relação entre estes e o conceito de textualidade³², que de acordo com COSTA VAL (1991, p. 05) “é o que faz com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases”. Além disso, parece até desnecessário lembrar que, como toda construção de conhecimento, nesses aspectos estão implicados processos cognitivos que também serão salientados quando da análise dos dados, como a capacidade de construir relações de causa e consequência, a possibilidade de se colocar no lugar do outro e de tomar uma posição que leve à negociação de argumentos e teses.

Considerada fator fundamental da textualidade, a coerência está relacionada à grande parte dos outros elementos constitutivos do texto, sendo que, esses elementos devem “trabalhar” em favor dela.

³¹ Aspectos que não serão distinguidos nesse trabalho, sendo tratado apenas dos organizadores textuais como um todo.

³² Conceito da Lingüística Textual.

A falta de recursos coesivos, por exemplo, pode implicar em incoerência e, conseqüentemente, prejudicar a textualidade. Segundo COSTA VAL (1991, p. 07) “A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos, e a coesão, à expressão desse nexos no plano lingüístico.” Portanto, não se pode negar a importância de um trabalho que desenvolva o uso de mecanismos de coesão. No entanto, como estes são inúmeros, a pesquisa enfatiza aqueles que mais se relacionam com o desenvolvimento do discurso argumentativo.

A construção da infra-estrutura do texto está relacionada aos segmentos discursivos que podem compor o texto e ao conhecimento de mundo, porém também se sustenta nos mecanismos lingüísticos, já que algumas palavras e expressões podem contribuir para a consistência do argumento. Por sua vez, a composição do texto e o conhecimento de mundo expresso através da escrita envolvem significados e representações que, sendo pessoais³³, buscam aceitação social e, por esse motivo também contribui para a coerência do texto devido à necessidade de aceitação por parte do outro. Essa busca de aceitação, por sua vez, se liga aos aspectos enunciativos, pois pressupõe a existência de um leitor para o qual o texto está direcionado e com o qual se fará o diálogo, assim, pode-se definir o objetivo do texto, antecipar possíveis posições do interlocutor, etc.

Sendo assim, todos os elementos (de textualização, de infra-estrutura e de enunciação) se interrelacionam criando uma teia discursiva em que o resultado é a textualidade.

³³ Se bem que, com base na teoria de Vygotsky, podemos afirmar que toda representação pessoal é antes coletiva.

3 HISTÓRICO DE COMPOSIÇÃO DA METODOLOGIA

3.1 A FERRAMENTA DIDÁTICA PROPOSTA POR DOLZ

A intervenção pedagógica descrita neste trabalho teve como base, como já dissemos, a ferramenta didática para o ensino de textos argumentativos desenvolvida por Joaquim DOLZ (1999), descrita no artigo “Learning Argumentative Capacities – A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children”³⁴ (um dos frutos de uma série de pesquisas que estão sendo realizadas em Genebra para desenvolver métodos eficientes para o trabalho com a produção textual nas escolas). Tais investigações pretendem avaliar os efeitos de um ensino sistemático e intensivo de diferentes gêneros discursivos. Learning Argumentative Capacities trata do trabalho realizado com o ensino do discurso argumentativo para crianças de 11 e 12 anos e suas implicações.

O objetivo do trabalho de Dolz é avaliar a capacidade de produção de textos argumentativos de alunos de 11 e 12 anos antes e após terem sido submetidos a um ensino sistemático desse gênero.

DOLZ (1996) explica que escolheu esse gênero devido a alguns fatores, como: a quase ausência de trabalho com o gênero até o final do ensino fundamental (até então, trabalha-se essencialmente com textos narrativos³⁵); à pesquisas recentes que anulam a concepção de progressão³⁶; e a necessidade de comprovação da hipótese de que a dificuldade argumentativa dos alunos estaria relacionada à produção escrita e não à capacidade de argumentação.

Para o pesquisador, as dificuldades encontradas pela criança na produção de textos argumentativos escritos estão relacionadas principalmente à questão do monólogo, pois para escrever um texto argumentativo ela precisa: identificar a finalidade do discurso e o

³⁴ De agora em diante, Learning Argumentative Capacities ou, apenas, LAC.

³⁵ Comentamos sobre essa questão na introdução desse trabalho.

³⁶ Concepção de que a criança teria que desenvolver primeiro a capacidade de narrar.

interlocutor; antecipar a opinião do destinatário; esclarecer e argumentar sobre seu ponto de vista; refutar possíveis contra-argumentos; planejar argumentos e sua articulação; negociar uma posição aceitável a todos.

E, para ele esses requisitos são passíveis de serem trabalhados em sala de aula, não necessitando a espera pelo surgimento “natural” dessas capacidades. Para tanto, ele propõe um método de ensino que leva em conta tanto a situação comunicativa quanto a estrutura canônica do texto argumentativo, possibilitando o aprimoramento das habilidades argumentativas com o uso de processos diferentes, tais como:

- 1) Contato com situações argumentativas e textos argumentativos diferentes:
 - Tentativa de localizar argumentos e opiniões;
 - Identificação do destinatário;
 - Finalidade dos argumentos.
- 2) Elaboração de diferentes tipos de argumentos e contra-argumentos e articulação num plano de texto:
 - Técnica de um escritor para desenvolver um argumento;
 - Finalidade da controvérsia;
 - Importância dos elementos polifônicos;
 - Possibilidade do destinatário não estar convencido.
- 3) Conhecimento de estratégias lingüísticas específicas para a argumentação (uso de expressões que funcionam como “sugestões” argumentativas):
 - Uso do pronome em primeira pessoa;
 - Uso de organizadores textuais ou conectivos (de causa “porque”, de oposição “mas”...);
 - Afirmações de autoridade;
 - Verbos depreciativos para desafiar uma afirmação (finja...);
 - Uso de expressões para formular objeções (é possível que...);
 - Formulações de concessão (eu aceito que ..., mas...);
 - Emprego de expressões polidas para se referir ao destinatário.

A partir dessas considerações, DOLZ (1996) organiza uma seqüência didática³⁷ que é iniciada com a discussão de um projeto de escrita com os alunos, em seguida, apresenta-se a situação de comunicação e o texto é produzido³⁸. Com a verificação dos textos, o professor aponta os aspectos a serem melhorados e propõe oficinas para trabalhar esses elementos. Após as oficinas, o aluno terá a oportunidade de refazer o primeiro texto com a intenção de torná-lo mais eficiente³⁹. Para testar a eficiência do método, ele, propõe a constituição de grupos de controle.

Os temas para as produções, em sua pesquisa, são dois:

- Elaborar um discurso de defesa para um determinado acusado;
- Relatório sobre a importância do desenvolvimento de um projeto na área de transporte para a vila onde supostamente mora e onde exerce o cargo de conselheiro de transportes.

O pesquisador afirma que propôs tais temas porque pensava que as crianças teriam dificuldades para se colocar na argumentação, ou seja, em assumir um ponto de vista a partir de seu papel social. Ele trabalha também com outras hipóteses, tais como: a de que os alunos do 6º ano do ensino fundamental (11 e 12 anos) teriam dificuldades em escrever textos argumentativos e em fornecer argumentos que sustentassem suas opiniões; de que haveria diferença de impacto com relação aos diferentes temas - o tema judicial deveria ser mais complicado, a princípio. Porém, com a aplicação do método, os resultados obtidos com os textos “judiciais” deveriam ser melhores. A respeito dessas dificuldades, ele esperava uma melhoria no uso de unidades lingüísticas mais apropriadas à argumentação e melhorias globais nos textos dos grupos experimentais após a seqüência didática.

Para a análise dos dados, DOLZ (1996) observou os seguintes aspectos: número de palavras no texto, pois o aumento significaria a expansão da argumentação; número de

³⁷ Em nosso trabalho preferimos usar o termo intervenção pedagógica, já que a seqüência enfatiza o papel do “professor” para o desenvolvimento das habilidades argumentativas.

³⁸ Pré-teste.

³⁹ Pós-teste.

organizadores textuais relacionados à argumentação; número de argumentos, antecipações de contra-argumentos e argumentos de negociação; menção ao destinatário; uso de expressões polidas para aumentar o poder de persuasão; presença de expressões - condicionais, que marcam a responsabilidade, que desafiam o adversário, expressões de concessão e que envolvam diretamente o destinatário.

Os resultados obtidos na pesquisa indicaram a possibilidade do trabalho com textos argumentativos com crianças de 11 e 12 anos, pois das hipóteses de LAC, apenas duas não se confirmaram: a de que os alunos teriam dificuldade para assumir um ponto de vista e a de que teriam dificuldade em fornecer argumentos que sustentassem suas opiniões. Após a seqüência didática houve aumento significativo no uso de quase todos os indicadores analisados. No entanto, DOLZ (1996) reafirma que o trabalho com a argumentação deve, de forma progressiva, começar cedo e ser realizado através de atividades pedagógicas específicas que envolvam processos dinâmicos de confronto com situações de argumentação diversificadas.

Segundo ele, as melhorias observadas nos textos após a seqüência apontam para além da ativação de processos cognitivos previamente desenvolvidos, mas integram, além desses, a capacidade de adaptar o discurso à especificidade da situação de interação e a capacidade de organizar os elementos lingüísticos para a construção do texto.

Todo o detalhamento que acabamos de fazer sobre a pesquisa DOLZ (1996), deve-se ao fato de que as informações contidas nessa pesquisa foram muito importantes, principalmente, para a construção do arcabouço prático do trabalho que desenvolvemos aqui no Brasil e que ora descrevemos.

No entanto, para a organização das atividades propostas aos alunos durante as oficinas⁴⁰ e devido à mudança do contexto de aplicação da ferramenta, buscamos suporte também na teoria de VYGOTSKY (2003), tanto no que diz respeito aos exercícios desenvolvidos (exercícios em que os sujeitos construía seus conceitos a partir de atividade concretas, contextualizadas e dialógicas) e à metodologia empregada, quanto à

⁴⁰ Descritas na metodologia deste trabalho.

postura do pesquisador (que procurava trabalhar a partir da ZDP de cada sujeito, estimulando a interação social) diante dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tentando proporcionar condições apropriadas para a produção do texto argumentativo.

3. 2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

A célebre frase de VYGOTSKY (2003) “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” é o pilar dessa intervenção pedagógica, o que fez com que adotássemos o modelo tutorado de intervenção, em que o pesquisador, trabalhando com a zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos, tem papel determinante no desenvolvimento de certas habilidades específicas, neste caso, relativas à escrita de textos argumentativos.

Quanto ao ensino de gêneros discursivos, BRONCKART (1999, p. 212) afirma que “o domínio do funcionamento desses tipos de discurso, na verdade, requer um procedimento didático explícito, que consiste em confrontar os alunos com segmentos-padrão, isto é, com segmentos de discursos que apresentam as características típicas que descrevemos ...”.

BRONCKART (1999) reforça que é na perspectiva didática que as classificações são importantes, pois é pelos modelos existentes que as crianças aprendem as regras de funcionamentos dos discursos, para então colocá-las em prática, reorganizá-las, tornando-se protagonistas de seus textos.

Segundo DOLZ (1996), a dificuldade de produção do texto argumentativo está não na impossibilidade de desenvolvimento por parte da criança de um circuito mental lógico-argumentativo básico, que tende a se aprimorar com a intervenção pedagógica, mas na dificuldade de desenvolver estratégias lingüísticas e arranjos conceituais para a produção escrita.⁴¹

⁴¹ Pressuposto que adotamos como hipótese de trabalho.

Por esse motivo o conceito de ZDP se faz tão presente, pois se a possibilidade de pensar de forma argumentativa já está em desenvolvimento, o próximo passo é trabalhar com o que ainda precisa ser desenvolvido, provocando avanços na argumentação escrita.

“Quando a criança aprende alguma operação aritmética ou algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou. O nosso estudo mostra que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar: em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento.” VYGOTSKY (1991, p. 87)

Outro aspecto que VYGOTSKY (2003) considera importante no ensino, mesmo que adiantado, de conceitos científicos é a tomada de consciência por parte da criança a respeito do seu conhecimento:

“A criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado de gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente.” VYGOTSKY (1991, p. 87)

SPINILLO (1999, p. 69) reiterando essa posição cita como resultado de suas pesquisas sobre intervenção o fato de haver um mecanismo mobilizador de mudanças: a metacognição.

“Esta se reflete nas intervenções do adulto que procurava levar a criança a pensar sobre suas formas de raciocinar e sobre as características e princípios essenciais que regem o conceito ou a habilidade que se desejava desenvolver.”

Dessa forma, pensamos essa intervenção pedagógica de forma a desencadear processos de desenvolvimento e de tomada de consciência, que possivelmente resultariam na aquisição⁴² de novas habilidades lingüísticas e de compreensão de mundo.

No entanto, é bom lembrar que essa atuação do pesquisador não considera o aluno como mero receptor do saber, ao contrário, a questão é instigá-lo ao desenvolvimento,

⁴² Com base em Vygotsky aquisição pressupõe reelaboração.

usando, por exemplo, a resolução de situação-problema, questionando suas respostas, suas estratégias, apresentando diferentes tipos de textos (no caso de textos), elaborando com o aprendiz conceitos relativos às habilidades que se busca desenvolver e favorecendo o diálogo⁴³ tanto entre os aprendizes quanto entre estes e o pesquisador. Mesmo porque, sendo a intervenção baseada em conceitos vygotskianos, seria impossível conceber a alternativa de um detentor do saber e de crianças esponjas absorvedoras de um conhecimento pronto, acabado.

“Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária.” OLIVEIRA (2003, p. 63)

Segundo SPINILLO (1999), que discute a intervenção tutorada com base em trabalhos empíricos desenvolvidos, esse tipo de intervenção tem apresentado mais benefícios para o desenvolvimento que outros tipos, como por exemplo, aquela que privilegia a autodescoberta.

Outra questão, discutida em VYGOTSKY (2003) e outros estudiosos⁴⁴, levada em conta para o planejamento da intervenção, é a relação entre cognição e afetividade⁴⁵. Adepto da orientação monista para a psicologia, ele se declara contra qualquer divisão das dimensões do ser humano como corpo/alma, biológico/psicológico, cognitivo/afetivo; a pessoa deve ser entendida como um todo, em que todas as dimensões se relacionam e se influenciam.

De acordo com ele “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim uma compreensão completa do pensamento

⁴³ Aliás, essa questão dialógica, sempre importante para o ensino-aprendizagem, é fundamental no caso do desenvolvimento de habilidades argumentativas e será discutida mais profundamente no decorrer do trabalho.

⁴⁴ Como Wallon, Piaget, etc.

⁴⁵ Afetividade deve ser aqui entendida não apenas como a expressão de carinho, mas como expressão de questões ligadas à emoção.

humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.” VYGOTSKY⁴⁶, citado por OLIVEIRA (2003).

Buscando integrar também essa variável, planejamos os encontros para serem motivadores, interessantes e dialéticos e, sem deixar de lado o caráter científico da pesquisa, consideramos a importância das relações interpessoais e da empatia entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Dessa forma, tentamos impulsionar ainda mais a dimensão afetiva e, conseqüentemente, também os processos cognitivos.

⁴⁶ VYGOTSKY. L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

4 METODOLOGIA

4.1 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa empírica desse trabalho, caracterizada como intervenção pedagógica, foi realizada em uma escola pública de Curitiba, pertencente à rede estadual de ensino. A instituição, que oferta o ensino fundamental (5ª a 8ª série), tem 960 alunos regularmente matriculados entre os turnos da manhã e da tarde, oriundos de famílias pertencentes, em sua maioria, à classe média baixa⁴⁷. Além disso, os pais dos alunos apresentam os seguintes níveis de escolaridade: Ensino Fundamental – 15,5%, Ensino Médio – 23,5%, Ensino Superior – 18,4%, Escolaridade não-declarada 42,6%. Destaca-se, também, que a instituição em que a pesquisa foi desenvolvida é considerada pela comunidade como sendo uma boa escola pública.

A escola foi escolhida por ofertar a modalidade de ensino necessária à pesquisa, pelo nível sócio-econômico dos alunos, representante de uma faixa considerável da população da cidade, pela disponibilidade da própria escola e pela facilidade de acesso à mesma.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Participaram da pesquisa sessenta e três alunos de quinta série do ensino fundamental, dos quais 58% (37) deles 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). As turmas que integrariam os dois grupos foram escolhidas por serem consideradas, pela equipe pedagógica e a professora, “medianas”, ou seja, com rendimento médio com relação às avaliações em Língua Portuguesa, os alunos têm em média 10 e 11 anos de idade e quase que a totalidade deles

⁴⁷ Informação da equipe pedagógica da escola.

é proveniente de escolas municipais do bairro. A divisão entre grupo de intervenção e grupo controle foi feita de maneira aleatória pela professora da turma.

4.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os procedimentos da intervenção pedagógica foram baseados na pesquisa realizada por Joaquim Dolz, na Suíça. As etapas citadas por DOLZ (1996) foram seguidas, porém, adaptadas para o contexto em questão. O material pedagógico, no que se refere aos textos e exercícios utilizados, também foi escolhido e desenvolvido tendo em vista o assunto dos textos, os sujeitos que participariam da pesquisa (o nível de compreensão de enunciados, a série em que estavam, a situação social...) e as demandas observadas dia a dia, ou seja, como cada atividade era recebida ou realizada. A intervenção foi realizada em 14 “encontros” de 50 minutos cada, entre 21/09 e 01/12/2005. Esses encontros foram realizados nos horários das aulas em que os alunos teriam a disciplina de Língua Portuguesa e foram divididos entre: apresentação aos alunos; pré-teste; oficinas e pós-teste. Durante as oficinas, a turma era dividida e o grupo controle permanecia em sala com a professora, que seguia com o conteúdo previsto para as aulas.

4.4 ETAPAS DA INTERVENÇÃO

I – APRESENTAÇÃO

Expliquei brevemente minha presença em sala e encaminhei uma dinâmica de grupo para a apresentação da turma em que pretendia estabelecer um clima de cooperação para participação na pesquisa.

II – PRÉ-TESTE

Solicitei aos alunos, através de encaminhamento por escrito⁴⁸ e exposição oral, a redação de um texto de opinião sobre o desarmamento (Grupos I₁ C₁) e a defesa de um acusado de furto (Grupos I₂ e C₂)⁴⁹.

III – OFICINAS

Durante as oficinas os alunos sempre trabalharam em grupos, pois já não se sentavam em carteiras individuais, mas em mesas quadradas onde ficavam dispostas quatro cadeiras. Essa forma de trabalho, segundo SCHWARZ (2002), favorece a troca de idéias e o desenvolvimento do discurso argumentativo que se fortalecerá com a interlocução.

1ª Oficina

Objetivo: Diferenciar o discurso argumentativo de outros tipos de discursos.

Convidei os alunos a fazerem a leitura de 6 textos⁵⁰, sendo que os três primeiros eram sobre o mesmo assunto e os outros sobre diferentes assuntos, pois pretendia que eles atentassem para o fato de que textos com o mesmo assunto podem pertencer a gêneros diferentes. Ao final da leitura de cada texto abria espaço para discussão de aspectos como o tema, a intenção, o grau de complexidade do assunto e das palavras e frases do texto e seu possível interlocutor ideal. Após a leitura de todos os textos os alunos responderam a exercícios escritos⁵¹ que estavam relacionados às questões discutidas.

Outro aspecto importante que os textos oferecem é a possibilidade de conhecimento. Pois, segundo CITELLI (2001), é preciso, além de propiciar o conhecimento lingüístico, instrumentalizar o aluno com “o quê” ele possa dizer.

⁴⁸ Anexo I.

⁴⁹ Os grupos I – são aqueles que participaram da intervenção, enquanto os denominados C, são os grupos de controle.

⁵⁰ Anexo II.

⁵¹ Anexo II.

2ª Oficina

Objetivo: Adequar o discurso ao interlocutor.

As crianças sortearam “papéis” sociais e convidei-as a improvisarem um discurso de confrontação com a criança que havia sorteado papel diferente do seu. Exemplo: Um aluno recebeu o papel de policial e argumentava com outro que poderia ser o menor infrator; o menor infrator, por sua vez, poderia ter um confronto verbal com outra criança que tinha o papel de mãe de um adolescente...

No final de cada oficina, eu lembrava com os alunos os conteúdos trabalhados naquele dia, para que eles fossem desenvolvendo a habilidade de sistematizar e formar conceitos a partir de situações concretas.

É importante que a criança veja o texto como um lugar de diálogo entre ela e um outro, o interlocutor. Dessa forma, o escrever se torna significativo.

Para VYGOTSKY (1991, p. 85) a fraca motivação da criança pela escrita se deve ao fato de que na fala “todas as frases são impelidas por um motivo, enquanto, os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas.”

3ª/4ª Oficinas

Objetivo: Discriminar as opiniões expressas nos textos, localizar os argumentos que as sustentam ou contra-argumentos e seus emissores.

Os alunos e eu lemos 5 textos⁵² argumentativos, após a leitura de cada um deles discutimos o significado expresso no texto. Todos eram convidados a discutir a opinião expressa pelo autor, confrontando com seu ponto de vista. Terminada a dinâmica oral, cada criança fez um pequeno relatório escrito sobre os textos, em que devia constar: o emissor do discurso; a opinião desse sujeito sobre determinado assunto e seus argumentos e contra-argumentos.

⁵² Anexo III.

Essa atividade auxilia no processo de tomada de consciência, pois ao discriminar argumentos e emissores nos textos ela se dava conta do que é realmente um argumento.

5ª Oficina

Objetivo: Compreender a estrutura do texto de opinião.

Exposição oral sobre estruturação do texto de opinião; leitura do texto “No morro não tem só bandido”⁵³ – vencedor do Prêmio Escrevendo o Futuro 2004 – Categoria: texto de opinião; discussão sobre a estruturação desse texto.

Estruturação de um texto: os alunos receberam um texto⁵⁴ recortado em várias partes para propor uma montagem ideal.

Aqui se tratava de aspectos formais da estruturação, os quais a maioria dos alunos desconhecia. Isso poderia, por consequência, favorecer um certo desânimo. No entanto, em razão de o texto ser interessante, ter uma história (ser ganhador de um prêmio), e devido à atividade de colagem, o exercício tornou-se motivador.

6ª Oficina

Objetivo: Entender a articulação entre opiniões e argumentos, reconhecer expressões e palavras que poderão ser usadas como articuladores (elementos de ligação).

Chamei a atenção dos alunos para a articulação entre as partes do texto lido na oficina anterior, bem como para algumas expressões que dão força argumentativa ao texto. As crianças respondem a exercícios⁵⁵ escritos sobre significação das expressões articuladoras entre desenvolvimento e conclusão; escrevem conclusão para seus próprios argumentos e para argumentos de outra pessoa⁵⁶.

Essa oficina foi totalmente voltada para o trabalho com a ZDP, pois o uso dos articuladores, por serem elementos totalmente abstratos, sem ancoragem concreta, e não

⁵³ Anexo IV.

⁵⁴ Anexo V.

⁵⁵ Anexo VI.

⁵⁶ Anexo VII.

fazerem parte do vocabulário de grande parte das crianças, demandava um alto nível de abstração. Aspecto também requerido para a construção da conclusão, que pressupõe uma generalização alicerçada em dados concretos já revelados no texto.

7ª/8ª Oficinas

Objetivo: Construir argumentos eficientes, prevenindo objeções.

Os alunos analisaram argumentos de textos de outros alunos considerando-os bons ou ruins; reestruturaram os argumentos considerados ineficazes; localizaram e utilizaram, na reescrita, articuladores discursivos (porque, por isso, portanto, no entanto...).

Discutimos sobre como certos argumentos podem ser utilizados como contra-argumentos.

Nesse momento, as crianças já se sentiam seguras o bastante para opinar sobre argumentos considerados bons ou ruins. No entanto, algumas delas ainda tinham dificuldade com a reescrita, já que, com a reescrita, elas deveriam tornar o argumento mais eficiente.

9ª/10ª/11ª Oficinas

Objetivo: Fazer uso de estratégias de convencimento implícitas como: negociação e concessão; dirigir-se ao destinatário por meio de expressões polidas; utilizar expressões de descrédito a possíveis contra-argumentos.

Os participantes redigem texto argumentativo endereçado a uma autoridade, fazendo uso, ora de expressões polidas, ora de expressões de descrédito a possíveis contra-argumentos. Também constroem um texto sobre a escola em que propõem negociação para a solução de problemas.

Analisei com cada aluno individualmente os textos redigidos e propus a reescrita do texto sobre a escola.

Essas foram as oficinas em que os alunos demonstraram maior progresso. Se na reescrita de argumentos alheios eles encontraram alguma dificuldade, o mesmo não aconteceu na reescrita de seus próprios textos. Essa ferramenta mostrou-se importante

para a tomada de consciência de vários aspectos da produção, como a importância da antecipação do contra-argumento e o uso de estratégias de convencimento; além de promover o encontro entre autor, texto e interlocutor. Dessa forma, o texto deixa de ser uma estrutura acabada, o processo de planejamento e construção passa a ser tão importante quanto o produto final.

Para JESUS (2002, p. 100) na reescrita “preconiza-se a valorização do texto do aluno, este como instância de sua enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que sujeitos e textos realizam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita.”

12ª Oficina

Objetivo: Com base nas atividades desenvolvidas nas oficinas, montar uma grade de elementos necessários para a redação de um bom texto argumentativo.

Os alunos, com o meu auxílio, montaram uma lista de elementos importantes para a escrita do texto de opinião.

Nessa atividade o aluno foi instigado a refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção e, com base nelas, formular conceitos.

IV – PÓS-TESTE

Todos os participantes da pesquisa, inclusive o grupo controle, foram convidados a procederem a reescrita do texto do pré-teste, tentando torná-lo mais convincente, ou seja, apresentando uma argumentação mais consistente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE

Para DOLZ (1996) a variação do tamanho do texto e o número médio de organizadores textuais são indicadores contundentes de expansão da argumentação. Além dessas, outras questões também podem revelar a progressão do trabalho com a argumentação: tomada de posição e a percepção, explícita, de um destinatário específico.

As medidas quantitativas de análise dos textos aqui investigados foram, como não poderia deixar de ser, estabelecidas a partir dos critérios propostos por DOLZ (1996), porém, não há necessariamente a pretensão de obter os mesmos resultados encontrados por ele, já que, como dissemos, nosso trabalho foi adaptado para um contexto diferente de produção, com todas as especificidades relativas a ele. Portanto, ao comentarmos os resultados, evidentemente, não deixará de vir à tona análises qualitativas relativas especificamente a essa pesquisa.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

A tabela 1 apresenta os resultados de número de palavras e argumentos obtidos no pré e pós-teste, tanto do grupo de intervenção quanto do grupo controle. Lembrando que em todas as tabelas GI_1 e GC_1 representam o grupo de intervenção e controle que produziram os textos sobre o desarmamento, enquanto que, GI_2 e GC_2 são os autores dos textos sobre a defesa judicial.

Tabela 1 – Média de palavras e argumentos por texto

G ⁵⁷	N ⁵⁸	Número de palavras		Número de argumentos	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
GI ₁	18	49,22	75,50	2,61	2,66
GC ₁	12	41,83	41,58	2,66	2,25
GI ₂	19	69,42	107,42	4,78	5,73
GC ₂	14	65,28	61,35	4,00	3,92

Como podemos observar, houve um aumento substancial no número de palavras dos textos produzidos pelo grupo I após serem submetidos à seqüência didática. Entretanto, o mesmo não ocorreu com relação ao número de argumentos para os dois grupos, pois enquanto em GI₂ houve, entre o pré e o pós-teste, um acréscimo de, em média, um argumento por texto em GI₁, o número de argumentos permaneceu o mesmo. Em DOLZ (1996), os resultados foram semelhantes, com exceção do número de argumentos do texto judicial, que apresentou uma variação mais expressiva do que a aqui encontrada. Outro aspecto distinto é que em *Learning Argumentative Capacities*, os textos judiciais⁵⁹ tiveram um resultado inferior no pré-teste, ou seja, eles apresentaram, no primeiro texto, um número de palavras e argumentos menor que os textos deliberativos⁶⁰, já no pós-teste a situação se inverteu. Para o pesquisador, esse resultado estava relacionado com o fato de que o tema judicial seria, a princípio, mais complicado, por causa da pouca familiaridade com das crianças com o assunto. Concordamos inteiramente com essa proposição que ficará visível, mais tarde, também nesta pesquisa.

No entanto, em nossos resultados, os textos judiciais apresentaram, tanto no pré quanto no pós-teste, número de palavras e de argumentos mais elevados do que os dos textos deliberativos. Nossa explicação para esse fato está referenciada nas idéias de BAKTHIN (2003) sobre a importância do trabalho com uma situação comunicativa concreta sobre a qual se construirá a produção. Aparece-nos que no pré-teste do texto

⁵⁷ G – grupos que participaram da pesquisa.

⁵⁸ N – número de alunos em cada grupo.

⁵⁹ Texto sobre a defesa de um acusado.

⁶⁰ É importante esclarecer que assunto do texto deliberativo desse trabalho não é o mesmo de LAC, propomos, como já dissemos, uma discussão sobre o desarmamento, pois era, naquele momento, um tema muito discutido no país. Já Dolz, propõe uma discussão a respeito de que obras devem ser feitas em uma suposta cidade.

judicial essa situação foi mais facilmente identificada, pois havia um texto explicando os motivos pelos quais Sebastião Salgado Filho estava sendo acusado de furto⁶¹, além disso, esses motivos, serviram de base para a proposição de contra-argumentos. Já no texto deliberativo, apesar do tema estar pautado em toda uma discussão que estava sendo feita pela sociedade, havia apenas uma pergunta⁶² sem apontar questões que pudessem ser rebatidas. As crianças tiveram, então, que se valer de conhecimentos que já tinham para formular seus argumentos.

Além disso, como no texto-proposta do tema judicial havia uma pequena narrativa sobre o acusado, os sujeitos se sentiram livres para também entrelaçarem narração e argumentação, o que fez com que essas produções ficassem mais longas.

Outro aspecto determinante da questão do número de palavras e argumentos (do pós-teste) diz respeito ao encaminhamento metodológico. Em nosso trabalho enfatizamos muito mais a qualidade dos argumentos construídos do que a quantidade deles, o que propiciou o desenvolvimento da capacidade de uma melhor elaboração da teia discursiva, aumentando, conseqüentemente, o número de palavras, mas não necessariamente o número de argumentos. Vejamos o exemplo dos textos produzidos por RMTA – 11 anos (GI₁) nos dois momentos:

Texto 1

Pré-teste

Desarmamento porque?

Contra, **porque** daí só os bandidos vão ficar com armas, e eles vão fazer a festa, eles podem assaltar quem eles quizerem **pois** eles sabem que nós não podemos ter arma. E com as armas nós podemos se defender.

⁶¹ Anexo I.

⁶² Anexo I.

Texto 2

Pós-teste

Desarmamento

O assunto do desarmamento está sendo muito comentado, vários artistas famosos estão fazendo propaganda do SIM.

Eu sou a favor do NÃO, **porque se for aceito** o desarmamento só os bandidos ficarão com arma, **então** os bandidos vão entrar na sua casa e te roubar **porque** eles sabem que você não tem arma.

Por isso sou contra o desarmamento. **Seja conciente** vote NÃO.

Embora o número de argumentos nos dois textos seja o mesmo (3), o número de palavras do segundo (64) é significativamente maior que o número do primeiro (41) e podemos perceber claramente a diferença qualitativa da produção do pós-teste em relação à produção do pré-teste. Essa diferença pode ser explicitada através de dados lingüísticos (maior uso de organizadores textuais: por isso, então; frases e parágrafos mais bem estruturados) ou cognitivos (como: construção de orações condicionais “...se for aceito...”; apelo ao destinatário “Seja consciente...”). Elementos como esses demonstram claramente que houve uma mudança importante na produção do texto argumentativo a partir da intervenção realizada. Nas tabelas seguintes mostraremos com mais detalhes os elementos que ilustram essas mudanças.

No caso do grupo C houve diminuição do número de palavras e argumentos no pós-teste. Em GC₂, por exemplo, o decréscimo foi bastante significativo, o número de palavras por texto passou de 65,28 para 61,35 na segunda produção.

Observamos que quando a criança não sabe o que poderá melhorar em seu texto, tem a tendência a retirar palavras ou informações consideradas, por ela, desnecessárias, fazer correções ortográficas e escrever com letra “mais bonita”.

O mesmo não aconteceu com o grupo I porque durante o processo foram trabalhadas questões que levassem a uma reestruturação produtiva do texto, como, por exemplo, a relevância de se explicitar o posicionamento do autor; a importância de se envolver o destinatário e de se antecipar aos seus argumentos, construindo contra argumentos; a necessidade do uso de marcadores lingüísticos que reforcem o poder argumentativo das idéias expostas.

Ao longo da intervenção procuramos realizar um trabalho de promoção da aprendizagem do indivíduo e não somente de treinamento para a produção desse gênero de texto. Na tabela 2 podemos observar alguns resultados dessa parte da pesquisa.

Tabela 2 – Porcentagem de textos em que há ocorrência de posicionamento, menção ao destinatário e antecipação

G	N	Posicionamento		Menção explícita ao destinatário		Antecipação	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
GI ₁	18	100	100	11,11	100	27,77	50,00
GC ₁	12	100	100	33,33	16,66	7,14	7,14
GI ₂	19	73,68	100	21,05	94,73	0,00	21,05
GC ₂	14	50,00	50,00	21,42	21,42	14,28	14,28

Comparando os resultados desta tabela aos resultados da pesquisa de DOLZ (1996), chegamos a seguinte conclusão relativa ao grupo I: aqui, a porcentagem de sujeitos que assumiram uma posição logo no primeiro texto é maior, porém lá as expressões que envolviam o destinatário foram mais usadas no pré-teste. Apesar disso, os reflexos do ensino sistemático da argumentação são equiparáveis nos dois trabalhos, na medida em que ambos promoveram o desenvolvimento das habilidades propostas⁶³ para a construção do texto argumentativo do grupo I. Enquanto no grupo C não houve desenvolvimento observável dessas habilidades na comparação entre pré e pós-teste.

Os dados apresentados da tabela 2 sugerem que o posicionamento dos sujeitos, no pré-teste, se definiu basicamente pelo tipo de encaminhamento metodológico que receberam, já que 100% dos que receberam a questão sobre o desarmamento (grupo I e C) demonstrou sua posição em seus textos, pois a pergunta “Você é a favor ou contra o desarmamento? Por quê?”, suscitava claramente um posicionamento. Observe o texto 3 produzido por JHN - 12 anos (grupo GC₁, pré-teste):

⁶³ A construção de um texto argumentativo que apresente raciocínio lógico-argumentativo, com argumentos contundentes e ligados à situação de argumentação, em que houvesse posicionamento claro, em que se considerasse a existência do destinatário...

Texto 3

O Desarmamento

As armas e munição são muito perigosas por isso **eu sou contra** por que pode matar muita gente no mundo e no Brasil.

Mesmo produzindo um texto curto as crianças colocavam sua opinião, pois de acordo com o enunciado da proposta de produção, isto era imperativo.

Como o encaminhamento para a construção dos textos judiciais não previa uma escolha, a tomada de posição no pré-teste foi menor que no pós-teste (no grupo I), quando já havíamos trabalhado, durante as oficinas, a importância do posicionamento do autor para o convencimento do seu interlocutor.

Outro aspecto que pode ter dificultado o posicionamento dos alunos no pré-teste foi a falta de adesão à proposta. Como não havia possibilidade de escolha, o sujeito teria de fazer a defesa do acusado, mesmo não acreditando em sua inocência e, isso, a princípio foi complicado porque implicava em uma troca de papéis, ou seja, você não é mais você, você é um advogado de defesa e precisa exercer seu papel. O que é realmente importante é que com a intervenção, os sujeitos conseguiram fazer esse deslocamento de papéis, ou seja, eles conseguiram “ver” a situação de uma outra perspectiva, o que revela uma maior capacidade cognitiva. Compare os textos produzidos por JS -11 anos (GI₁):

Texto 4

(Pré-teste)

O acusado tem visto próximo aos locais onde aconteceram os roubos, porque ele estava investigando os roubos, seu emprego não era fixo, porque estava fazendo um texto para investigador e, com pergunta pra cá e pergunta pra lá, fez vários amigos. E sempre estava com roupas novas porque era erdeiro de um milionário que era seu avô. Já brigou várias vezes com pessoas que moravam na praça e encomodavam a população. Com os roubos teve que investigar casa por casa roubada e deixou a marca de suas pegadas que é o número 41.

Texto 5

(Pós-teste)

Sebastião Salgado Filho

O acusado Sebastião Salgado Filho, é um homem livre, que adora passear com os amigos. Ele tem sido visto próximo aos locais onde aconteceram os roubos, que é perto de uma praça que ele vive jogando bola com seus amigos. Sebastião é considerado agressivo, **mas isso não quer dizer nada, pois** quase todo adolescente briga. Vive andando pelas ruas a procura de um “bico” para fazer e **certamente** foi com o dinheiro de suas economias como bico que com esse dinheiro **ele deve ter** comprado suas roupas novas. Algumas pessoas caçam o número 41 e **isso não justifica nada.**

É **por isso** que ele deve ser considerado inocente. Senhor Juíz, nenhuma dessas acusações podem culpar o Sebastião, **pois** ele é um homem jovem de 18 anos e tem direito a aproveitar a vida e não é culpa dele se ele não consegue arrumar emprego fixo.

Analisando os dois textos percebemos que no pré-teste há o encadeamento de justificativas para os argumentos de acusação, porém, não há uma tomada de posição clara e que seja explicitada por elementos lingüísticos ligados à argumentação, como: organizadores de causa, conclusão, certeza. Já no pós-teste a argumentação ganha força através do uso desses organizadores, de expressões lingüísticas relacionadas à argumentação e de um posicionamento claro que indica a aceitação de um outro papel, o de advogado de defesa.

Com relação à menção explícita do destinatário houve um aumento significativo e importante para o grupo I, o que indica que a criança está tentando envolver individualmente o leitor do texto no raciocínio argumentativo dela, o que dá força e consistência a seus argumentos. O mesmo não aconteceu com o grupo C, que no texto judicial manteve a porcentagem de menções e no texto deliberativo, em que inclusive a menção no pré-teste tinha sido maior que a do grupo I, diminuição do número de menções do pré para o pós-teste. O que reafirma nossa tese de que os sujeitos, que não sabiam como melhorar seu texto, decidiam retirar certas informações.

A questão da antecipação⁶⁴ é extremamente relevante para nosso trabalho, já que antecipar posições requer certo grau de desenvolvimento cognitivo, pois para fazer isso as

⁶⁴ É necessário esclarecer que consideramos antecipação apenas quando havia algum marcador lingüístico que indicasse o fato, como no exemplo do texto 7. Os argumentos que poderíamos inferir que fossem construídos tendo em vista a opinião do interlocutor, porém sem indicações lingüísticas, não foram contabilizados.

crianças precisam prever qual é a opinião do leitor a respeito do assunto para poder construir contra-argumentos. Ou seja, para fazer uma antecipação elas precisam colocar-se no lugar do outro (em sua perspectiva mental). Segundo DOLZ (1996), a falta de antecipação é um dos aspectos que reforçam a tese de que as crianças, desta faixa etária, não conseguiriam produzir textos argumentativos. Porém, os dados indicam, tanto em *LCA* quanto aqui, que um ensino dirigido para o desenvolvimento dessa habilidade pode ser bem sucedido.

Ainda retomando a tese de que a antecipação está fortemente relacionada ao desenvolvimento, é importante observar nos dados da tabela 2 que, além da evolução da habilidade de antecipar adquirida pelo grupo I, no grupo C, essa capacidade se mantém estável, ou seja, não há diminuição do pré para o pós-teste. Mesmo que o segundo texto desse grupo tenha ficado um pouco menor, as marcas lingüísticas que indicam a ocorrência da antecipação não foram retiradas, o que sugere que a habilidade demonstrada revela o nível de construção alcançado pelos sujeitos. Vejamos a diferença entre os dois textos produzidos por IBAL – 10 anos (GI₂), com relação à antecipação da posição do destinatário:

Texto 6

(Pré-teste)

O acusado faz bicos e com o dinheiro ganho, pode ter comprado as roupas que está usando, e ele pode ser visto próximo ao local procurando emprego, e o das pegadas pode ser dele mas, ele pode ter feito bicos por lá, então não temos provas pra acusar o senhor Sebastião salgado filho, de ter roubado as casas.

Texto 7

(Pós-teste)

A defesa do acusado

O Senhor Sebastião tem 18 anos, ele faz “bicos”, porque não terminou a escolaridade, por isso faz bicos como jardineiro e lavador de carros, **por tanto devem estar achando que ele roubou as casas.**

O acusado tem sido visto próximo ao local do crimi, mas ele pode estar procurando emprego, falaram que foi encontrado pegadas tamanho 41, é o mesmo do acusado, mas tem tanta gente com o numero do calçado tamanho 41 no mundo.

Ele deve ser libertado por ser trabalhador e com o dinheiro ter comprado as roupas não roubado, sendo assim ele não pode ter roubado só porque aparece com roupas novas, ele pode ter as comprado

No texto 7, além de deixar explícita a antecipação dos possíveis argumentos do interlocutor para a acusação de Sebastião, quando o autor usa o “devem” torna ainda mais forte a interação entre produtor ↔ leitor, querendo dizer “eu sei o que você deve estar pensando, pois eu também seria levado a acreditar nisso, no entanto, existem os seguintes contra-argumentos...” É certo que o período poderia ser melhor estruturado, porém, o que a maioria das produções sugerem é que, como essa habilidade está sendo desenvolvida é necessário um processo de adaptação do conceito em desenvolvimento às estruturas já estabelecidas, o que pode demandar algum tempo.

Na tabela 3 podemos observar dois tipos de expressões usadas para se referir ao destinatário do texto:

Tabela 3 – Porcentagem de textos em que há expressões dirigidas ao destinatário

G	N	Expressões que desafiam o destinatário		Expressões que envolvam o destinatário	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
GI ₁	18	0,00	11,11	27,77	100
GC ₁	12	14,28	7,14	28,57	16,66
GI ₂	19	10,52	68,42	26,31	89,47
GC ₂	14	7,14	7,14	21,42	21,42

Ao examinarmos esses dados vemos que as expressões de caráter mais polido, diplomático, que apenas envolvem o destinatário foram as mais usadas nos textos dos grupos I e C, tanto na primeira quanto na segunda produção. Logicamente, não podemos deixar de destacar o enorme acréscimo no uso dessas expressões no pós-teste do grupo I em relação ao pré-teste. Podemos inferir que essa mudança ocorreu devido à ênfase do nosso trabalho de intervenção para uma construção de texto que, lembrando BAKTHIN (2003), é dialógica e considera um destinatário concreto, com o qual o autor está em constante interação. Logo, a forma mais eficiente de manter o diálogo seria evocar o

outro, torná-lo participante do processo de criação, como de fato o é. E foi isso que as crianças fizeram...

É interessante observar também o quanto os resultados de uso das expressões que envolvem o destinatário se diferenciam dos resultados obtidos no uso de expressões que desafiam o destinatário. Estas foram pouco usadas no pré-teste, tanto que no GI₁ (sobre o desarmamento) não observamos qualquer ocorrência de expressões de desafio ao destinatário; em GI₂ (defesa judicial) elas apareceram em apenas 10,52% dos textos, em 14, 28% das produções do GC₁ (desarmamento) e em 7,14% dos textos do GC₂. Com relação ao pós-teste, houve um aumento no uso dessas expressões apenas para o grupo que participou da intervenção; em GI₁ de zero para 11,11% e em GI₂ de 10,25 para 68,42%. A grande variação nas produções desse último grupo pode estar relacionada com o tema, que poderia requerer uma atitude mais incisiva e instigadora, ainda mais, se observarmos que o aumento do uso de expressões que apenas envolvem o destinatário foi maior nos textos sobre o desarmamento e menor naqueles sobre a defesa judicial. Vejamos algumas das expressões usadas nos textos:

GI₁

“... eles sabem que você não tem arma.”

“... se nós formos desarmados...”

“todos nós sofremos quando...”

GI₂

“Juiz ele deve ser preso porque ele é negro?”

“Está certo que ele estava de roupas novas, mas ele não pode ter roupas novas?”

“Eu tenho certeza que você senhor Juiz também já brigou na rua.”

Tais expressões ilustram, além da diferença com que os dois grupos se dirigiam ao destinatário, como cada grupo “via” seu leitor. Para o GI₂, ele era, ao mesmo tempo, uma

figura de autoridade a ser convencida e um opositor a ser combatido e para GI₁, um igual, um possível eleitor a ser conquistado.

Outro aspecto importante que, segundo DOLZ (1996), é indicativo da complexidade do texto argumentativo é o uso dos organizadores textuais, principais responsáveis pela coesão do texto. No entanto, devido ao grande número desses elementos nos textos em geral, optamos por quantificar apenas os organizadores diretamente ligados ao encadeamento do raciocínio argumentativo, tais como: organizadores ou conectivos de causa (porque, por isso, para, pois, por causa...) de probabilidade (pode ser, é possível, acho, talvez, será, nem sempre...) de certeza (certamente, com certeza, não que dizer, não prova nada, acredito...), de conclusão (por isso, então, portanto, sendo assim, por esses motivos, para concluir, assim...) de condição (se, mesmo se), de oposição (mas, porém, apesar, apesar disso...) e de adição (e, também, além disso, inclusive..). Vejamos os resultados na tabela 4:

Tabela 4 – Média de organizadores textuais de argumentação por texto

		Organizadores textuais													
	N	Causa		Probabilidade		Certeza		Conclusão		Condição		Oposição		Adição	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
I ₁	18	1,16	1,55	0,72	1,66	0,38	1,16	0,61	1,05	0,66	1,22	0,27	0,72	1,44	1,50
C ₁	12	1,41	1,16	0,25	0,33	0,25	0,25	0,58	0,50	0,16	0,25	0,16	0,33	1,33	1,25
I ₂	19	1,47	2,26	1,15	1,00	0,47	2,42	0,36	1,10	0,21	0,42	0,31	0,73	2,15	2,15
C ₂	14	1,21	1,28	0,42	0,35	0,57	0,57	0,35	0,21	0,14	0,14	0,50	0,57	2,14	1,78

Tanto os resultados da tabela 3 quanto os dessa última tabela indicam o quanto as ocorrências lingüísticas estão relacionadas à situação de produção do texto e aos elementos relacionados a ela, pois é claramente visível que o tema do texto influenciou decisivamente as mudanças entre o pré e o pós-teste.

Com relação à tabela 4 podemos apontar as seguintes diferenças: o GI₂ usou mais organizadores de causa, tanto na primeira quanto na segunda produção (em que houve, ainda, um aumento bastante significativo), que o GI₁, talvez pelo fato de que os sujeitos

do GI₂ tiveram de explicar o comportamento do acusado, ou seja, o motivo pelo qual ele brigou na rua, tinha sido visto próximo aos locais onde ocorreram os crimes.... Enquanto que no texto deliberativo a explicação que deram estava relacionada, quase que exclusivamente, à opinião sobre o desarmamento, entretanto, isso não impediu que o número de organizadores de causa aumentasse também para esse grupo no pós-teste.

Outros exemplos que contribuem para a tese da influência do tema nas ocorrências lingüísticas são os resultados do número de organizadores de probabilidade, certeza e conclusão. Enquanto a média de expressões de probabilidade aumentou em mais de 100% entre o pré e o pós-teste do grupo GI₁, no grupo GI₂, a média de emprego desse organizador caiu de 1,15, no primeiro texto, para apenas 1 no segundo.

Já com relação aos organizadores de certeza, podemos observar um grande aumento para os dois temas, entretanto, a variação para o tema judicial foi ainda mais expressiva (a média passou de 0,47 para 2,42), sem esquecer, é claro, que a média de uso de expressões de certeza no pré-teste já havia sido menor no grupo que escreveu sobre o desarmamento.

No caso dos conectivos de condição⁶⁵ a variação foi praticamente a mesma para os dois grupos que receberam a intervenção, no entanto, desde o primeiro texto a média de uso desse tipo de organizador já era bem maior nas produções do GI₁ do que nas do GI₂.

Esses dados podem sugerir a seguinte conclusão: os sujeitos perceberam que o tema do desarmamento era mais favorável ao estabelecimento de uma situação de probabilidade, já que eles estavam trabalhando com algo que poderia vir, literalmente, a interferir no futuro. Esse tema parecia ainda necessitar de um certo “jogo de cintura” maior, de uma maior habilidade de negociação, o que pode ter feito com que o GI₁ usasse mais conectivos de condição, que também estavam, de certa forma, relacionados ao futuro (... se o não ganhar, poderá...). No caso dos organizadores de certeza, as crianças entenderam que eles davam mais credibilidade aos seus argumentos sobre o desarmamento e passaram a usá-los com mais freqüência.

⁶⁵ Consideramos como condição somente as expressões marcadas lingüisticamente com o conectivo “se”.

Analisando os resultados do uso de tais conectivos nos textos do GI₂ percebemos que, no pós-teste, a média de organizadores de probabilidade diminuiu ao passo que a média dos organizadores de certeza aumentou de forma importante. Esse dado nos leva a inferir que houve a percepção por parte das crianças que para se defender o acusado de um crime é necessário construir um raciocínio argumentativo que leve mais às conclusões definitivas que às conclusões prováveis, com argumentos incisivos e irrefutáveis. Quanto às marcas de condição, sua utilização não foi tão expressiva quanto à utilização feita pelo GI₁, no entanto, houve um aumento de 100% entre pré e pós-teste, revelando que mesmo quando havia baixa incidência de uso de um conectivo, ocorreu desenvolvimento das habilidades argumentativas.

A ocorrência de organizadores de oposição aumentou, no grupo I, mais de 100%, considerando pré e pós-teste, e esteve ligada, na maioria das vezes, às frases concessivas como “ele pode ter brigado, mas...” ou “... o desarmamento diminuiria os acidentes com armas, porém...” Isso reflete o desenvolvimento das capacidades de se colocar no lugar do outro, de antecipar seus argumentos e de negociar opiniões, o que é fundamental no texto argumentativo.

Quantificamos também em nossa pesquisa o uso de conectivos de conclusão e adição, deste último foram trabalhadas apenas as variações para “e” (organizador de adição mais usado no pré-teste), visto que as crianças já sabiam utilizá-lo com bastante competência. Já com os organizadores conclusivos o trabalho teve de ser muito contextualizado e intenso, já que o uso dessas palavras e expressões depende de um grau de abstração maior. Mesmo assim, os resultados foram muito positivos para o grupo que participou da intervenção, o GI₂, por exemplo, aumentou em 205%, do pré para o pós-teste, o uso de conectivos que marcavam a conclusão. O que significa que eles também construíam argumentos que apontavam para um desfecho, uma conclusão. Quanto aos organizadores de adição, não houve uma variação muito significativa, pois enquanto o GI₁ aumentou em 4,16% o uso desse tipo de conectivo, GI₂ manteve o mesmo número no primeiro e no segundo texto. No entanto, isso não indica um resultado negativo, indica

apenas que os sujeitos passaram, com a intervenção, a estruturar melhor seus textos de maneira a não precisar usar tantos conectivos de adição.

O trabalho com os conectivos se refletiu em mudanças importantes no pós-teste do grupo I, pois além de favorecer a persuasão, funcionando como elementos retóricos, promoveu mudanças estruturais importantes para a construção do sentido do texto e, conseqüentemente, para a coerência do raciocínio argumentativo proposto.

É importante lembrar que essas mudanças não foram apenas quantitativas, mas qualitativas, já que os alunos tiveram acesso a uma gama de conectivos que normalmente não eram usados por eles. Com relação aos conectivos conclusivos, por exemplo, nas raras vezes em que apareceram no pré-teste, eles se restringiam a “por isso” e “então”. No pós-teste do grupo I, no entanto, podemos encontrar, com até mais freqüência que os já citados, “sendo assim”, “por esses motivos”, “portanto”, entre outros.

É verdade que, a princípio, trabalhar com todos esses conectivos, em tão pouco tempo, pareceu-nos infrutífero, entretanto, acompanhando VYGOTSKY (1991), acreditamos que, a significação dessas palavras, poderia ser inicialmente estabelecida no nível social e depois no nível individual. Em outras palavras, primeiro a utilização dessas palavras ocorreria com a ajuda do professor, para depois ser internalizada pelos alunos, caso contrário, ele não saberia como usá-las, nesse momento. Então fizemos exercícios concretos que levassem a criança à uma tomada de consciência a respeito do conceito evocado por aquela palavra ou expressão. O resultado desse trabalho pode ser verificado em textos como esses, produzidos por GMB – 11 anos (GI₁):

Texto 08

As armas

Eu sou contra o desarmamento. **Porque** os ladrões não vão devolver as armas...

E para um homem que mora na fazenda **se** for assaltado não vai ter como se defender **e** não terá ninguém por perto

Texto 09

O desarmamento

O desarmamento é uma campanha para desarmar o cidadão para evitar acidentes.

Porém não acho que deveriam desarmar, **porque** os ladrões que possuem armas ilegais não devolveriam e as pessoas correm muito mais riscos sem armas.

As pessoas devem continuar armadas.

Portanto você estará mais seguro se votar 1 não.

O sujeito dos textos 9 e 10 incorporou a seu texto, e possivelmente a seu vocabulário, dois conectivos novos (porém e portanto), muito provavelmente ele já conhecesse essas palavras, mas estava impossibilitado de usá-las porque ainda não havia construído um conceito para elas. Dificuldade semelhante foi apontada por VYGOTSKY (2001) quando analisou os dados da investigação conduzida por Chif sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos durante a idade escolar. O resultado dessa pesquisa revelou que, entre outras coisas, alunos da 4ª série do ensino fundamental tinham mais facilidade de usar o conectivo “porque” (tanto com relação ao conteúdo programático que tinham estudado, quanto com relação às situações espontâneas) pois haviam internalizado um conceito para ele.

O fato é que analisando o conjunto de elementos trabalhados podemos verificar avanços importantes na construção dos textos argumentativos dos sujeitos que participaram da intervenção pedagógica. Para ilustrar essas mudanças positivas, relacionadas tanto a aspectos lingüísticos quanto a aspectos cognitivos, ficamos com um último exemplo, as produções de FR – 10 anos (GI₂):

Texto 12

(Pré-teste)

Ele ia para lá a noite porque ele era guarda noturno daquela casa, pois os moradores da casa tinham ido viajar, mas conseguiram roubar aquela casa, então ele foi investigar quem havia roubado aquela casa. As pegadas eram dele, mas algumas não, as pegadas dele estavam lá pois ele estava trabalhando naquela casa.

Texto 13

(Pós-teste)

A acusação de Sebastião

Como advogado de defesa de Sebastião, eu, Fabiano estou aqui, e tenho certeza que ele não fez isso. Só porque ele passou lá por perto? Isso não quer dizer que foi ele. É porque ele é pobre? Eu tenho certeza que você senhor Juiz também já brigou na rua. Muitos homens usam tênis tamanho 41 as pegadas são desse tamanho mas não quer dizer que foi ele, ele não tem emprego fixo por isso que ele foi visto lá perto ele foi procurar um trabalho, além disso ele é guarda noturno de uma casa ali perto e o ladrão roubou na mesma hora em que ele foi receber do patrão inclusive o patrão ouviu um alarme na hora do crime. Está certo que ele estava com roupas novas, mas ele não pode ter roupas novas?

Tenha um pouco de pena e pense, tenha consciência ele é inocente!

Parece desnecessário elencar os progressos alcançados no texto 13. A impressão que se dá é que houve inclusive uma mudança de atitude do sujeito em relação à produção textual. Ele agora pode, e consegue, dizer!

6 CONCLUSÃO

6.1 RETROSPECTIVA DO TRABALHO

Decidimos trabalhar com a aquisição e desenvolvimento da escrita, mesmo sabendo do grande número de pesquisas sobre o assunto, porque acreditamos que poderemos contribuir para o debate que vem sendo feito, por vários estudiosos⁶⁶, para uma tentativa de re-significação⁶⁷ da questão ensino/aprendizagem da língua escrita em sala de aula. Resolvemos que a pesquisa seria realizada com alunos de 5ª série, pois quando os alunos chegam a esse nível de ensino é que os problemas com a aquisição e desenvolvimento da escrita ficam mais evidentes.

Por acreditarmos numa concepção interacionista e dialógica da linguagem, trabalhar com textos nos pareceu, e de fato foi, primordial. Afinal, qual outro objeto de trabalho senão o texto poderia ser tão significativo, contextual, dialógico?

Além disso, como todo texto é formado por tipos discursivos que o ligam a um determinado gênero, definimos que trabalharíamos também com a concepção de gêneros textuais e, devido ao pouco tempo que tínhamos para desenvolver a pesquisa, optamos por trabalhar somente com o gênero argumentativo.

A escolha da argumentação se deu devido a vários fatores, como:

- o número reduzido que pesquisa sobre a argumentação em sala de aula nesse nível de ensino;
- o fato de os programas de ensino de escolas municipais e estaduais, na grande maioria das vezes, inserir o trabalho com textos argumentativos apenas nas sétimas e oitavas séries⁶⁸;

⁶⁶ Como por exemplo, os autores citados na introdução dessa pesquisa.

⁶⁷ Que busca uma aprendizagem realmente significativa, que implique ler, compreender, interpretar, re-significar, transformar e construir conhecimento.

⁶⁸ Observamos os atuais programas de ensino da rede estadual e municipal do estado do Paraná e da cidade de Curitiba.

- a tese pessimista de alguns teóricos quanto ao ensino adiantado (já no início da escolarização) desse gênero;
- e o mais importante deles - o fato de que o texto está sendo relacionado, por vários teóricos, como um lugar, essencialmente, de argumentação.

A partir desse momento duas questões tornaram-se essenciais e entendemos que deveríamos trabalhar para tentar respondê-las:

- a. **É possível introduzir, com êxito, o trabalho com a argumentação já na quinta série do ensino fundamental?**
- b. **Qual poderia ser o encaminhamento metodológico do professor no processo de ensino-aprendizagem desse gênero de texto para esse nível de ensino?**

Na busca de embasamento teórico que nos possibilitasse discutir essas questões definimos três variáveis que deveriam, indispensavelmente, serem tratadas: a variável lingüística, a cognitiva e a metodológica.

Para tratarmos questões que envolviam, ao mesmo tempo, teoria e prática, optamos por desenvolver uma intervenção pedagógica que fosse baseada em teorias⁶⁹ que contemplassem essas variáveis.

Após a pesquisa teórica e a escolha e reelaboração da ferramenta didática que seria utilizada no processo empírico, fomos a campo e implementamos a intervenção, cujos resultados passaremos a comentar.

6.2 CONCLUSÃO A PARTIR DOS DADOS

A análise dos dados encontrados no pré-teste dessa pesquisa apontou para os seguintes problemas relacionados à produção do texto argumentativo:

⁶⁹ Ver capítulo 2 – Revisão de Literatura.

- 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;

Esses resultados que encontramos no pré-teste foram bem semelhantes aos resultados encontrados por DOLZ (1996) em sua pesquisa. Uma questão importante, porém, não foi coincidente:

- o fato dos textos de nossas crianças (no pré-teste) não terem, necessariamente, apresentado problemas com o uso de organizadores textuais, o que ocorreu, foi uma certa predisposição a usar sempre os mesmos conectivos, com certeza, aqueles para os quais elas já teriam internalizado o significado.

Conhecendo as dificuldades apresentadas pelos alunos, planejamos atividades que promovessem melhorias relativas a esses fatores que prejudicavam uma produção mais eficiente⁷⁰ do texto argumentativo.

⁷⁰ Considerando, é claro, questões como: idade, série, desenvolvimento cognitivo do aluno, etc.

6.2.1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

Quanto ao trabalho que fizemos para promoção da capacidade lingüística dos sujeitos, obtivemos resultados muito positivos e importantes no pós-teste. Com relação, por exemplo, ao uso de conectivos ligados à argumentação, houve melhorias tanto quantitativas quanto qualitativas, pois os alunos passaram a usar mais organizadores textuais, a implementar o uso de alguns que não apareceram quando da realização do pré-teste e a usá-los mais adequadamente, observando a construção do significado do enunciado.

Outra questão lingüística importante na produção do texto argumentativo foi o aumento significativo de expressões que envolvessem o destinatário, ou seja, a criança entendeu que além de prever quem será o destinatário de seu texto, ela deve estabelecer com ele relações marcadas lingüisticamente, dirigir-se a ele, como “...então os bandidos vão entrar na sua casa” ou “por isso que vocês tem que dizer NÃO ao desarmamento”, aumentando assim o poder de persuasão de seu texto.

A composição textual também sofreu alterações positivas. Agora podemos encontrar, nos textos do pós-teste, além de tese e argumentos, a narração de exemplos concretos relacionados a aspectos do cotidiano como “...vários artistas famosos estão fazendo propaganda do SIM” ou “todos nós sofremos quando algum parente nosso morre por armas”. Além disso, as produções passaram a apresentar uma pequena exposição a respeito do tema do texto, o que remete à teoria de Bronckart sobre a estrutura (exposição + narração) do texto argumentativo.

Além desses aspectos ligados diretamente ao texto argumentativo, observamos a melhoria de outros aspectos lingüísticos ligados à produção textual em geral, como a introdução de expressões do tipo: “o fato de...” “antes...agora” “só – significando somente”, etc.

O fato é que, as conseqüências dessas melhorias se refletiram na construção de argumentos mais bem elaborados, de uma melhor estruturação textual⁷¹ e, conseqüentemente, de textos argumentativos mais eficientes.

6.2.2 ASPECTOS COGNITIVOS⁷²

Os resultados alcançados com as atividades relacionadas às habilidades cognitivas também foram favoráveis. Quanto à questão do posicionamento, por exemplo, que requer comprometimento⁷³ e compreensão do sujeito com relação à situação de produção, houve, no segundo texto, a adoção de um posicionamento efetivo e explícito em todos os textos, o que não havia acontecido antes da intervenção.

Considerar a existência do destinatário foi uma das habilidades mais promovidas com a intervenção. Essa questão é extremamente importante para os aspectos dialógicos do texto, sem isso, as crianças tendiam a adotar um ponto de vista rígido e baseado em argumentos frágeis, já que não pensavam na possibilidade de que eles pudessem vir a ser refutados. Com essa mudança de perspectiva, os argumentos passaram a ser mais consistentes, mais persuasivos.

A partir do momento em que os sujeitos já conseguiam considerar os destinatários de seus textos, pudemos trabalhar com a antecipação da posição do interlocutor que também foi um aspecto incrementado pela intervenção. Vejamos os resultados: no grupo I₁ em 27,77 % dos textos do pré-teste houve antecipação contra 50% no pós-teste e no grupo I₂, esse número passou de nenhuma ocorrência para 21,42%. Prever a posição do interlocutor do texto é um indicativo importante do progresso da capacidade de argumentação, pois assim o autor pode construir um texto que convença a partir de contra-argumentos. Essa habilidade é também especialmente relevante porque está ligada a negociação, pois se você imagina o que o outro pensa pode mais facilmente propor uma

⁷¹ Como se pode notar nos textos citados como exemplo no capítulo 5.

⁷² Trabalhamos, mais especificamente, com os aspectos relacionados à interação.

⁷³ Já que, às vezes, é necessário que haja um deslocamento de papéis (capítulo 5).

negociação através de argumentos, como em “Acho que se o SIM (favor) ganhasse iria diminuir muito os acidentes com armas de fogo, mas mesmo assim sou contra, porque os ladrões iam continuar assaltando e é lógico ia ter mais assaltos, ainda mais se os ladrões soubessem que o povo tava sem arma.”. Veja como o sujeito, através da antecipação, busca uma convencer o interlocutor, através da negociação e da construção de um contra-argumento, querendo dizer “Concordo com sua opinião, mas...”.

Os resultados das atividades relacionadas aos aspectos cognitivos mostraram que houve o desenvolvimento de habilidades essenciais para a produção de argumentos menos refutáveis e mais dialógicos, conseqüentemente, mais competentes.

6.3 RESPONDENDO ÀS PROPOSIÇÕES⁷⁴

Apesar de nos parecer que as proposições já foram sendo respondidas ao longo da análise dos dados e dos comentários da conclusão, reiteramos que:

Todos os resultados apontaram para a possibilidade de se trabalhar com textos argumentativos na quinta série do ensino fundamental e se obter êxito.

Primeiro porque, tanto em nosso trabalho quanto no de DOLZ (1996), foi confirmada a capacidade das crianças, dessa faixa etária, de produzirem raciocínio lógico-argumentativo, mesmo que básico⁷⁵.

Segundo porque os resultados também indicaram que a capacidade de argumentar pode ser desenvolvida através do encaminhamento metodológico acertado. Caso contrário, mesmo as crianças conseguindo produzir raciocínio argumentativo, a proposta não teria finalidade se não houvesse possibilidade de desenvolvimento dessa capacidade através da mediação do professor.

⁷⁴ 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?

⁷⁵ Relações de causa e conseqüência.

A questão então passa a estar relacionada, a princípio (e vamos dizer o porquê do “a princípio”), ao encaminhamento metodológico, que já seria a resposta à segunda proposição.

Nesse quesito, pudemos observar, através dos resultados apresentados e da análise dos dados, as conseqüências positivas da intervenção pedagógica (realizada a título apenas de comprovação empírica, já que trabalhamos com as crianças somente por 14 encontros) para o incremento de capacidades argumentativas de linguagem. O encaminhamento metodológico, implementado na intervenção efetuada neste estudo, foi planejado a partir do referencial teórico discutido nos primeiros capítulos, sobretudo o de base bakthiniana e sócio-interacionista, defendido por Bronckart e da pesquisa realizado por Dolz. Por isso acreditamos que esses pressupostos utilizados para o planejamento das atividades tenham sido apropriados.

No entanto, essa é uma pesquisa de mestrado, não um método de ensino ou uma proposta pedagógica pronta. O que queremos apontar, com relação ao encaminhamento metodológico, é que, 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 engessamos⁷⁶; identificamos quais são as dificuldades dos nossos alunos com relação àquilo que estamos trabalhando e como podemos intervir para favorecer a aprendizagem.

6.4 CONCLUSÕES INFERENCIAIS

O principal problema em se planejar uma atividade de ensino é que, freqüentemente, ou ela é somente alicerçada na prática ou somente na teoria. O que parece funcionar na teoria parece não funcionar na prática, e vice-versa. Essa questão é inteiramente bakthiniana, pois é preciso que as duas partes dialoguem: teoria ↔ prática,

⁷⁶ Devemos ser flexíveis às alterações no meio do percurso, já que trabalhos com pessoas e elas não são necessariamente previsíveis. O trabalho pedagógico estará sempre sujeito à mudanças de acordo com as respostas que vamos obtendo, dos alunos, ao longo de nossa prática.

não é somente a teoria que deve ir até a prática, deve haver um princípio dialógico entre as duas. É importante lembrar ainda que não há encaminhamento metodológico pronto, sempre haverá necessidade de adequação ao contexto, aos sujeitos, às necessidades específicas de cada grupo. Por isso, o planejamento realizado antes do início das aulas, sem que o professor conheça seus alunos, se torna durante o ano escolar, na maioria das vezes, infrutífero, algo apenas burocrático.

Uma última demanda relacionada à metodologia é que sempre será necessário adotar alguns pressupostos teóricos e refutar outros. Não dá para misturar tudo, mesmo que se adotem princípios de mais de uma teoria, algumas questões sempre ficarão de fora ou o trabalho poderá se tornar incoerente.

Voltando à questão do “a princípio”, gostaríamos que soubessem que, como professoras, entendemos que muitas vezes um bom encaminhamento metodológico não basta, é necessário que haja condições específicas para se alcançar êxito no trabalho docente. Talvez essa intervenção não obtivesse resultados tão positivos se a pesquisadora estivesse trabalhando com 40 alunos ou mais, como acontece em algumas escolas; ou não tivesse o material necessário às oficinas; a colaboração da direção da escola; salas razoavelmente confortáveis para a realização das atividades. Além dessas, muitas outras variáveis podem vir a interferir, e até mesmo, invalidar uma prática pedagógica que poderia promover o desenvolvimento cognitivo e lingüístico dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso in Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem - textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**. 1. ed. São Paulo: Educ,1999.
- CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CITELLI, B. **Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental – Poema, Narrativa, Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIAS, C.D.M. **Seja Brasileiro**. Disponível em: <http://www.educarede.org.br> Acesso em 10 ago. 2005.
- DOLZ, J. **Learning Argumentatives Capacities – A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children**. *Argumentation*, n. 10, pp. 227-251.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.
- MEURER, J. L.; BONINI A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: Teorias, Métodos e Debates**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. **O Problema da Afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Y. de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 75 – 84.
- OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY – Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- PAOLA, G. S. **No morro não tem só bandido**. <http://www.cenpec.org.br> Acesso em: 10 ago. 2004.

- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L.. **Tratado de Argumentação – A Nova Retórica**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERELMAN, C. **Retóricas** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PIAGET, Jean. **Comentários sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: “a Linguagem e o Pensamento da Criança” e “O Raciocínio da Criança”**. Em Aberto, Brasília, ano 9, nº 48, p. 69 – 77, out./dez. 1990.
- ROJO, R. **Genros Oraís e Escritos como Objetos de Ensino: Modo de Pensar, Modo de Fazer**, In SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- SCHWARZ, B. B. e colaboradores. **Construction of Colletive and Individual Kwolegde in Argumentative Activity: an Empirical Study**. The Journal of the Learning Sciences. 2002.
- SPINILLO, A. G. **As relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento Discutidas A Partir de Pesquisas de Intervenção**. Revista Brasileira de Psicologia. Vol. 51, n.1, 1999: Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1999.
- SUASSUNA, L. **Ensino de Língua portuguesa – uma abordagem pragmática**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.
- TESSER, G. J. **A Teoria Crítica de Jürgen Habermas – Uma Introdução**. 1. ed. Curitiba: Prottexto, 2004.
- VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica – Edição Comentada**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

ANEXO 4

ANEXO 5

ANEXO 6

ANEXO 7

Proposta de Produção – Grupo₁

⇒ Você é contra ou a favor da lei do desarmamento? Por quê?

Escreva um texto expressando sua opinião sobre esse assunto.

Proposta de Produção – Grupo₂

Nome do Acusado: Sebastião Salgado Filho.

Acusação: Pequenos furtos a residências em que os moradores estejam viajando (jóias, dinheiro, roupas).

Idade: 18 anos.

Altura: 1 m e 85 cm.

Peso: 90 kg.

Cor: negra.

Escolaridade: Ensino Fundamental incompleto.

Profissão: Faz “bicos” como jardineiro, lavador de carros, segurança em casas noturnas.

Não tem carteira assinada.

Mãe: Jesuína Salgado, 41 anos.

Profissão: atendente de creche.

Pai: Sebastião Salgado, 39 anos.

Profissão: faz “bicos” como servente de pedreiro.

Argumento da Acusação:

O acusado (Sebastião Salgado Filho) tem sido visto próximo aos locais onde aconteceram os roubos, não tem emprego fixo e, segundo seus vizinhos está sempre pelas ruas com um grupo de amigos. Os vizinhos afirmam ainda, que o acusado tem aparecido com roupas novas. É considerado agressivo, pois já brigou várias vezes na praça do bairro. Como agravante, foram encontradas, nas casas furtadas, pegadas cujo tamanho (41) é o mesmo dos calçados do acusado.

Argumento da Defesa:

Texto 1

Por que sim

O debate sobre a proibição ou não de armas é uma guerra de hipóteses. Discutem-se teses que pouco têm a ver com a realidade pessoal de cada um, já que a grande maioria dos que são a favor ou contra nunca pegou ou pegará numa arma. O embate é sobre o direito dos outros, entre pressupostos e previsões – portanto abstrações – diferentes.

A turma do sim defende a tese lógica de que quanto menos armas à disposição, menos armas serão usadas, e adota a hipótese de que o acesso dos bandidos às armas também será limitado e o combate ao crime facilitado. A turma do “não” diz que os cidadãos ficarão indefesos contra bandidos cujo acesso a armas ilegais não será afetado pela proibição, avança a tese da interferência indevida do Estado nas nossas vidas e acena com a hipótese do caos.

Escolha a sua racionalização.

Eu escolhi a lógica do “Sim” porque os argumentos do “Não”, sei não. Dizer que o desarmamento da população a deixaria vulnerável ao crime equivale a dizer que, até agora, a população armada fez um bom trabalho de se defender, o que não é o que mostram as estatísticas. As estatísticas e o bom senso (e a polícia) mandam não reagir ao criminoso armado. Uma vitória do “Não” no referendo teria que – pela lógica – ser seguida de medidas que encorajassem a compra de armas por particulares, eliminassem as restrições legais ao seu uso, e estimulassem o vigilantismo. Um real, e não mais apenas teórico, engajamento da população numa guerra a tiros com bandidos. Ou seja, aí sim o caos.

Prefiro a hipótese do desarmamento geral, que dá recursos à autoridade para pegar o criminoso antes do crime, à banditização de todo o mundo.

Quanto à limitação, pelo Estado, do direito do cidadão, ela é justificada em vários casos, dos sinais de trânsito que o impede de se matar em cruzamentos à proibição de fumar em lugar público que o impede de matar seu vizinho. No caso da proibição das armas; o Estado também interfere para proteger o cidadão de si mesmo.

Luís Fernando Veríssimo
Gazeta do Povo (16/10/2005)
Curitiba - PR

Texto 2

Entenda o assunto

No dia 23 de outubro, a população terá que responder “sim” ou “não” à pergunta: “O comércio de armas de fogo e munição deve ser proibido no Brasil?” Saiba mais sobre esse processo democrático com as considerações da cientista política e professora do departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Celene Tonella:

* Referendo é um mecanismo democrático, previsto pela Constituição, que pode ser implantado em casos de decisões muito importantes ou polêmicas. Para quem tem entre 16 e 18 anos ou mais de 70 anos, o voto é facultativo. Os demais são obrigados a votar ou justificar o voto.

* Entenda a diferença entre plebiscito e referendo: o plebiscito é uma consulta popular em que o cidadão vota sobre uma lei antes dela ser constituída. Já no referendo, o povo decide sobre uma lei já feita e o cidadão apenas ratifica ou rejeita propostas. É o que vai acontecer no caso do desarmamento.

OUTROS ASSUNTOS

Texto 4

* Se a população disser sim, o cidadão comum não poderá mais comprar arma de fogo ou munição. Só estarão legalmente autorizados a possuir uma arma os agentes de defesa nacional e de seguranças pública e privada. Quem já tiver uma não poderá mais comprar munição para a arma que possui.

Gazetinha
Gazeta do Povo (1º/10/2005)
Curitiba-PR

Texto 3

Não no Referendo

O fim do comércio de armas de fogo e munição não irá acabar com a violência que atinge o País, muito pelo contrário. Pode até aumentar.” A opinião é da vereadora Nely Almeida (PSDB), que irá votar na opção “não” no referendo do dia 23. De acordo com a parlamentar, a proibição pode aumentar o comércio ilegal. “Os bandidos, portadores de armas poderosas como metralhadoras e granadas, não as adquirem em lojas especializadas. A maioria traz de outros países”, afirma. Nely argumenta que a principal medida que deveria ser tomada contra a violência não é o desarmamento. “É preciso melhorar o policiamento e o ensino nas escolas públicas”, diz. Para a vereadora, a venda de armas é um direito à legítima defesa. “Não podemos negar o direito de quem precisa ter uma arma para se defender”, afirma. Nely Almeida defende, ainda, uma melhor utilização para o dinheiro que está sendo aplicado no referendo. “Com os R\$ 650 milhões que serão gastos seria possível comprar o equivalente a 16, 6 milhões de cestas básicas no valor de R\$ 40,00 cada”, conclui a parlamentar.

Informe da Câmara
Gazeta do Povo (16/10/2005)
Curitiba-PR

Porque, às vezes, parece que estamos caindo enquanto dormimos?

Isso acontece na fase de sono profundo, quando os músculos estão relaxados e começamos a sonhar. Nesse momento, revivemos fatos que aconteceram durante o dia e, muitas vezes no meio do sonho, o cérebro se engana e “liga” a nossa consciência. Então, mesmo dormindo, notamos que os músculos estão “desligados” e nos sentimos sem apoio, como se o corpo estivesse caindo. A sensação é rápida, pois logo o cérebro “liga” os músculos e notamos que foi só um sonho e voltamos a dormir.

Revista Recreio (03/02/2005)

Texto 5

De onde vem o sal do mar?

O vento e a chuva desgastam as rochas, que contêm muitos tipos de sais. Com a ação das chuvas, esse material do solo aos poucos vai parar nos rios e depois se acumula nos oceanos. Com o calor, a água do mar evapora, mas os sais não. Eles se concentram na água, que fica bem salgada.

Revista Recreio (27/01/2005)

Por que espirramos?

Por mais inoportuno ou desagradável que seja (mas há quem goste!), o espirro tem uma função importante: é o jeito de o corpo se livrar de sujeirinhas que irritam o interior do nariz ou dos pulmões, empurrando com toda a força um jato de ar pelo nariz – e pela boca também –, que sai levando consigo tudo o que está em seu caminho.

E põe força nisso! Quem tentar medir a velocidade do espirro chegará à conclusão de que ele pode sair do corpo a 150 quilômetros por hora, ou seja, mais rápido do que qualquer motorista responsável ao pisar no acelerador! Perto dessa velocidade, a respiração normal não é nada, com seu ritmo pacato e constante. Mas, por mais diferentes que pareçam, o espirro explosivo e a respiração normal têm algo em comum: ambos são controlados pela mesma região do cérebro, chamada de centro respiratório. E ambos são involuntários.

Ser involuntário quer dizer que o centro respiratório do cérebro controla a respiração sozinho, fazendo você inspirar e expirar, inspirar e expirar, inspirar e expirar, sem que você precise pensar nisso (que bom, porque são umas 15 inspirações por minuto!). Ser involuntário também quer dizer que mesmo que você queira prender a respiração e segurar o espirro, nem sempre isso é possível: eles acontecem automaticamente. Epa! Como assim? Não é possível prender a respiração? Bem, possível até que é. Mas quando começa a demorar demais para chegar ar novo, colocando seu corpo em risco, o centro respiratório

do cérebro entra em ação e manda a respiração continuar a qualquer custo, passando por cima da sua vontade de continuar segurando o nariz e... o espirro.

Para fazer você inspirar, é preciso fazer força: a cada quatro segundos mais ou menos, um "relojinho" no centro respiratório dá uma ordem ao diafragma, um músculo bem fino abaixo das costelas, e aos músculos das costas, que ficam entre as costelas. A ordem faz todos esses músculos se contraírem, expandindo os pulmões e trazendo ar para dentro. Já para botar o ar para fora é bem mais fácil: é só o centro respiratório parar de dar a ordem que os músculos param de fazer força e voltam ao normal, como se fossem uma mola, empurrando o ar bem devagar para fora.

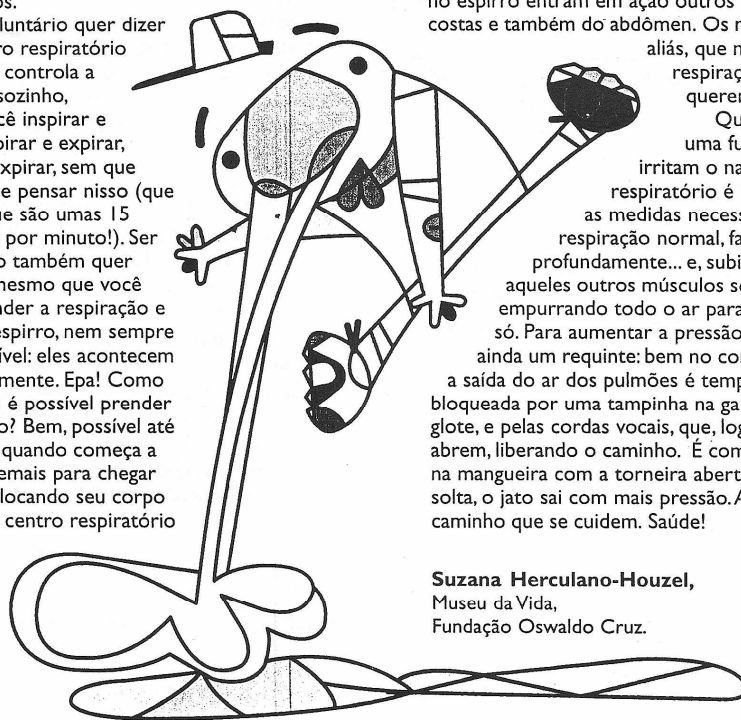
Ora, se o ar sai quando os músculos relaxam, como é que o espirro sai com tanta força? É porque no espirro entram em ação outros músculos das costas e também do abdômen. Os mesmos músculos,

aliás, que modificam a respiração quando queremos falar ou cantar.

Quando uma poeira, uma fumaça ou um cheiro irritam o nariz, o centro respiratório é informado e toma as medidas necessárias: interrompe a respiração normal, faz você inspirar profundamente... e, subitamente, faz todos aqueles outros músculos se contraírem, empurrando todo o ar para fora de uma vez só. Para aumentar a pressão do ar saindo, há ainda um requinte: bem no comecinho do espirro, a saída do ar dos pulmões é temporariamente bloqueada por uma tampinha na garganta, chamada glote, e pelas cordas vocais, que, logo em seguida, se abrem, liberando o caminho. É como colocar o dedo na mangueira com a torneira aberta: quando você solta, o jato sai com mais pressão. As sujeirinhas pelo caminho que se cuidem. Saúde!

Suzana Herculano-Houzel,
Museu da Vida,
Fundação Oswaldo Cruz.

Ilustração Alvim



Nome: _____ nº _____ Turma: _____

Data: ____/____/____.

Com relação aos textos lidos, responda:

A) Qual o tema de cada texto?

1) _____

4) _____

2) _____

5) _____

3) _____

6) _____

B) Qual a intenção dos textos? (Opinar / Informar)

1) _____

4) _____

2) _____

5) _____

3) _____

6) _____

C) Nos textos argumentativos, quais são as posições expressas? De quem são essas opiniões?

Texto 7

BARIGÜI

O Parque Barigüi é uma excelente área de lazer. Nos fins de semana, porém, os ciclistas têm muita dificuldade de circulação porque os pedestres invadem a sua faixa, estando sujeitos a acidentes. Faço duas sugestões à Prefeitura: 1) Ampliar a faixa exclusiva dos ciclistas para toda a volta do parque; 2) Colocar dois ou três guardas para orientar, educadamente, os pedestres que não sabem ler ou que simplesmente são mal-educados e invadem a faixa do outro.

Nelson Marcelino,
médico – Curitiba, PR

Texto 8

Legítima defesa

Mesmo não podendo votar ainda, **Tiffany Rossi**, 14 anos, tem uma opinião bem formada. “Se pudesse, votaria ‘não’”. A lei não desarmará os bandidos”, fala. Para ela, o mais importante agora é melhorar as condições da polícia. “Com melhores salários, os policiais poderiam combater melhor os bandidos, que compram armas ilegalmente. Só então a população poderia ser desarmada.” Tiffany, entretanto, não compraria uma arma. “É muita responsabilidade. Tem que ser muito equilibrado para não se precipitar em qualquer briguinha.” Douglas Caro, 22, é contra a proibição. “A polícia não funciona como deveria. Se os ladrões sabem que você não pode ter uma arma, fica mais fácil para eles agirem”, diz. “Para quem pedir socorro, se ninguém terá uma arma?” Douglas conta que o pai tem um revólver em casa, mas que nunca precisou usar. “Quando era pequeno, ele me mostrou a arma e disse que não era brinquedo. Acho que, se os pais explicarem tudo direito para os filhos, não há risco de acidentes.” Ele fala que, se puder, também terá uma arma para defender a família. “Armado, eu colocaria minha vida em risco e enfrentaria o criminoso.”

Texto 9

“A liberação de recursos públicos pelo governo federal por pressão da bancada ruralista para indenizar pecuaristas que tiveram seu gado contaminado pela febre aftosa e devem ser sacrificados poderá levar os demais produtores rurais — e por que não também as indústrias de calçados, roupas, alimentos e outros que tiverem que descartar seus produtos com defeitos de fabricação — a pedir indenização. Se o gado foi vacinado corretamente, como dizem os pecuaristas, e ainda assim contraiu a doença, cabe aos laboratórios que produziram tais vacinas a responsabilidade pelas indenizações.”

Eduardo Barbosa
(São José do Rio Preto, SP)

Texto 10

“Gostaria de perguntar ao ministro Carlos Velloso, que votou pela liberdade de Paulo Maluf declarando ‘imagino o sofrimento de um pai preso na mesma cela que o filho, isso me sensibiliza’, se ele a partir de hoje passa a se importar com os milhares de presos que estão em presídios, muitos até com as penas cumpridas. Será que é por serem totalmente anônimos que não recebem nenhum privilégio?”

Espero que o sr. Paulo Maluf tenha um julgamento justo e que se recupere de suas moléstias, mas, por favor, não espere vê-lo com saúde de ferro se candidando a um cargo público. Ai sim, o jogo de cena estará comprovado.”

Fabio Luiz Silveira (São Paulo, SP)

Texto 11

O primeiro passo

Rafael Gomes,

20 anos, é totalmente contra armas de fogo e sua comercialização: “Acho que hoje, por qualquer motivo, a pessoa puxa uma arma.”

Como aconteceu

na trágica morte de seu melhor amigo. “Ele estava conversando com um colega na rua”, conta. “De repente, chegou um cara que tinha se desentendido com esse colega por causa da venda de um carro e atirou nos dois. Meu amigo, que não tinha nada a ver com a história, morreu e deixou um filho de 4 anos.” Rafael vai votar “sim”, pela proibição. “Para mim, armas deveriam ficar apenas com os militares, com a força policial, não com civis.” Camilla Castilho, 16, pensa como Rafael: “As armas devem ficar com policiais, com qualificação necessária e que recebam treinamento apropriado. Uma pessoa mal preparada pode usar a arma contra si mesma”, diz Camilla. Voluntária do Instituto Sou da Paz, ela ajudou o pessoal da escola a fazer cartazes pelo “sim” e esteve no lançamento da Campanha pelo Desarmamento em São Paulo. “A nossa luta não acaba no desarmamento. O próximo passo é exigir dos governantes uma polícia de qualidade.”

➤ **Com relação aos textos lidos (7 a 11), relacione e responda:**

a) Texto (7)

Opiniões: _____

De quem? _____
Argumentos usados: _____

a) Texto (8)

Opiniões: _____

De quem? _____
Argumentos usados: _____

a) Texto (9)

Opiniões: _____

De quem? _____
Argumentos usados: _____

a) Texto (10)

Opiniões: _____

De quem? _____
Argumentos usados: _____

a) Texto (11)

Opiniões: _____

De quem? _____
Argumentos usados: _____

Nome: _____ n° _____ Turma: _____

Data: ____/____/____.

No morro não tem só bandido.

Giselle Santos de Paola

Vencedora do Prêmio Escrevendo o Futuro 2004 – Categoria: Texto de Opinião

Subindo a ladeira, ouvi uma frase de um grupo de jovens que desconhece o meu lugar, dizendo que "no morro só mora bandido". **Isso não é verdade. Acredite. Isso é preconceito.**

No lugar onde vivo, quase todo o dia, tem tiros que podem ser confundidos com barulhos de fogos. O céu, à noite, fica iluminado pelas balas e traçantes que cruzam o morro. Parece uma festa junina, mas não é. Se fosse festa se chamaria "Festa da Desesperança"; são bandidos e policiais trocando tiros, esquecendo da comunidade assustada, que não tem nada a ver com essa guerra que tira vidas de pessoas inocentes.

Moro na Messina, no Jardim Carioca. **Na verdade** não parece um jardim. O lugar é triste, doloroso e medonho; é como um beco sem saída e sem esperança. A comunidade **só mora aqui porque** não tem dinheiro para morar num lugar melhor.

Ser pobre **não significa** ser bandido não. As pessoas não têm culpa de serem pobres. A maioria tem bom caráter, sensibilidade; **elas só querem** ser alguém na vida e ter paz. **Sinto** que todas as pessoas vivem tristes por causa da violência que mata e destrói famílias, que não têm nada a ver com o tráfico de drogas. **Eu percebo** o medo nos rostos das pessoas quando há tiros, quando acordam ou vão dormir e torço para que só escutem o barulho de pássaros cantando, pois quero ver a felicidade, harmonia e o amor no meu lugar.

Favela não só tem bandido, não. Nem todo mundo conhece o lugar onde vivo. No morro têm pessoas trabalhadoras saindo cedo de casa para trabalhar; para buscar o pão de cada dia e dar o que comer aos filhos, que ficam com a esperança no coração, esperando o pai voltar com vida e alimentos. Têm crianças que querem brincar, estudar, querem um futuro melhor, pois algumas trabalham cedo demais porque têm pais desempregados. Elas trabalham catando papelão, varrendo ruas, vendendo rosas nos bares, nos restaurantes e sinais, pois não querem ser marginais.

Na minha opinião, tem gente passando muita necessidade e a fome é tanta, que elas vão roubar e, sem pensar no que estão fazendo se envolvem na bandidagem e no tráfico de drogas. **Com isso**, o lugar onde moro vai aparecendo na televisão e nos jornais. A televisão não mostra o lado bom do morro: as brincadeiras das crianças, a amizade da comunidade, as pessoas que são boas e querem fazer a favela ficar bonita e um lugar bom de se viver.

Entendo que o aumento da violência acontece por causa do desemprego e da fome. **Portanto**, os governos e as prefeituras devem se preocupar mais com os pobres. Nós não somos bichos nem bandidos. Somos trabalhadores e cidadãos que precisam de emprego, um bom lugar para se viver com dignidade, mais escolas, hospitais.

Quando isso acontecer, aí sim, eu vou morar num verdadeiro Jardim Carioca e vou deixar de ouvir a frase que tanto me deixa chateada...

Professora: Myrian Rodrigues da Silva Munhoz
EM 04-20-013 Alice Tibiriçá
Cidade: Rio de Janeiro – RJ

Precisamos de um Brasil que possa se defender e não de cidadãos indefesos. Sem armas o povo brasileiro é frágil a assaltos, seqüestros e outras violências.

Somente os ricos poderão se defender contratando seguranças. Os pobres necessitam da polícia que nem sempre está disponível para defendê-los.

Povo brasileiro seja consciente! Na hora do voto contra a proibição, diga NÃO!

SEJA BRASILEIRO

Eu, Caio, digo não porque o desarmamento irá trazer benefícios somente às pessoas de posse, enquanto os menos favorecidos ficarão como sempre, desarmados.

Caio Duarte Mostaco Dias, 4ª série A da EMEF "ABBS"
www.educarede.org.br

⇒ Existem expressões e palavras que reforçam a força argumentativa (força de convencimento) da conclusão de textos de opinião. Veja algumas delas:

**Sendo assim / Portanto / Pensando desse modo / Dessa forma /
A verdade é que / Com relação à / Levando em consideração os
argumentos apresentados...**

1) Escolha, entre as expressões acima, uma que possa substituir as palavras em negrito sem alterar o sentido da frase.

Quanto à limitação, pelo Estado, do direito do cidadão, ela é justificada em vários casos, dos sinais de trânsito que o impede de se matar em cruzamentos à proibição de fumar em lugar público que o impede de matar seu vizinho.

Portanto, os governos e as prefeituras devem se preocupar mais com os pobres. Nós não somos bichos nem bandidos. Somos trabalhadores e cidadãos que precisam de emprego, um bom lugar para se viver com dignidade, mais escolas, hospitais.

2) **Concluindo....**

Assunto:
Opinião:
Argumentos:
1) _____
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____
Conclusão:

Nome: _____ nº _____ Série: _____
Data: _____ / _____ / _____.

Se eu fosse votar... Limeira seria assim

11/09/2004

Nem só de brincadeiras vive a galera de Limeira que depois de estudar de manhã brinca nas praças de lazer e esportes de seus bairros. Todos eles, desde a caçulinha Larissa Carolin Ramos, de 8 anos, gostam de Limeira, sabem que dia 15 é dia do aniversário da cidade e com segurança afirmam o que querem: "gostaria de ver minha cidade toda pintada, bem colorida...", afirma Larissa. Ela, assim como Henrique Gaiotto Siqueira, de 10 anos e Juan Diego Sherrez Queiroz, de 9 anos sabem que os adultos estão prestes a escolher seus representantes. Todos eles gostariam de votar e sabem qual critério para escolher o melhor candidato.

Tendo a violência como preocupação, Rafael Henrique Gonçalves da Silva, de 11 anos, votaria em quem promettesse fazer de Limeira, uma cidade melhor, sem brigas nas ruas. Assim como Larissa: "Tenho uma tia que mora em uma cidade no Mato Grosso, bem quietinha, aqui é muito movimentado, passam muitos carros e correm muito, é perigoso brincar aqui a noite", afirma a menina. Já Anderson Rodrigues da Silva, de 10 anos acha que deveria ter um lugar mais seguro para brincar, "um lugar fechado seria bom", ao seu lado, Rafael concorda e diz que às vezes dá muito medo brincar na praça, principalmente quando tem briga. Luciano Lucena Teixeira, de 15 anos concorda e diz que "se fosse votar, escolheria um candidato que já tivesse trabalhado pelas pessoas".

A preocupação com o meio ambiente também existe entre essa galera. Juan Diego Sherrez Aguiar, de 9 anos, e Henrique, acham que o prefeito tem que ser honesto e pedem mais árvores para a cidade toda, principalmente nas praças onde brincam, pois "o sol é muito forte", afirmam.

Nome: _____ nº _____
Turma: _____ Data: ____/____/____.