



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – UNIDADE ACADÊMICA DE
LETRAS
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

ESTUDO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Enilda Cabral Barreto

Campina Grande – março de 2008

Enilda Cabral Barreto

ESTUDO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como registro parcial às exigências para obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva

Campina Grande – 2008

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B273e

2008 Barreto, Enilda Cabral.

Estudo da competência argumentativa de alunos do ensino fundamental /
Enilda Cabral Barreto. — Campina Grande: 2008.
122f. : il

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Dr^a. Williany Miranda da Silva.

1. Argumentação. 2. Competência Argumentativa. 3. Ações
Metodológicas. I. Título.

CDU 371.332 (043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Profª. Drª. Williany Miranda da Silva
Orientadora



Profª. Drª. Lucienne Claudete Espindola
Examinadora



Profª. Drª. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
Examinadora

Dedico este trabalho a Deus, único digno de toda honra, glória e louvor e à minha mãe Arlinda, pelo incentivo que sempre me deu na vida, e em especial, durante a Pós-Graduação, como também pelo exemplo de mãe que é.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por me conceder esta jornada marcante na minha carreira profissional.
- À Escola Abílio de Souza Barbosa, nas pessoas de Lúcia Duarte (Gestora) e Conceição Baracho (Vice-gestora), pela ajuda e incentivo que me deram durante a coleta de dados.
- Aos alunos do 9º ano do turno da manhã, pelos momentos maravilhosos desfrutados durante um ano, e pela compreensão que tiveram comigo quando, durante algumas aulas, tivemos que, usando uma terminologia deles, “esticar as aulas”.
- À minha orientadora, Williany Miranda, pelo dinamismo e profissionalismo, além da sua amizade sempre presente durante as orientações.
- Aos meus pais, Severino e Arlinda, pelo amor e torcida ininterrupta.
- Ao meu esposo, Gilvan Júnior, pelo carinho e compreensão dedicados em todos os momentos da nossa vida conjugal.
- Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.
- À minha sobrinha Flávia Barreto, pela ajuda nos momentos difíceis.
- A todos os amigos que torceram por mim, em especial a Shirley Stella, pela força dada durante o Mestrado.
- Aos meus professores do Curso de Mestrado, juntamente com as colegas de curso, em especial Rosa, Ana Cláudia, Verônica, Kátia, pelas alegrias e conhecimentos compartilhados.

Resumo

Este trabalho objetivou analisar a manifestação da argumentação nas produções orais e escritas dos alunos, por intermédio de uma ação metodológica, através da interpretação do impacto do conjunto de atividades organizadas e aplicadas pela professora na sala de aula (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004). Assim, de modo específico, pretendeu-se investigar o uso dos operadores argumentativos na produção de argumentos em artigos de opinião escritos por alunos do 9º ano e analisar o impacto da ação metodológica da professora no exercício da competência argumentativa nas produções orais (interação) e escritas dos alunos. As questões postas foram: Como se manifesta a competência argumentativa dos alunos nas suas produções escritas? E que estratégias metodológicas desenvolvidas na seqüência didática contribuíram para o desenvolvimento da competência argumentativa manifestada? Os resultados da pesquisa mostram que os alunos têm consciência da necessidade de apresentar argumentos para a defesa de um ponto de vista nas modalidades oral e escrita. Todavia, tal consciência, por si só, não responde pelas produções ditas “bem feitas,” que a escola exige desses alunos. O ensino sistematizado, organizado em torno de uma seqüência didática, sobre o estudo da argumentação, voltado para as necessidades específicas dos alunos, foi capaz de evidenciar melhorias significativas nas produções argumentativas deles. Assim, constatamos que o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos demonstrado na sala de aula, durante a interação, bem como nas produções escritas, recebeu influência direta das ações metodológicas da professora visto que o tratamento dado a tal objeto de estudo promoveu contribuições teóricas acerca do objeto contemplado, uma vez que se amadureceu em torno da aprendizagem dos alunos.

Palavras – chave: argumentação – competência argumentativa – ações metodológicas.

Abstract

This work objectived to analyze the demonstration of argumentation in the oral and written students' productions, through methodological action, through interpretation of the impact of the collection of the organized and applied activities by teacher in the classroom (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004). So, in a specific way, we intended to investigate the use of the argumentative operators in the productions of the arguments in opinion articles written by students in 9th year and to analyze the impact of the teacher's methodological action in the exercise of the argumentative competence in students' oral and written productions. The raised questions were: How demonstrate students' argumentative competence in their written productions? And what methodologies strategy developed in the educational sequence contributed for the development of argumentative competence demonstrated? The results of the research show that the students have conscience of the necessity to present arguments for defense of a point of view in oral and written modalities. However, such conscience, for itself, doesn't answer for productions said as "well done" that school demands from these students. The systematized teaching, organized around an educational sequence about the study of the argumentation, returned for the students specific necessities, was able to evidence significant improvements in students' argumentative productions. So, we noticed that development students' argumentative competence demonstrated in the classroom, during the interaction, as well as in written productions, received direct influence from teacher's methodological actions since the treatment given to such object of study, promoted theoretical contributions about the contemplated object, since matured around student's learning.

Key-words: argumentation – argumentative competence – methodological actions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Quadro dos principais operadores argumentativos.....	30
Quadro 02- Quadro de atividades realizadas na sondagem (pré-módulo) e na seqüência didática.....	61
Quadro 03- Visão geral dos operadores argumentativos nas produções dos alunos.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1	
Estudo Histórico das competências.....	15
1.1- Competência lingüística e comunicativa.....	15
1.2- Competência Argumentativa.....	19
1.3- Estudos sobre Argumentação.....	22
1.3.1- A Retórica Clássica.....	22
1.3.2- A Nova Retórica.....	25
1.4- A Semântica Argumentativa e os operadores argumentativos.....	27
1.5- O artigo de opinião como gênero da ordem do argumentar.....	33
Capítulo 2	
A formação do professor de língua portuguesa.....	37
2.1- Concepções de língua / escrita e ensino de língua.....	40
2.2- Influências das práticas letradas do professor na sala de aula.....	44
2.3- O artigo de opinião como objeto de ensino – aprendizagem da argumentação.....	49
Capítulo 3	
Procedimentos metodológicos.....	52
3.1- Natureza da pesquisa.....	52
3.2- Caracterização do contexto de pesquisa.....	54
3.3- Os sujeitos da pesquisa.....	55
3.4- Procedimentos de coleta de dados.....	56
3.4.1- Tipo de intervenção: a seqüência didática.....	58
3.4.2- Instrumentos para a coleta de dados.....	62
3.5- Procedimentos de análise.....	64
Capítulo 4	
A manifestação da competência argumentativa dos alunos versus a ação metodológica da professora.....	65
4.1- Manifestações da competência argumentativa	66

4.1.1- Por operadores argumentativos.....	66
4.1.2- Por classe argumentativa e escala argumentativa.....	77
4.2- Estratégias metodológicas.....	84
4.2.1-Tipo de proposta de intervenção.....	84
4.2.2- Condução das atividades.....	90
Considerações finais.....	102
Referências bibliográficas.....	105
Anexos	111

INTRODUÇÃO

O ensino da produção escrita do texto argumentativo na maioria das escolas é pautado no modelo aristotélico dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse protótipo reflete-se, na prática de sala de aula, através das regras passadas aos alunos do “como” produzir o texto argumentativo, ou mesmo a antiga “redação ou dissertação”, tendo como ponto de partida figuras ou títulos dados pelo professor ou mesmo pelo autor do livro didático.

Nesse modelo de ensino da produção escrita, a preocupação do professor restringe-se apenas ao aspecto normativo das partes que a compõem. Como consequência, a redação escolar quase sempre é produzida apenas para atender / preencher o planejamento do professor, que por sua vez desconsidera a diversidade de estratégias enunciativas de argumentação trazidas / apresentadas no texto do aluno, além de atribuir pouco valor às argumentações orais ocorridas na sala de aula.

A emergência na mudança da prática docente proposta pelos PCN (1998) levou à ressignificação das práticas escolares, de tal modo que o texto foi tomado como unidade de ensino para possibilitar ao aluno a ampliação de suas competências objetivando que este se torne um produtor de texto capaz de atender às diversas / múltiplas exigências sociais.

Aponta-se um novo paradigma de ensino, cujas características estão voltadas para um ensino que seja capaz de, dentre outras especificidades, tratar a língua como lugar de interação entre os membros de uma sociedade (KOCH, 2005), de forma que a leitura e a escrita sejam encaradas como processos contínuos, reconstruídos no contexto da sala de aula e utilizados fora dela.

Muitas vezes, o aluno ao ser convidado a realizar uma produção textual, tendo como base leituras realizadas, apresenta dificuldades. Isso porque nessa atividade deverá demonstrar habilidades específicas no âmbito da leitura e da escrita, como a habilidade de argumentar.

A atividade de organizar argumentos orais ou escritos para comprovar um ponto de vista, quer essa atividade se realize no contexto escolar ou fora dele, exige prática cotidiana e o direcionamento de alguém mais experiente. Em casa,

esse alguém geralmente é a mãe, o pai, os irmãos ou outro adulto, que, durante as trocas orais (diálogos produzidos cotidianamente), auxiliam as crianças na produção de discursos argumentativos eficazes, ou seja, capazes de convencer o (s) outro(s).

Na escola, esse alguém é obrigatoriamente o professor, que, na qualidade de mediador da aprendizagem, tem, além de outros deveres, o de sistematizar os saberes do aluno, oportunizando-lhe momentos de uma defesa oralmente ou por escrito de seu ponto de vista, de forma *lógica*, isto é, fazendo uso de argumentos que não gerem dúvida e que não comprometam a coerência textual, e *democrática*, no sentido de que o aluno deve se sentir bastante à vontade nas suas tomadas de posições, embora muitas delas não sejam compartilhadas pelo professor.

Assim, temos a escola como o espaço específico para tratar do desenvolvimento das práticas argumentativas. É nela que, através da metodologia utilizada pelo professor, o aluno poderá ou não demonstrar desempenho satisfatório diante dessas práticas e das exigências sociais.

A sociedade como um todo exige cada vez mais que os indivíduos demonstrem competência lingüística, comunicativa e argumentativa, isto é, que saibam articular o repertório lingüístico de sua comunidade na construção das expressões que compõem os seus textos, sejam orais ou escritos, formais ou informais independentemente de norma padrão, escolar ou culta (PCN, 1998).

Exige-se também que os alunos - produtores saibam adequar o uso da língua às situações comunicativas, considerando os interlocutores envolvidos, como também a organização dos discursos e das estratégias utilizadas, com o objetivo de influenciar os interlocutores, garantindo adesões.

Desse modo, saber argumentar é um pré-requisito para uma ampla e efetiva participação social, e essa competência tem na escola o *locus* do seu desenvolvimento e melhoria, restando ao professor a conscientização de mudança metodológica, isto é, de desapego a algumas práticas - leitura decodificadora, texto escrito apenas como produto e como pretexto para o ensino de gramática - cujas aulas são sempre baseadas em nomenclaturas e frases soltas (POSSENTI, 2004), tendo em vista preparar o aluno para inserção social.

Essa conscientização implica organizar uma metodologia de ensino sistematizado, comprometido com a realidade dos alunos e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da competência argumentativa. Embora argumentar seja uma capacidade humana, exercida muito antes de aprendermos ou dominarmos as convenções da escrita, é nesta que se evidenciam dificuldades para a elaboração e defesa de um ponto de vista de forma consistente na escola.

Nesse sentido, o professor deve refletir sobre a sua prática e observar o que não fez nas aulas, partindo da realização de sondagem para verificar o desempenho dos alunos na leitura e na escrita. E, a partir de então, repensar o ensino de produção textual, de modo que o texto utilizado em sala de aula seja objeto de reflexão e, conseqüentemente, de aprendizagem dos conteúdos selecionados por ele.

Diante do exposto, nossos questionamentos para o desenvolvimento deste trabalho foram os seguintes: Como se manifesta a competência argumentativa dos alunos nas suas produções escritas? E que estratégias metodológicas desenvolvidas na seqüência didática contribuiram para o desenvolvimento da competência argumentativa manifestada?

De modo geral, objetivamos analisar a manifestação da argumentação nas produções orais e escritas dos alunos, mediante a ação metodológica da professora, através da interpretação do impacto do conjunto de atividades organizadas e aplicadas pela professora na sala de aula.

De modo específico, investigaremos o uso dos operadores argumentativos na produção de argumentos em artigos de opinião escritos por alunos do 9º ano e analisaremos o impacto da ação metodológica da professora no exercício da competência argumentativa nas produções orais (interação) e escritas dos alunos.

A relevância do nosso trabalho associa-se à contribuição pedagógica que poderá trazer, já que, na parte prática, apresentamos para o ensino da argumentação o que de fato contribui ou não, em termos de metodologia adotada, para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos; e na parte teórica apresentamos algumas reflexões em torno do estudo / ensino da argumentação.

A dissertação organiza-se em 05 (cinco) partes, a saber: a introdução, na qual apresentamos as questões e os objetivos da pesquisa e quatro capítulos.

Desses, dois são destinados à teoria (capítulo 1 e 2), um à metodologia (capítulo 3) e um à análise (capítulo 4); a última parte diz respeito às considerações finais e, por fim, disponibilizamos as referências bibliográficas utilizadas.

No *capítulo 1*, apresentamos as *concepções teóricas* que nos serviram de embasamento referentes às noções de competência lingüística, competência comunicativa e competência argumentativa; os estudos históricos sobre argumentação, incluindo nesses a Retórica Clássica e a Nova Retórica. Enfocamos, de modo específico, as contribuições advindas da Semântica Argumentativa.

Nestas, tratamos dos estudos do lingüista francês Oswald Ducrot e das contribuições teóricas dadas a esses estudos, no Brasil, por Ingedore Koch, no que se refere aos operadores argumentativos, através da organização de um quadro (p.30). Ainda nesse capítulo, apresentamos a descrição do artigo de opinião, como gênero textual específico da ordem do argumentar.

No *capítulo 2*, abordamos a formação do professor de língua materna vinculada às concepções de língua / escrita e ensino de língua materna, que por sua vez, respondem pelas suas práticas letradas. Como resposta a elas, retomamos o estudo do artigo de opinião enquanto objeto de ensino-aprendizagem da argumentação.

No capítulo 3, apresentamos os *aspectos metodológicos da pesquisa*, dentre eles estão a natureza e tipo de pesquisa; a caracterização do contexto de pesquisa; os sujeitos envolvidos; os procedimentos da coleta de dados, destacando-se a seqüência didática como o tipo de intervenção adotada; os instrumentos para a coleta de dados, seguidos dos procedimentos de análise, os quais aparecem subdivididos em duas categorias.

No *capítulo 4*, com base nas categorias organizadas, analisamos os dados coletados através da apresentação de exemplos (registros) comentados, os quais, por sua vez, anunciam as *considerações finais*. Nestas, tecemos comentários a respeito dos resultados da pesquisa. Seguem-se as *Referências bibliográficas* e, em anexo, encontra-se o *corpus* da pesquisa.

Capítulo 1

Estudo Histórico das competências

Desde a Antiguidade greco-latina de Aristóteles, a argumentação é alvo de interesse de estudiosos das diferentes áreas do conhecimento – Gramática, Lógica, Poética e Filosofia. As diversas abordagens presentes em cada uma dessas áreas apresentam como ponto em comum a noção de que argumentar é ato de convencer / persuadir o outro, através do discurso oral e / ou escrito.

Entende-se, portanto, que o uso da linguagem com fins persuasivos está marcado pela presença de competências de quem fala / escreve. Os estudiosos da língua denominaram essas competências de lingüística e comunicativa, as quais se agregam / consolidam na competência argumentativa, de modo que quem argumenta com proficiência, necessariamente tem habilidades com a língua nos seus aspectos lingüístico e comunicativo (BALTAR, 2004). Passemos então ao estudo de cada uma dessas competências.

1.1- Competência lingüística e comunicativa

É sabido que todo falante¹ nativo de Português, independentemente da origem, idade, sexo e da situação sócio-econômica, produz sentenças bem formadas, sejam elas próprias da chamada língua padrão ou de outras variedades, mas que, de qualquer forma, estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou.

A essa capacidade de formar seqüências gramaticais adequadas às regras do sistema lingüístico dá-se o nome de competência lingüística, sendo esta inerente a todo falante. Não cabe, portanto, confundir o conceito de seqüências bem formadas, oriundas da noção de competência lingüística, com a noção de erro defendida pelas gramáticas normativas, segundo as quais toda sentença que não siga as regras da língua padrão é considerada “errada”.

¹ Nesta dissertação, falante será representado pelo aluno. Em várias passagens haverá um deslocamento de “cidadão”, “sujeito”, “criança” para “aluno”. Tal deslocamento ocorre em função do nosso objeto de estudo.

Segundo os PCN (1998, p.23),

a competência lingüística refere-se aos saberes que o falante / intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente da norma padrão, escolar ou culta.

Considerando a linguagem da criança, podemos dizer que se trata de um fenômeno natural, pois antes mesmo de freqüentar a escola, ela domina sua língua, de forma que seus enunciados são compreendidos pelos adultos sem dificuldades.

Nesse sentido, Scherre (2005) compara o ato de falar ao de andar, o qual acontece naturalmente em qualquer parte do planeta, nas mesmas faixas etárias, independente de raça, cultura, cor, sexo e instrução. Segundo essa autora, a criança, em interação, se apropria da língua, sendo capaz de pedir algo, informar, perguntar, argumentar, entre outras habilidades. Para isso faz uso do vocabulário específico da sua língua e mesmo aos três anos de idade, qualquer criança se comunica usando estruturas lingüísticas complexas.

Além da competência lingüística, há também a competência comunicativa caracterizada pelo uso competente da língua que todo falante faz, no sentido de saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias (BORTONI- RICARDO, 2004).

Podemos assim dizer que *nenhum falante usa mal a sua língua materna* (op.cit. p.110), isto é, todo falante tem competência lingüística; podemos também dizer que de acordo com a situação comunicativa, com os interlocutores, e com os objetivos da comunicação, o falante é capaz de adequar sua fala a tais circunstâncias, ou seja, demonstrar sua competência comunicativa (BORTONI- RICARDO, 2005). Para essa autora, os falantes, à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem, adquirem recursos comunicativos dos quais fazem uso ao assumir diferentes papéis sociais.

Quando esses papéis estão além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, ficam cada vez mais complexos e diversificados os usos da língua. A comunicação torna-se cada vez mais propensa a atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passam a freqüentar.

A noção de competência comunicativa proposta por Dell Hymes² é central na área de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que do ponto de vista da Sociolinguística Educacional, um membro de uma comunidade de fala, para ser aceito, deve aprender o que dizer, como dizer a qualquer interlocutor, em qualquer circunstância (BORTONI-RICARDO, 2005).

Isso quer dizer que, para nos inserirmos de fato numa sociedade, precisamos adequar nossa fala ao local e às pessoas desse local onde estamos, de modo que dominemos as diversas situações comunicativas.

Hymes define a competência comunicativa como “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da *fala* num quadro social” (COSTE, 1997, p.11). A aquisição progressiva dessa competência completa necessariamente a competência gramatical do sujeito falante. Assim, segundo Neves (1997, p.15),

quando se diz que a gramática funcional considera a competência comunicativa, diz-se exatamente que o que ela considera é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória.

A competência comunicativa supõe o domínio de códigos, de variantes sociológicas, e de critérios de passagem de um código ou de uma variante para outros códigos; implica também num saber pragmático quanto às convenções enunciativas que estão sendo usadas na comunidade.

Desse modo, a grande contribuição de Hymes foi acrescentar ao processo tradicional de descrição gramatical a descrição das regras para o uso social apropriado da língua. Assim, ele propôs a habilidade de exercer interação social por meio da linguagem.

Discutindo sobre os deslizes ocorridos no trato das noções de competência comunicativa e lingüística, Coste (op. cit.) tece alguns comentários pertinentes: O

² O sociolinguista norte-americano Dell Hymes, em 1966 amplia o sentido do termo competência lingüística, empregado por Chomsky, para além do nível estritamente gramatical, por entender que este não dá conta das questões da variação da língua. Na perspectiva chomskyana tem-se a idéia apenas de um sujeito falante ideal, cuja comunidade lingüística caracteriza-se pela homogeneidade. Para Hymes, “os membros de uma comunidade lingüística partilham, ao mesmo tempo, de uma competência de dois tipos: um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramaticais e das normas de emprego” (BALTAR, 2004, p, 33).

primeiro é direcionado à tendência a se falar de competência comunicativa considerando apenas a capacidade de participar, eficientemente, das trocas orais face a face. Segundo esse autor, tal tendência é limitada porque teria apenas o diálogo como prática e para isso já existe o trabalho dos etnógrafos da comunicação, que, por excelência, direcionam seus trabalhos para a observação que privilegia as relações verbais face a face e “isso não significa que não seja pertinente tratar de maneira semelhante às práticas da escrita...” (COSTE, 1997, p. 12).

O segundo comentário refere-se à tendência de se considerar a competência comunicativa como totalidade única. O autor argumenta que a verdade é que “cada sujeito possui sua própria competência comunicativa” (op.cit) e que esta competência

só permitirá trocas eficazes, enquanto competência social, se comportar largas zonas comuns com as dos outros atores sociais, mas que também, sendo construída progressivamente por uma experiência individual permanece irreduzível a qualquer outra (op.cit).

O terceiro comentário é que há uma tendência a se separar categoricamente competência comunicativa e competência lingüística como se elas fossem duas entidades complementares sem que houvesse outra relação a não ser a de adição.

Sobre essa questão, o autor explica haver uma coexistência das duas competências que não é de vizinhança, e sim de imbricação por se tratar de uma língua natural, na sua afirmação:

a competência comunicativa abrange a competência lingüística ou, pelo menos, controla o seu uso, não deixando de reconhecer que a gramática tem suas próprias leis e que a competência comunicativa só pode realizá-las e assumi-las com fins pragmáticos respeitando o seu alcance e as suas tolerâncias (op. cit, p, 13).

Furlanetto (2005, p. 266), em estudo sobre a teoria do discurso de Maingueneau, observa que ele, em *análise de textos de comunicação*, usa o termo competência comunicativa para incluir o domínio dos gêneros.

Conforme essa autora, tal domínio “não significa que todos tenham ou precisem ter o domínio de todos os gêneros”, o que necessitaria, em muitos

casos, de formação específica. Por outro lado, acreditamos na impossibilidade do domínio dos gêneros na sua totalidade devido ao grande número existente e às semelhanças entre muitos deles.

A competência comunicativa tratada no referido estudo se explica pela habilidade de membros de uma sociedade poderem produzir textos em muitos gêneros, especificamente naqueles que circulam numa dada sociedade (pedir uma informação, escrever uma carta, preencher um formulário...).

Em todas essas produções, o falante articula as competências comunicativa e lingüística, uma vez que, segundo Coste (1997, p. 13), “a competência lingüística e a competência comunicativa estão uma e outra mobilizadas por toda atividade da linguagem, escrita ou oral, de compreensão ou de expressão”.

Nesse sentido, concordamos com os PCN (1998) que é tarefa da escola ampliar os conhecimentos e as competências que o aluno já possui, de modo que forme cidadãos críticos e reflexivos, aptos a lidarem com as exigências sociais.

Para que o aluno sintam-se de fato inserido na sociedade, é necessário que suas habilidades de uso com a língua sejam efetivadas, isto é, que as experiências vivenciadas na escola com a língua sejam de fato reais, de tal modo que os textos lidos / debatidos / produzidos encontrem fora da escola sua efetivação. Somente assim, ele terá como retorno a certeza de que é capaz de se comunicar em diferentes situações sociais, com diferentes interlocutores, fazendo uso consciente da (s) modalidade (s) da língua.

Além das competências lingüística e comunicativa, o falante precisa demonstrar uma outra competência para que, de fato, ele consiga convencer o outro através do discurso produzido. Estamos tratando da competência argumentativa, cuja base reúne domínios das competências tratadas, estando, por esse motivo, ligadas a elas.

1.2- Competência argumentativa

No plano das competências com o uso da língua, a competência argumentativa agrega uma gama de contribuições das competências lingüística e comunicativa. Isso porque para se argumentar e conseqüentemente convencer o

outro, é necessária a junção / consolidação do conhecimento lingüístico e comunicativo.

O imbricamento dessas competências atende à necessidade social que temos de defender cotidianamente nossos pontos de vista. Essa necessidade é posta à prova no momento em que o (s) nosso (s) interlocutor (es) demonstra (m) resistência à adesão, isto é, demonstra (m) dificuldades em “passar para o nosso lado”. Por isso, temos que lançar mão de certos artifícios da linguagem na tentativa de persuadi-los.

De modo geral, esses artifícios incluem o uso da linguagem com vista à produção do texto argumentativo estruturado, ou seja, o texto produzido com a finalidade de convencer o leitor / ouvinte. Para tanto, esse texto deve apresentar argumentos coerentemente formulados com o ponto de vista que se deseja defender.

De modo específico, o texto dessa natureza deve apresentar, além do ponto de vista, os recursos lingüísticos que o definem como tal, que tornam possível a existência da coesão, isto é, os operadores argumentativos (CITELLI, 1994).

Produzir um texto dentro desses parâmetros é um pré-requisito para que seu produtor seja considerado competente no uso da argumentação, fato que lhe garante uma ampla e efetiva participação social.

Para assegurar o domínio, ou mesmo a excelência, na produção dos textos argumentativos é que entra o papel da escola, cuja incumbência é de formar cidadãos para o exercício pleno da cidadania, cidadãos que atestem a capacidade de argumentar, ou em outras palavras, que demonstrem competência argumentativa.

A noção de competência argumentativa que propomos neste trabalho está ligada à proficiência que o usuário da língua possui para usar argumentos. É a ação verbal dotada de intencionalidade por parte do falante capaz de fazer o outro se convencer dos juízos de valor defendidos e criticados por esse usuário. Essa competência permite ao produtor do texto a defesa de diferentes pontos de vista, permite também a elaboração de argumentos plausíveis a temas com os quais o produtor esteja ou não emocionalmente envolvido, considerando, nessas situações, o uso dos operadores argumentativos dentro das suas funções.

Por outro lado, sabemos que para atingir o outro através do discurso e assim conseguir a sua adesão, não se faz necessário que o usuário da língua seja obrigatoriamente adulto.

Estudos recentes, a exemplo de Faria (2004) e Leal e Morais (2006), têm demonstrado a capacidade que as crianças possuem de argumentar até mesmo nos primeiros anos de vida. Na modalidade oral, essas produções podem ser observadas, quando através da (re) formulação de argumentos, as crianças conseguem a adesão dos pais e de outros adultos a fazerem seus desejos.

A esse respeito, Faria (op. cit, p.8-9) afirma:

a criança desde cedo argumenta em favor de um presente, de um passeio que deseja fazer, de uma roupa que quer usar, do que deseja comer, enfim, de uma série de situações que lhe dizem respeito.

Ao chegar à escola, as crianças evidenciam essa mesma capacidade nas duas modalidades de uso da língua: na modalidade escrita, isso acontece, quando na escola, desde as primeiras séries, demonstram habilidade em construir argumentos por escrito quando têm como tarefa defender seus pontos de vista sobre um tema proposto. Embora se trate do discurso infantil, é possível percebermos a presença da competência argumentativa evidenciada nos discursos produzidos (em defesa do meio ambiente, por exemplo). Ainda na escola é possível constatar a competência argumentativa na modalidade oral, especificamente durante as aulas.

Tal constatação somente é possível quando o ambiente de ensino é pautado na interação professor x aluno, com práticas marcadas por diversos momentos em que o aluno precise explicar escolhas, criticar, assumir pontos de vista, defendê-los; enfim, quando a todo o momento o aluno é convidado a argumentar. Conforme reitera Koch (2000, p. 19), “a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”.

Dessa forma, podemos dizer que é no ambiente da sala de aula que a competência argumentativa, além de se evidenciar, se desenvolve ou se anula. É nela, através dos textos que circulam e da metodologia utilizada pelo professor que são gerenciadas informações capazes (ou não) de fazer o aluno um sujeito conhecedor das técnicas de argumentação, um usuário competente dos

operadores argumentativos, que entram na organização de textos, marcados por seqüências argumentativas.

Segundo Faria (2004), a escola pode e deve melhorar a prática argumentativa de seus alunos, para que desenvolvam o pensamento crítico e para que, na hora de produzir um discurso argumentativo, essa prática se torne menos traumática.

Defendemos, portanto, para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos a realização de aulas mediadas por textos escritos, para serem lidos e debatidos, conforme orientam os PCN (1998).

Com uma prática dessa natureza, a escola, aqui representada pelo professor, tem condições de oferecer um ensino comprometido com a habilidade de argumentar, a qual o aluno deverá demonstrar na sociedade, dado seu prestígio que explica o fato de ser cultivada / apreciada desde os primórdios da História pelos gregos, como veremos a seguir:

1.3- Estudos sobre argumentação

Para o desenvolvimento da presente dissertação, faremos um percurso sobre o modo como a argumentação tem sido vista desde a antiguidade, através das contribuições de Aristóteles, até a modernidade, representada pelas reflexões de Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (2005) e de seus seguidores. Por esse motivo, os estudos sobre argumentação estão divididos em dois momentos distintos, a saber:

1.3.1- A Retórica Clássica

Defender pontos de vista, convencer alguém de alguma coisa ou mesmo discursar visando à adesão dos ouvintes, embora pareçam práticas de pessoas consideradas modernas, são práticas que remontam o século V a.C. Segundo Faria (op. cit), os povos mais antigos (hindus, egípcios, chineses e hebreus) fizeram uso da linguagem persuasiva.

Nessas épocas remotas, com as constantes lutas em defesa de seus bens, os antigos necessitavam defendê-los fazendo uso da linguagem. Para tal

situação, as escolas de retóricas foram as pioneiras a tratarem da argumentação, sendo esta consolidada em teoria com Aristóteles, em seu livro *Arte Retórica*.

Nesse livro havia a preocupação com as técnicas de organização do discurso e com a persuasão (CITELLI, 1998), tornando-se um testemunho das discussões sobre a caracterização do discurso, na medida em que seu autor se opunha aos instrutores de retórica, seja quanto à concepção da mesma, seja quanto ao modo de representar o discurso (BONINI, 2002).

Para Aristóteles (s.d, p. 33),

a Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. Nem uma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm, sobre o objeto que lhes é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir; por exemplo, a Medicina, sobre o que interessa à saúde e à doença, a Geometria, sobre as variações das grandezas, a Aritmética, sobre o número, e o mesmo acontece com as outras artes e ciências. Mas a Retórica parece ser capaz de por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir.

Assim, podemos afirmar que a retórica tem algo de ciência; é através dela que conhecemos os passos para se produzir a persuasão, ou seja, ela tem como revelar como esta se faz. Com efeito, o domínio da retórica seria o domínio dos meios para se atingir a persuasão. Sendo, portanto, seu objeto a arte de falar em público de modo persuasivo.

Dessa forma, os antigos retóricos, preocupados com o desenvolvimento da capacidade de argumentar, desenvolveram uma descrição das partes convencionais do discurso que, somada a outros conteúdos, funcionava como um conjunto de regras rígidas do *bem falar*.

De acordo com a natureza e o papel a ser desempenhado, o discurso argumentativo podia ser dividido em 4 partes: o *exórdio* (introdução do discurso com uma prévia do assunto a ser tratado); a *narração* (exposição do fato que dá origem à discussão); as *provas* (argumentação propriamente em torno do fato) e a *peroração* (resumo das provas e fecho do discurso).

Aristóteles se opunha a uma aplicação simplista deste tipo de descrição e à visão de retórica, que ele encerrava em afirmações como esta:

[...] não resta a mínima dúvida que os autores de artes retóricas permanecem fora do assunto, quando fornecem regras para tudo o mais, quando fixam qual deva ser o conteúdo do exórdio, da narração e de cada uma das outras partes do discurso. Procedendo assim, contentam-se com indicar o meio de situar o juiz nesta ou naquela disposição; mas no tocante à Arte, propriamente dita, das provas, omitem toda e qualquer indicação, não obstante sua importância para adestrar no manejo do entimema³ (ARISTÓTELES, s.d, p. 30).

Para esse filósofo, o papel da retórica não era o de servir como técnica de persuasão (ou para a prática da eloquência), mas o de estudar os processos persuasivos que possam existir em cada situação discursiva.

Nesse sentido, o filósofo passa a pensar a forma do texto não como uma abstração, mas como algo que depende da situação em que está envolvido, porém sempre em relação às possibilidades de convencimento.

Uma descrição como a apontada acima não se aplicaria, assim, a todas as situações discursivas, variando em cada gênero do discurso que, para Aristóteles eram três: o *judiciário*, no qual o auditório julga uma ação passada; o *deliberativo*, em que o auditório julga uma ação futura e o *epidítico*, no qual o auditório não tem que julgar ações passadas nem futuras. Portanto, esses gêneros se ligam intimamente “ao tipo de auditório a que se dirige e às funções dos oradores: julgar, aconselhar e fazer uso do jogo oratório” (FARIA, 2004, p. 18).

Além desses pontos, é preciso salientar dois aspectos da obra aristotélica: a importância atribuída ao conhecimento do auditório; e o seu pioneirismo em reconhecer claramente que a retórica em si mesma é moralmente neutra, podendo ser usada para o bem ou para o mal (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005).

Nesse sentido, em termos de argumentação, Aristóteles deixa o seu legado para a posteridade. Quando, por exemplo, na escola, o aluno é convocado a produzir um texto com o objetivo de convencer alguém, e por assim dizer, demonstrar sua competência argumentativa, ele coloca em prática um conjunto de referências codificadas há muito tempo (séculos) e dadas como estruturadoras do tipo de texto solicitado.

³ Entimema, em Aristóteles, é uma classe de silogismos, o silogismo retórico, baseado em semelhanças e sinais, e desobrigado da função de conduzir a uma conclusão verdadeira.

1.3.2 - A Nova Retórica

Com o surgimento da Nova Retórica, os principais elementos da retórica aristotélica submeteram-se a uma visão atualizada do assunto, especialmente com os trabalhos de Perelman (KOCH, 2000).

Assim, a partir de 1947, na Bélgica, Chaïm Perelman e sua colaboradora, Lucie Olbrechts-Tyteca deram início a pesquisas que alteraram o quadro dos estudos da argumentação, com a publicação da obra *Tratado da Argumentação* [1958] (2005).

A retórica moderna retoma as concepções que haviam sido deixadas para trás, ou seja, “reaparece aquele tópico que deseja estudar a organização discursiva a fim de apreender os procedimentos que permitem ligar a adesão de um ponto de vista àquelas idéias que lhe são apresentadas” (CITELLI, 1998, p, 17).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (op.cit) propõem um novo paradigma filosófico, analisando a argumentação numa perspectiva diferente da antiga retórica de Aristóteles. A idéia básica do trabalho desses estudiosos é analisar os aspectos particulares da argumentação, conferindo ênfase, principalmente, às características próprias do orador, assim como do auditório, procurando, paralelamente, estabelecer os laços que ligam um ao outro, ou seja, como o auditório exerce influência sobre o orador, e como este, por sua vez, se adapta ao auditório.

A crítica desses autores se pauta no fato de que a retórica aristotélica centrava seus estudos na arte de falar em público, como uma forma de obter a adesão do auditório. Como retórica significa eloquência, o dom da palavra – ou arte do bem falar – pode parecer, à primeira vista, que a referida obra não passe de um tratado sobre a forma de discursar. No entanto, ela é um estudo sobre a dialética no velho e tradicional sentido aristotélico, em que se objetiva explorar os caminhos que levam à constatação estrutural da argumentação, como elemento de comunicação ou de convencimento de um ou de vários interlocutores, que chamamos de auditório.

A nova retórica preocupa-se com a argumentação do ponto de vista da linguagem falada e escrita, embora a ênfase seja dada aos textos escritos. Esta

abordagem teórica conserva da retórica clássica a idéia de auditório, de orador e de discurso, elementos responsáveis pelo movimento argumentativo, mas seu objeto de estudo é, sobretudo, a estrutura da argumentação, sem haver uma preocupação com as leis da lógica⁴.

Essencialmente, Perelman redefiniu a retórica de modo que esta passa a compreender toda a manifestação discursiva que visa à adesão do ouvinte, como também salientou a natureza temporal da argumentação e, conseqüentemente, seu caráter não restritivo (OSAKABE, 1979). Isso significa que a argumentação produzida num dado momento pode não apresentar o mesmo efeito de outrora, pois depende sobremaneira do seu contexto de produção.

Da Retórica Clássica, Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (2005) conservam a noção de auditório (conjunto de todos aqueles que o orador deseja influenciar mediante a argumentação produzida), pois segundo esses estudiosos, toda argumentação é pessoal e

Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir (op. cit, p, 7).

Desse modo, o auditório recebeu a seguinte classificação: auditório particular - formado no diálogo, pelo interlocutor ou interlocutores a quem o discurso é dirigido; e auditório universal - constituído por toda a humanidade, os homens em geral, todo ser de razão.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (op.cit) fazem duas distinções fundadas na natureza do ouvinte presumida pelo locutor: a persuasiva e a convincente. A primeira é válida para um *auditório particular* e a segunda está relacionada a um *auditório universal*, ou seja, pretende obter a adesão de todo ser racional.

Koch (2000, p.20) diferencia esses dois tipos de auditórios da seguinte forma: o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através do raciocínio lógico e por meio de provas objetivas é capaz de atingir um auditório universal, ou

⁴ Lógica é o estudo dos métodos e princípios usados para distinguir o raciocínio correto do incorreto. Lógica e raciocínio dedutivo não estão preocupados em examinar a verdade das premissas em um argumento lógico (...), a preocupação é com o fato de se as premissas envolvem logicamente a conclusão (COPI, 1982, p.19 apud DIAS, 1996, p.13).

seja, trata-se da busca pela razão, de caráter puramente demonstrativo e atemporal; o ato de persuadir se dirige ao auditório particular, pois esse ato procura atingir a vontade e o sentimento do (s) interlocutor (es), através de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo e temporal.

A grande contribuição de Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (2005) foi dar início a uma nova discussão sobre argumentação, cuja perspectiva (filosófica) tem como objeto de estudo o discurso em ação. Ou seja, a linguagem é concebida como lugar de ação e de interação. Nessa perspectiva a argumentação está fora da lingua(gem).

Embora a revisão teórica inicial situe alguns estudiosos da argumentação, nossa perspectiva teórica está pautada noutro eixo. Em particular, nas contribuições teóricas advindas da Semântica Argumentativa (Ducrot), por concordarmos com a concepção teórica de que a argumentação está na língua. Portanto, para essa perspectiva quando se aprende uma língua está se adquirindo a competência argumentativa, como veremos no tópico a seguir:

1.4- A Semântica argumentativa e os operadores argumentativos

Oswald Ducrot define a argumentação como um ato lingüístico fundamental, um elemento estruturante do discurso. Para ele, não falamos sobre o mundo, falamos com a finalidade de construir um mundo e a partir dele, tentar convencer nosso interlocutor de nossa verdade. Verdade essa criada pelas e nas nossas interlocuções, sendo, pois relativa à comunidade que se forma na argumentação.

Nesse sentido, não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, ou, em outras palavras, para convencê-lo de nossa verdade. Assim, o ato de argumentar, objeto de estudo dos filósofos, “passa a ser uma característica intrínseca a toda e qualquer interação e, portanto, preocupação de todos aqueles que se preocupam com as interações cotidianas” (ESPINDOLA, 2005, p.19).

A Semântica Argumentativa postula uma pragmática integrada à descrição lingüística, em que o semântico, o sintático e o pragmático se interligam, de modo

que a argumentatividade está inscrita na própria língua, ou seja, esta é argumentativa na sua essência, no seu modo de existir enquanto tal (DUCROT, 1999). Ducrot (1989, p. 18) explicita esta idéia na seguinte afirmação:

A argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato de que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está na língua, nas frases, que as próprias frases são argumentativas.

Desse modo, o homem, em interação com o seu meio social, necessita constantemente defender pontos de vista, convencer alguém de alguma coisa, isto é, argumentar a fim de estabelecer uma comunicação profícua.

Nessa perspectiva, o uso da língua consiste fundamentalmente no “esforço” de tentar formar a opinião do “outro”, buscando convencê-lo a aderir ao discurso proferido. Para Ducrot (op. cit, p. 07),

argumentar é com efeito, segundo a concepção usual dessa atividade, apresentar de início ao alocutário uma afirmação, que ele pode admitir ou rejeitar, e pretender em seguida, no caso em que é admitida, que ela obrigue a aceitar uma certa conclusão.

Para atingir esse fim, a noção de argumentação materializada na língua durante a interação assume um papel significativo na sociedade. A esse respeito, Leal e Morais (2006, p. 08) definem o ato de argumentar como sendo

(...) uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia.

Atribuimos essa atividade à competência argumentativa, freqüentemente requerida nas interações que ocorrem nos diversos meios sociais dos quais fazemos parte. Em todas essas interações, a linguagem argumentativa manifesta-se através do uso de elementos lingüísticos que asseguram a argumentação, os denominados *operadores argumentativos*.

Tomados em sentido amplo, costumam ser denominados *de marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação*. Outras vezes, também em

sentido amplo, são denominados *modalizadores*, por terem a função de determinar *o modo como aquilo que se diz é dito* (KOCH, 1992).

Koch (op.cit) relata que o termo *operadores argumentativos* foi utilizado por Ducrot, criador da Semântica da argumentação, para referir-se a certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados e o sentido para o qual apontam.

Há que ressaltar, aqui, que o termo *operadores argumentativos*, em sentido amplo, como vimos no parágrafo acima, abrange: *operador argumentativo* (em sentido estrito) – partícula da língua que, aplicada a um enunciado, indicará o *topos* e a força com que este será atualizado; *conector argumentativo* – partícula da língua que articula duas porções textuais, indicando o *topos* e a respectiva força com que será atualizado; e *modificador* (realizante e derrealizante) – palavras cuja função é modificar os predicados de uma língua (nomes e verbos), indicando o *topos* e a força com que serão aplicados a uma determinada situação / pessoa / fato (ESPÍNDOLA, 2005).

O termo *topos*, oriundo da Retórica Clássica, foi incorporado por Ducrot na sua Teoria da Argumentação da Língua. É parte constitutiva do sentido, é a garantia da argumentação, uma vez que ele passa a ser ponto de articulação entre a língua e o próprio discurso.

Para este trabalho, demos prioridade aos operadores argumentativos no sentido estrito. Assim, com base em Koch (op. cit), vejamos no quadro 01 a distribuição dos principais operadores argumentativos e suas respectivas funções:

Quadro 01: Quadro dos principais operadores argumentativos

Tipos	Funções	Exemplos
1- Reforço de argumento;	Assinalar o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.	Até, mesmo, até mesmo, inclusive, etc.
2- Acréscimo de argumentos;	Somar argumentos a favor de uma mesma conclusão	e, também, ainda, nem (=e não), não só..., mas também, tanto... como, além de... além disso..., a par de... etc.
3- Introdução de conclusão relacionada a enunciados anteriores;	Introduzir uma conclusão a argumentos anteriormente citados.	Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.
4- Introdução de alternância;	Introduzir argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.	Ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.
5- Relação de comparação;	Estabelecer comparações entre elementos para se chegar à conclusão.	Mais que, menos que, tão... como, etc.
6-Introdução de justificativa / explicação relacionada ao enunciado anterior;	Apresentar uma asserção derivada que visa esclarecer, retificar, desenvolver uma enunciação anterior.	Porque, que, já que, pois, isto é, ou seja, etc.
7- Marcadores de oposição	7- Marcadores de oposição	Mas,(porém, contudo, no entanto), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.
8-Introdução de pressupostos;	Indicar mudança de estado e / ou introduzir mais de um argumento a favor de determinada conclusão.	Já, ainda, agora, etc
9- Distribuição de escalas opostas.	Selecionar os operadores em escalas opostas (afirmação total (tudo, todos) e negação total (nada, nenhum) para dar seqüência ao discurso.	Quase, apenas, um pouco e pouco.

Esses operadores não se esgotam na listagem acima, evidentemente há outros tipos que, como esses, fazem parte da gramática da língua. Muitos deles aparecem nas gramáticas tradicionais sob a denominação de *palavras denotativas* de inclusão, de exclusão, de retificação, etc, porém tais palavras também são responsáveis pela força argumentativa dos nossos textos, sejam eles orais ou escritos.

É o operador argumentativo que estabelece a diferença entre duas frases aparentemente iguais. Após análises de expressões como '*pouco e um pouco*', Anscombe e Ducrot (1994) defendem que os enunciados com esses morfemas

são sinônimos do ponto de vista factual, porém apresentam orientações argumentativas diferentes, como podemos observar nos exemplos:

(a) a menina estudou pouco.

(b) a menina estudou um pouco.

A diferença situa-se no nível argumentativo e não no informativo, pois do ponto de vista factual, os dois exemplos permite uma mesma interpretação no nível enunciativo – estudar um pouco pode ser uma hora, estudar pouco pode ser igualmente uma hora.

Para Faria (2004), a relevância de estudar a argumentação pelo viés da Semântica desfaz a concepção da tradição retórica dominante, que considera língua e argumentação de modo separado.

Com Ducrot, a argumentação passa a ter características eminentemente lingüísticas, pertencentes à lógica da língua que, por sua vez, desempenha um papel central na linguagem; ou seja, torna-se parte intrínseca dela e por isso não se confunde com a lógica do pensamento ou lógica clássica, cuja visão concebe a argumentação exterior à língua (FARIA, op. cit).

A partir do exame dos operadores organizados no quadro, percebe-se que todos eles fazem parte da gramática da língua e supõem um valor argumentativo da própria gramática. Admitir esse valor é que nos leva a postular a argumentação como ato lingüístico fundamental.

Para explicar o funcionamento dos operadores argumentativos, Ducrot (apud Koch 1992, p. 30), relaciona-os aos conceitos de *classe argumentativa e escala argumentativa*. Uma *classe argumentativa* se constitui de um conjunto de argumentos que têm a mesma força argumentativa para levar a uma conclusão. Exemplos:

Classe argumentativa: (1) João é o melhor candidato (conclusão R)

arg. 1 – tem boa formação em Economia; arg. 2 – tem experiência no cargo; arg. 3 – não se envolve em negociatas etc (todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir R)

De acordo com os argumentos apresentados no exemplo acima, ter boa formação em Economia, além de ter experiência no cargo que ocupa, não se envolvendo em passeatas, são pré-requisitos que levam o alocutário à conclusão de que João seja o melhor candidato.

Uma *escala argumentativa* representa uma graduação na força argumentativa dos enunciados para se chegar à conclusão (a que, por convenção, se denomina R). Para estudarmos a escala argumentativa segue o exemplo: *Escala argumentativa: (2) A apresentação foi coroada de sucesso (conclusão R)*

arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico; arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos; arg. 3 – esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte).

Com base nos argumentos apresentados acima, afirmamos que para se chegar à conclusão houve o aspecto gradativo dos argumentos, de modo que cada um, analisados individualmente, não foi capaz de dar conta da conclusão. É necessário, portanto, de um argumento mais forte em relação aos apresentados anteriormente, para que a argumentação convença de fato.

Produzir uma argumentação levando em conta os conceitos de *classe e escala argumentativa*, por um lado, pode representar uma tarefa árdua para o aluno acostumado a práticas de escrita do texto argumentativo embasadas em modelos prontos. Por outro lado, vai exigir dele o domínio no uso dos operadores argumentativos dentro das suas funções, o que lhe confere competência argumentativa.

No que concerne ao processo ensino-aprendizagem dos operadores argumentativos, em grande parte das nossas escolas estes são estudados como conjunções coordenativas e subordinativas. Os alunos, na maioria das vezes, os decoram sem, contudo, relacionar seu uso ao contexto de produção (POSSENTI, 2004). Tal prática, por sua vez, compromete o desenvolvimento da competência argumentativa desses alunos porque estes, no momento de usá-los, não saberão adequá-los às suas funções e aos propósitos de atingir o (s) interlocutor (es).

Desse modo, o professor que elege a argumentação como objeto de ensino de suas aulas deve estar consciente, em primeira instância, de que a argumentação está na língua e ao aprendê-la (a língua), se adquire a competência argumentativa, que poderá ser aprofundada / redimensionada na escola, mediante as oportunidades de uso da língua dadas aos alunos.

Nesse sentido, os alunos, oralmente ou por escrito, tendem a produzir enunciados argumentativos, obedecendo a uma estrutura lingüística interna, o

que, por sua vez resulta numa argumentação que contempla os diversos operadores argumentativos existentes na língua. Na modalidade escrita, essa argumentação aparece materializada em gêneros específicos para esse fim, como é o caso do artigo de opinião, de que trataremos a seguir.

1.5- O artigo de opinião como gênero da ordem do argumentar

De acordo com o estudioso russo Bakhtin ([1953],2000), a cada tipo de atividade humana que implica o uso da linguagem corresponde enunciados particulares, os *gêneros discursivos*. Assim, sempre que falamos, utilizamos gêneros do discurso, ou seja, todos os enunciados são construídos a partir de uma forma padrão de estruturação.

São definidos, portanto, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, (p. 279) ligados a alguma esfera da comunicação humana, com finalidade discursiva definida, e, como acrescenta Marcuschi,

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social, incontornáveis em qualquer situação comunicativa (2002, p.19).

Esses enunciados *relativamente estáveis* são construídos sócio-historicamente e se relacionam diretamente a diferentes situações sociais, sendo que cada situação gera um determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias (BAKHTIN, op. cit)). Assim, pode-se afirmar que o artigo de opinião possui características próprias que permitem aos leitores não confundi-lo, por exemplo, com uma notícia.

Enquanto entidades sócio-discursivas e formas de ação, os gêneros pertencem a certas esferas da comunicação humana, como a esfera do discurso jornalístico, na qual temos diversos gêneros, inclusive nos jornais diários impressos.

O artigo de opinião é um gênero específico no qual alguém, não necessariamente os jornalistas, desenvolve uma idéia e apresenta uma opinião que é publicada nos editoriais e nos suplementos especializados (MELO, 2003).

A imprensa mundial, especificamente a européia e americana, concebe o artigo de opinião de maneira diversificada. No entanto, não é do nosso interesse aprofundarmos nossa atenção a tais diversificações, de modo que nos deteremos nas concepções que perpassam o jornalismo brasileiro. Nesse âmbito, tal gênero pertence à categoria de *jornalismo opinativo*, representada por aqueles textos em que consta a opinião expressa de um orador sob um determinado fato ou tema.

O artigo de opinião é um gênero cuja angulação é determinada pelo critério de competência de seus autores, que, por sua vez, têm a preocupação de apresentar valores inerentes aos fatos que analisam, princípio capaz de aproximar esse gênero da resenha (MELO, 2003).

Segundo esse autor, a palavra artigo, no âmbito social, possui duas significações de natureza diferenciadas: o senso comum tem uma concepção restrita, que considera o artigo de opinião apenas enquanto produto, ignorando o processo, ou seja, ele não passa de uma matéria publicada em jornal e revista.

Por outro lado, as instituições jornalistas concebem a noção de artigo de maneira ampliada: é um gênero escrito por um colaborador do jornal, que geralmente é uma pessoa que exerce influência na sociedade.

Segundo Cunha (2002, p. 170),

O artigo de opinião expõe o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal, fazendo uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base num contexto claramente argumentativo.

O jornalista / colaborador faz uso da palavra, sustenta seu ponto de vista sobre determinado assunto da atualidade. O que for por ele defendido e criticado não significa esgotar o assunto.

Ao contrário, os leitores valendo-se do discurso existente, o ampliarão com seus pontos de vista, não permitindo que a palavra final pertença a outrem. Tal liberdade confere ao artigo de opinião seu caráter democrático.

Considerado um gênero caracteristicamente argumentativo, o artigo de opinião busca convencer o outro de uma determinada idéia, a princípio, controversa. O discurso que permeia esse gênero é formado no já-dito social. Na afirmação de Cunha (op. cit, p.179),

o artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito.

Assim, o artigo de opinião é um gênero discursivo jornalístico, cuja especificidade está exatamente em argumentar sobre um tema determinado, já presente na mídia. Envolve um diálogo com seus interlocutores (auditório particular) e com os discursos já proferidos, numa reação de crítica / apoio a esses discursos ou mesmo como ponto de partida para novos argumentos e novas teses.

Nesse sentido, Bräkling (2000, p. 226) o define como sendo

um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor (auditório). É, portanto, inevitável a refutação por parte desse interlocutor, pois, conforme Rosenblat (2000, p.198),

(...) se podemos antecipar que nosso interlocutor não está minimamente disponível para uma negação de opiniões ou posições sobre um dado tema, não se estabelecerá uma comunicação de cunho argumentativo.

Nesse sentido, Santos (1996 apud FARIA, 2006, p.27) aponta duas condições necessárias para que ocorra o discurso argumentativo:

primeiro, que haja uma diferença de opinião a respeito de um mesmo tema entre falante e ouvinte; segundo, que o argumentador se imagine com a capacidade de convencer seu interlocutor.

Por esse motivo, segundo Leal e Morais (2006), para que a argumentação se efetive, é preciso que haja um tema passível de debate, uma idéia a ser defendida, proposições que justifiquem e / ou refutem a declaração, como

também um antagonista, podendo ser uma pessoa ou grupo de pessoas (reais ou virtuais). O discurso argumentativo é dialógico, uma vez que é inegável a presença de um interlocutor que vai apresentar contra-argumentos em relação à proposição defendida.

A posição do autor contribui para a formação de visões de mundo, pontos de vista e concepções que pretendem, em última instância, influenciar nos conceitos, idéias e opiniões das pessoas. Em função dessa finalidade, o artigo de opinião apresenta-se sob duas feições: o artigo doutrinário e o científico.

O artigo doutrinário tem como objetivo levar o público leitor a ver e julgar, de uma determinada maneira, uma questão atual, embasado pela condição de intelectual comprometido com o presente do articulista.

O artigo científico tem o compromisso de tornar público o avanço das ciências. Raramente aparece nas edições diárias dos jornais. É mais freqüente nas edições dominicais dos diários ou nas seções especiais dos seminários e dos periódicos de informação geral.

Esse tipo de artigo conta com duas subdivisões explícitas: o artigo de divulgação, cuja característica é fazer chegar aos leitores o andamento das pesquisas científicas; e o artigo educativo, caracterizado por apresentar ao leitor uma série de argumentos, buscando fazê-lo aceitar a nova descoberta ou o uso de uma nova tecnologia (MELO, 2003).

Quanto à estrutura, o artigo de opinião, é formado prioritariamente por seqüências argumentativas, frases nominais para constituição do título, assinatura do produtor acompanhada do nome da instituição à qual está vinculado.

No plano enunciativo, algumas características comuns, são os enunciados irônicos ou sarcásticos, com o intuito de aguçar a crítica do leitor, além do uso de enunciados produzidos por pessoas consideradas célebres (argumento de autoridade).

Capítulo 2

A formação do professor de língua portuguesa

A formação do professor de língua materna é um dos principais parâmetros quando se pretende pôr em discussão os resultados de sua atuação em sala de aula (KLEIMAN, 2001; GUEDES, 2006; BUNZEN & MENDONÇA, 2006).

Problemas referentes à aprendizagem dos alunos quanto à leitura, à escrita e outros aspectos, encontram no professor um dos responsáveis. Esse quadro do ensino / aprendizagem geralmente associa-se à formação escolar desse profissional, pois sua ação docente reflete as concepções que tem sobre língua, texto, leitura e sobre o ensino e a aprendizagem.

Uma formação docente inadequada tende a repercutir no modo como o professor trata os aspectos relacionados ao ensino da disciplina sob sua responsabilidade. A formação do professor parece constituir o principal alvo de acusações, pois lhe é delegada a tarefa de preparar os profissionais competentes, cujas capacidades possam inverter tais problemas, melhorando assim o desempenho dos alunos nesses aspectos.

Para a sociedade, já é consenso que o professor de Português seja um sujeito com amplo domínio da leitura e da escrita, ou em outras palavras, que seja um sujeito letrado. Assim, é contraditório falar de um professor de língua materna, considerado um representante por excelência da cultura letrada, que não domine as habilidades de leitura e escrita. Entretanto, segundo Kleiman (op.cit , p, 41),

A representação social mais comum da professora alfabetizadora (e, também em menor grau, de toda professora, inclusive a de Português) é a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada.

Para essa autora, o retrato da professora divulgado pela imprensa e pelo mundo acadêmico é de uma mulher não competente no exercício da sua profissão. Problemas desde a escolha do material didático, a suas práticas letradas (incapacidade de escrever um parágrafo em prosa coerente, erros básicos de ortografia e concordância ao escrever, falta de interesse das alunas

nos cursos de Pedagogia e Letras, além de não cultivar o hábito de leitura) são recorrentes na sua vida profissional.

Atribui-se grande parte desses problemas à própria história do se fazer docente. Muitos professores provêm de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade, fato que, em muitos casos, constitui-se como únicos letrados na família, cujo diploma é resultado do esforço coletivo desses, visivelmente representado como comprovação de ascensão social via escola (KLEIMAN, 2001).

Desse modo, há um “letramento forçado”, frente às exigências de natureza profissional. Sendo, pois, contraditória a missão do professor de português, que tem nas mãos a tarefa de formar leitores e produtores de textos, uma vez que ele mesmo não é considerado como tal.

Segundo Almeida (2001), as leituras que o professor faz fora da sala de aula vão ajudá-lo na sua auto-estima, na maneira como o aluno o vê, pois o professor-leitor tem garantida sua identidade profissional, identidade essa surgida de maneira não muito satisfatória, tendo em vista o que inicialmente se convencionou chamar “professor de Português”.

De acordo com Soares (2001), a disciplina Língua Portuguesa ou Português passou a fazer parte dos currículos escolares tardiamente, e o processo de formação de professores de Português só teve início nos anos 30 do século XX. Os chamados professores de Português eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais que, sem qualquer formação específica para a disciplina, davam suas aulas seguindo um manual didático o qual somente a eles cabia o direito de comentar e discutir, enquanto profundo conhecedor da área. Para tais aulas esses profissionais precisavam apenas dominar a tradição da gramática, da retórica e da poética.

O perfil do professor altera-se ao longo dos anos, uma vez que os manuais didáticos, a partir dos anos 50, passaram a dar autonomia ao professor com exercícios de leitura e interpretação textual, garantindo, de certa forma, o exercício de professores formados. Embora haja o aumento do número de alunos e conseqüentemente de professores, os salários, ao contrário, passaram a diminuir e o professor teve de assumir outras turmas visando ao aumento salarial.

Como conseqüência disso, a prática docente delimitou-se pelo uso quase absoluto do livro didático. Conforme Guedes (2006, p, 19),

Nunca houve no Brasil nenhum esforço pela qualificação de professores; pelo contrário, a regra de toda política educacional desde a submissão do professor aos minuciosos ditames do Ratio Studiorum até hoje tem sido o achatamento intelectual, acadêmico, profissional e salarial.

Destaque-se, ainda, que a perda de prestígio da profissão docente mudou também a clientela dos cursos de Letras. A simples multiplicação de alunos na escola levou à necessidade de um número maior de professores, pouco importando a competência dos candidatos ao cargo, de modo que os referidos cursos passaram a ser freqüentados por alunos oriundos de grupos sociais menos letrados. Segundo Kleiman (2001), os professores de Português, após a década de 60, eram oriundos de grupos de tradição oral, sendo ele, muitas vezes o único membro da família a possuir curso superior.

Segundo Pinto (2001), historicamente o professor de Português foi vítima de um processo de desvalorização do seu trabalho pela sociedade e pelo governo. Além disso, para atingir o estado do letramento, e por assim dizer, favorecer a formação de sujeitos, do mesmo modo, letrados, resta-lhe o convívio amplo e diário com matérias de leitura. De tal modo que há uma sobrecarga de obrigações delegadas ao professor para esse fim, e, na maioria das vezes, este profissional não se encontra apto a realizá-las devido a questões sociais, políticas e econômicas, como a sua formação precária e os baixos salários para a compra de livros, por exemplo.

Nesse sentido, constata-se a diferença gritante entre aquilo que a sociedade espera do professor e o que ele de fato é. Para ela, o professor de Português é aquele que lê, escreve e por isso tem no exercício dessas duas práticas subsídios para formar cidadãos competentes para lidarem com as exigências sociais, que freqüentou o curso de Letras e, em seguida, se especializou na área, que participa de capacitações periódicas e por esses motivos é capacitado.

Atualmente, a formação do professor tem sido discutida nos meios acadêmicos e sócio-políticos na tentativa de encontrar soluções para os

problemas que o professor encontra na sala de aula, e, por outro lado, de resgatar a imagem positiva do professor (SILVA, 2001).

Considerando as expectativas sociais direcionadas ao professor de Português, parece-nos cabível tratarmos de modo específico das concepções de língua / escrita do professor adotadas no ensino de língua materna.

2.1- Concepções de língua / escrita e ensino de língua

Parece ser consensual a idéia de que subjaz a toda prática de ensino uma concepção de língua e de escrita de tal modo que as situações criadas pelo professor em sala de aula no tocante à leitura e à escrita respondem pelo seu grau de letramento e pelas concepções de língua e escrita que este adota.

Vale ressaltar que há, para a maioria dos professores do ensino fundamental e médio a compreensão equivocada de que o aluno ao entrar na escola ainda não conhece totalmente sua língua, por não ter tido contato com textos escritos, restando à escola e ao professor de Português favorecer tal conhecimento. Sob essa ótica, muitos professores acreditam que cabe à escola realizar um treinamento de modo a fazer com que seu aluno domine as regras prescritivas de sua língua e que as represente na modalidade escrita.

Autores como Rojo (2003) e Possenti (2004) desfazem essa concepção, uma vez que para eles, a criança ao chegar à escola tem percorrido um longo caminho e construído uma série de usos e concepções sobre objetos escritos, embora não compatíveis com os da escola.

A barreira colocada pela escola frente aos conhecimentos e às práticas dos alunos com os textos escritos, que, por sua vez, considera válido apenas o saber repassado na instituição, tem suas bases fincadas na concepção tradicional de ensino.

De acordo com Geraldí (2002, p, 71),

o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua.

Esse investimento, entretanto, impediu que o aluno fosse além da descrição e da memorização de regras. Conhecer a gramática, nessa concepção de ensino, significa, pois, elevá-la à condição de quem domina a língua. O professor, por outro lado, se manteve apegado aos ensinamentos do livro didático, o qual passou a ser a fonte mais segura / legítima para esse profissional ministrar suas aulas.

Assim, na perspectiva tradicional, a língua é vista como algo pronto, imutável, sem evolução e sem influência do meio. Ela é vista como algo de que o aprendiz se apropria para fazer uso de acordo com as suas necessidades de expressão oral / escrita. Por outro lado, o ensino de língua é concebido como o estudo dos conceitos e das regras da gramática normativa, sendo o professor um mero transmissor de conhecimentos, em sua maioria, extraídos do livro didático e dos manuais de gramática normativa, de forma inquestionável.

Nesse modelo de ensino, tanto para os discentes quanto para o docente a produção escrita não passa da redação escolar do tipo argumentativa (BUIN, 2007), cujo conteúdo é discorrido a partir de um título dado pelo professor, que também repassa as regras e fórmulas para que a produção atinja os propósitos dele e da instituição escolar.

Os alunos, por sua vez, ficam na condição de subordinados ao professor e ao sistema de ensino. A esse respeito, Leal e Morais (2006, p, 167) afirmam: “Estando numa situação subordinada, os alunos podem se sentir impedidos a assumir a voz da instituição ou do que eles acham que a instituição diz sobre o tema proposto”. O aluno estará sempre impedido de ser ele próprio, de se assumir enquanto sujeito do que faz e pensa.

A produção de texto na sala de aula não é concebida como espaço onde se possa desenvolver uma habilidade aperfeiçoável pelo exercício, da mesma forma que não é vista como produção de conhecimento (GUEDES, 2006). Segundo esse mesmo autor (p, 39), trata-se de um ensino privatizante, cujas características seguem quase maciçamente uma rotina:

Igualmente privatizante tem sido o tratamento dado ao texto na aula de Português, a começar pelo velho hábito de ler para a turma o melhor dos textos, consagrando-o como melhor apenas por esse ritual. Não há discussão de critérios, não há comparações entre textos; dá-se sumariamente a entronização do *artista* pelo reconhecimento de seu

dom. O trabalho dos alunos para produzir o seu texto perde toda a importância diante dessa revelação, e nem a turma nem o processo ensino-aprendizagem ganham alguma coisa com isso.

A afirmação acima nos faz crer na necessidade de mudança de perspectiva pela qual passa a escola e o professor de Português. Basta refletir sobre os baixos índices de aproveitamento dos alunos na leitura e na escrita, divulgados pela mídia em testes como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo, para verificar que os alunos encontram-se aquém do esperado por esses sistemas de avaliação, não dominando as etapas básicas exigidas para essa etapa de escolarização (MARCUSCHI, B. 2006).

Tudo isso aponta para uma concepção de língua e de ensino que impedem o aluno de se tornar um sujeito criativo, crítico e capaz de fazer uso competente da língua nas diversas situações de interação social, tendo em vista a situação de fala e os interlocutores que dela participam.

Marcuschi (2001), ao questionar a perspectiva tradicional de ensino, afirma que a mesma vai cedendo lugar para uma outra que valoriza a língua como fato social, dependente da origem de cada falante e da situação de uso. Trata-se da visão sócio-interacional, da qual compartilhamos. Essa visão concebe a língua de forma abrangente, relacionada intrinsecamente às atividades cotidianas de interação verbal.

Sob essa ótica, o ensino da argumentação deve preocupar-se com a construção de um conhecimento reflexivo a respeito das técnicas argumentativas orais e escritas. Tratar a argumentação sob esse prisma é considerar que seu ensino não deve priorizar regras e conceitos, mas é centrá-la na valorização e prática da leitura e da produção textual como ponto de partida para o ensino da análise lingüística que, por sua vez, vem a se constituir de modo interativo, possibilitando ao aluno um conhecimento / domínio mais eficaz de como se argumenta.

A esse respeito, a escola, através do ensino, deve formar alunos produtores do conhecimento, alunos com proficiência na tarefa de argumentar, ampliando seus horizontes mediante as informações que lhes são proporcionadas nas atividades de leitura e escrita em sala de aula. Desse modo, essas atividades

devem ser realizadas de forma que os alunos possam refletir sobre o que lhes foi proposto.

Na perspectiva sócio-interacional, o professor deixa de ser o centro do conhecimento e passa a ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem da língua. Para isso, de acordo com os PCN (1998), o ensino de língua portuguesa deve priorizar as atividades discursivas, a partir de situações concretas de uso da língua, nas quais os alunos possam operar sobre a própria linguagem e sobre os processos de produção de leitura e de texto.

Por isso, a leitura não deve ser confundida com extração de informações ou com a simples atividade de “decodificar”, e o texto não deve ser entendido como um produto, mas sim um processo que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade (MARCUSCHI, B. 2006).

Os efeitos de sentido por ele produzido são frutos do trabalho conjunto entre produtores (alunos e professor) e receptores (professor, colegas e demais) em situação de uso. O texto concebido como processo permite ao professor realizar um trabalho reflexivo de modo que seus alunos realizem refacções quantas forem necessárias, visando sua melhoria e domínio quanto aos conteúdos estudados. Trata-se de uma relação dialógica sócio-historicamente construída no sentido bakhtiniano do termo, a qual atribui relevância ao processo de construção de sentidos do texto, passando necessariamente pela interação professor / aluno.

É possível que o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos se dê nessas etapas, pois estes atribuirão olhar específico para as “falhas” ocorridas nas primeiras produções, tendo a melhorá-las, ou mesmo, saná-las durante as refacções.

Para Guedes (2006, p, 53-54),

Significa levar o aluno a fazer entender-se, formular as perguntas que o levem a preencher as lacunas que no seu texto representam as lacunas de seu entendimento; cobrar-lhes as informações necessárias para torná-lo inteligível, a clareza na expressão da opinião que quer apresentar, os argumentos que vão dar-lhe respeitabilidade, o encadeamento que vai capturar o leitor.

A afirmação acima se justifica por ser a competência argumentativa um processo dinâmico, o qual se desenvolve cada vez que se entra em contato com novas situações, em diferentes interações, envolvendo múltiplas capacidades: rapidez de raciocínio, análise situacional, domínio lingüístico, por isso pode e deve ser trabalhada, sistematicamente, desde o início, nas séries escolares, para um melhor desempenho do discurso argumentativo do dia-a-dia (FARIA, 2004).

A produção escrita atrelada à concepção sócio-interacional de língua é que vai permitir o desenvolvimento das capacidades acima citadas, que, por sua vez, resultam no domínio / na familiaridade do aluno com as técnicas argumentativas, uma vez que esse trabalho do professor na sala de aula leva o aluno a esforçar-se na utilização dos recursos expressivos necessários para dizer o que tem a dizer com competência argumentativa.

2.2- Influências das práticas letradas do professor na sala de aula

Como vimos anteriormente, a formação docente somada a outras práticas sociais (participação em eventos, cursos de formação continuada, leitura e escrita como práticas sociais) constituem-se como base que podem conferir ao professor sua qualificação profissional, ou mesmo a garantia de tratar-se de um sujeito plenamente letrado.

Sendo, pois, o letramento “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p, 44), consideramos eventos de letramento todos aqueles dos quais o professor participa objetivando o aperfeiçoamento de sua prática docente.

Desse modo, o professor de Português que vive em estado de letramento é alguém que desenvolveu capacidades dessa ordem e que é capaz de usá-las socialmente, em especial na sala de aula com seus alunos, respondendo às exigências sociais no ensino da leitura e da escrita na sua disciplina. Este professor é capaz de dentre outras especificidades, ajudar na formação do letramento dos seus alunos.

Podemos afirmar, portanto, que o ensino da escrita precisa apoiar-se, ao mesmo tempo, em valores didáticos e pedagógicos. Pedagógicos na medida em que é necessário que o professor pratique ele próprio os escritos que propõe aos

alunos, explicita as normas e exigências, dê o exemplo de leitor. Didáticos na medida em que é necessário que o professor socialize os escritos produzidos na sala de aula, de modo que fique clara a noção de produção textual enquanto processo, e não enquanto produto.

Ora, é precisamente a ausência da capacidade de processamento da informação escrita, presente em alguns materiais específicos destinados ao professor (Os PCN, por exemplo) em várias situações sociais, somada a sua concepção tradicional de ensino, alguns dos responsáveis pelas falhas do professor no exercício da profissão. No entanto, alguns estudiosos (BUNZEN & MENDONÇA, 2006; KLEIMAN, 2001) alertam para o fato de que julgar os pré-requisitos que conferem o grau de letramento do professor requer que se leve em conta algumas situações vivenciadas por ele.

A esse respeito, Kleiman (op.cit, p, 43) afirma:

(...) a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar.

Segundo a autora, essa seria uma forma de atenuar os muitos preconceitos criados em torno daquelas usuárias da língua que, de certa forma, chegaram “atrasadas” ao mundo letrado.

Para refletir sobre a afirmação acima, o professor se insere em práticas de letramento situado no momento em que participa de eventos mediados pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas, ligadas à instância social em que ocorrem (BUNZEN & MENDONÇA, op. cit). Assim, a tarefa de preparação de aulas, a consulta a livros didáticos e de referência, a pesquisa no dicionário e na própria Internet, a produção escrita de atividades para a turma e de textos didáticos para serem lidos são mediadas pelo uso da leitura e da escrita desse professor. Constitui-se, portanto, como “uma prática de letramento própria do trabalho docente, cujas especificidades decorrem das necessidades que lhe são próprias” (op.cit, p, 19).

No entanto, há de se admitir que todo esse seu trabalho tem repercussões diversas nos resultados apresentados pelos alunos. Há aqueles que demonstram

maior apropriação dos conteúdos ensinados na aula, porém, há outros que atestam total inapropriação dos mesmos. O que pesa nessas situações não é “o que” o professor diz, mas “como” ele o diz (KLEIMAN, 2001).

O letramento do professor parece oferecer pistas para uma possível avaliação de sua prática em sala de aula. Isso porque a seu letramento profissional se inclui todo o conhecimento adquirido durante a sua graduação / formação, isto é, seus conhecimentos teóricos sobre a disciplina, atrelados à forma como ele põe em prática os mesmos.

Esse processo é denominado de transposição didática, isto é, “processo pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p, 20 apud GATINHO, 2006, p, 145). Esse saber / conhecimento do professor na sua prática cotidiana sofre adaptações, ganha contornos específicos, de modo que é transformado / reconstruído para atender à situação de ensino. O professor durante sua aula “faz uso de diversas fontes de saberes, ou em outros termos, mobiliza saberes advindos de diversas instâncias de produção de conhecimento” (RAFAEL, 2001, p, 158).

Segundo pesquisa realizada por esse autor, alguns desses saberes são aqueles a que o professor foi exposto durante o seu curso de graduação, outros ao longo da sua formação profissional, mas há também os construídos localmente na aula de língua portuguesa, no e pelo processo de didatização. Assim, os saberes do professor além de serem plurais, heterogêneos e históricos, são também personalizados e situados.

A mobilização de saberes / conhecimentos disponíveis na sala de aula articula, através da interação, os três elementos constitutivos da instância de produção, ou seja, o professor, o aluno e o conteúdo específico da disciplina alvo da aprendizagem.

Essa articulação pode gerar dois resultados, o de “solidarização” e o de “sobreposição”, também conhecidos como “efeitos da transposição didática”. O primeiro ocorre quando o professor faz uso de termos e / ou noções teóricas advindos de fontes diferentes de conhecimento de referência, sem, no entanto, incorrer em “erros” ou contradição teórica. O segundo, por sua vez, ocorre quando o professor, ao substituir um termo por outro, realiza uma contradição teórica ou não equivalência de sentido entre os termos usados (RAFAEL, op. cit).

Os professores em formação e aqueles já formados estão, portanto, propensos aos efeitos da transposição didática. Entretanto, há uma probabilidade de maior incidência do primeiro efeito, ou seja, da “solidarização” com os professores formados pelo fato deles estarem mais acostumados ao cotidiano da sala de aula. Em contrapartida, os professores ainda em formação estarão mais voltados para o uso de terminologias / nomenclaturas, o que os fará realizar mais a “sobreposição”.

Considerando os cursos de formação continuada, vale ressaltar que estes se aproximam da sala de aula, uma vez que da mesma forma são espaços de construção e transformação do saber. Os saberes tratados / discutidos nesses espaços passam por sucessivas mobilizações as quais vão desde como chegam aos professores e como são interpretados, alinhados e realinhados também pelos formadores objetivando que as práticas de ensino possam responder às necessidades criadas pelos documentos oficiais e pelas demandas reais da sala de aula (GATINHO, 2006).

Esse movimento / percurso realizado pelo professor na aplicação de seus conhecimentos lhe confere vivência em práticas letradas, pois se trata de uma forma de evidenciar que os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua passagem no curso de Letras foram ressignificados no momento de pô-los em prática, assim como não serviram de “receitas prontas” as informações repassadas nos cursos de formação continuada (capacitações).

Nesse sentido, Assis e Matêncio (2001,p, 286-287) argumentam que a dimensão implicada pelo conceito de “competência do formando vincula-se à compreensão do fenômeno do letramento e das relações entre práticas orais e escritas de produção de texto”. Segundo essas autoras,

Essa dimensão está, também, relacionada à inserção do formando no universo da escrita “letrada”: a uma transformação desse sujeito em alguém que não apenas sabe falar sobre a língua(gem) como objeto de estudo mas também, e sobretudo, alguém que faz uso consciente da linguagem, nas situações de interação nas quais atua e vier a atuar.

Essas considerações conferem aos cursos de formação, mais especificamente aos cursos de Letras, singular responsabilidade na formação dos seus alunos, futuros professores. Refletir sobre esses cursos, entretanto, a

princípio, não é relevante no momento. No entanto, torna-se significativo o estabelecimento de certos pontos na tentativa de endereçar o letramento do professor e o uso eficaz das suas práticas com a leitura e a escrita em sala de aula ao curso que freqüentou / frequenta.

Partindo desse princípio pode-se assegurar que um dos caminhos para a mudança na dinâmica da sala de aula é o de motivar professores e futuros professores à convivência de múltiplas práticas discursivas na escola. A esse respeito, Assis e Matêncio (2001, p. 283) afirmam:

(...) é possível pressupor que as ações que se vierem a se realizar na formação de professores podem representar, a médio prazo, a possibilidade de que, além da mera ampliação dos objetos de estudo privilegiados na aula de Português, haja condições para a realização de um trabalho reflexivo com os textos no espaço escolar, o que pode, por sua vez, impulsionar o movimento social de conscientização da variabilidade lingüística e textual.

Compreende-se que tenha vindo a surgir na escola um contexto de novas necessidades de ensino e aprendizagem, decorrentes da nova realidade social (industrialização e urbanização, ampliação da utilização da escrita, expansão dos meios de comunicação eletrônicos e maior contingente de alunos na escola regular).

Para tanto, tem-se nos PCN o suporte voltado para o professor em que se procuram definir princípios e orientações para o ensino de língua. Neles se evidencia “a necessidade de se avaliar e trabalhar todos os aspectos da linguagem a partir do texto, e a escrita dos alunos não só a partir da forma, mas também focando a coerência, a construção de sentido” (BUIN, 2007, p, 47). Essa idéia da necessidade de mudança no ensino proposta pelos PCN (1998) é transparente logo na sua introdução ao considerar anacrônicos os métodos e os conteúdos tradicionais.

Contemplando a essência da informação introdutória do documento, podemos admitir que as propostas para o ensino de língua contrariam a prática rotineira e demasiado escolarizada em que se inscreve, muitas vezes, o ensino da leitura e da escrita na escola; considerando a formação do professor, o teor da proposta do documento oficial (PCN) faz erigir um conjunto de valores didáticos e

pedagógicos capazes de induzir uma mudança nas formas de trabalhar os docentes.

Dentre esses valores, há de se realçar um que funciona quase como um programa didático completo: a diversificação. Contemplando os textos a serem trabalhados na sala de aula, mas também as atividades, no sentido de abranger, por um lado uma grande variedade discursiva e, por outro, uma enorme variedade de tarefas, com as quais o futuro professor deve estar apto a dirigi-las, conforme propõem Assis e Matêncio (2001), para assim se poder ir ao encontro dos diferentes estilos cognitivos presentes na sala de aula.

Desse modo, resta a esse futuro professor saber criar situações propiciadoras de um desenvolvimento nos alunos das suas competências de leitura e escrita. Para tanto, deve-se ressaltar o fato de que formar professores que ensinem a língua implica, portanto, propiciar condições para o desenvolvimento da sua própria proficiência lingüística e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes os meios necessários à apropriação de saberes condizentes a uma inovação didática e ao desenvolvimento profissional desses docentes.

Há, portanto, de se considerar que todo esse trabalho está necessariamente associado a uma concepção de língua. Em se tratando do ensino da argumentação, a escolha do gênero que contemple esse conteúdo e o modo de ensiná-lo em sala de aula, também são reflexos das influências letradas do professor. O artigo de opinião, como vimos no capítulo 01, é um gênero tipicamente argumentativo, e por isso, elegê-lo como objeto de ensino-aprendizagem é uma forma de propiciar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

2.3- O artigo de opinião como objeto de ensino-aprendizagem da argumentação

No contexto escolar, o artigo de opinião define-se como um gênero em que o aluno apresenta um posicionamento escrito em defesa de um determinado assunto, utilizando-se de estratégias argumentativas.

Levar esse gênero para a sala de aula como objeto de estudo é uma escolha de extrema relevância devido a vários motivos, entre os quais

destacamos seu apelo popular devido à forte influência exercida pela mídia na vida dos alunos. Produzi-lo é uma forma que o aluno tem de apropriar-se do letramento extra-escolar e assim desenvolver a competência argumentativa. O outro motivo é a repercussão social que atualmente esse gênero adquire quando apresenta argumentos bem formulados. O uso desse gênero é também uma forma do aluno explicitar os seus pontos de vista frente a temas controversos, garantindo a sua autonomia e liberdade de expressão; permitindo-lhe considerar intuitivamente os prováveis leitores. Nesse sentido, é aconselhável que o professor organize o seu trabalho em torno de uma seqüência didática, para que possa desenvolver atividades voltadas para o estudo do gênero artigo de opinião.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a seqüência didática constitui-se de atividades planejadas para uma vivência sistemática a contemplar um gênero textual oral ou escrito. Ela é um meio que o professor tem a seu favor para contemplar o estudo de um gênero, pois o domínio deste poderá acontecer em tempo semelhante e diferenciado. As atividades organizadas em módulos permitem a aplicação de exercícios variados com os quais o professor mede os progressos alcançados, podendo refletir sobre a eficácia dos mesmos. Se ele julgar necessário, pode reformulá-los, objetivando sempre que na produção final o aluno ponha em prática todos os conhecimentos adquiridos na seqüência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, op. cit).

Vale ressaltar que a produção final significa para nós apenas o momento oficial da produção. Entretanto, durante todo o percurso anterior a esta, o aluno tem oportunidades de escrever / falar sobre a temática estudada e o gênero. Em outras palavras, o aluno tem a oportunidade de argumentar constantemente.

Desse modo, é importante que o professor, ao trabalhar com o artigo de opinião, inclua, em sua seqüência didática, várias leituras e discussões sobre o tema estudado, pois é através delas que o aluno constrói e amplia os seus argumentos. É por esse motivo que durante as discussões o professor deve deixar o aluno livre dando-lhe voz e vez, para que este exponha o seu ponto de vista com autonomia.

Além das leituras / discussões em sala, na aplicação da seqüência didática, é interessante que se realize um estudo inicial do gênero, para que o aluno se aproprie de suas características básicas a ponto de não confundir-lo com outros

gêneros de natureza argumentativa (carta do leitor, carta de reclamação, discurso de defesa, dentre outros). Posteriormente, o professor desenvolve uma proposta de produção vinculada às discussões temáticas, a qual leva o aluno a argumentar e contra-argumentar.

Dessa forma, toda e qualquer produção do aluno deve ser objeto de reflexão nas aulas. Através da interação entre o professor e os alunos é possível que o retorno das produções leve os alunos a identificarem falhas conjuntamente. Isso ocasiona uma atividade de reflexão e reformulação das produções.

Capítulo 3

Procedimentos metodológicos

3.1- Natureza da pesquisa

A nossa pesquisa objetivou, de uma maneira geral, analisar a manifestação da argumentação nas produções orais e escritas dos alunos, e sua relação com a ação metodológica da professora, através da interpretação do impacto do conjunto de atividades organizadas e aplicadas pela professora na sala de aula.

Através da pesquisa-ação, analisamos uma intervenção didática acerca da manifestação da argumentação dos alunos: 1) na produção escrita do artigo de opinião e, 2) na interação em sala de aula. Há, portanto, o grau máximo de implicação da professora, pois esta, além de constituir a ação, em outros momentos, assume o papel de analista crítica do seu próprio fazer docente.

De acordo com André (2002), a pesquisa-ação caracteriza-se pela inegável vivência do professor em sala de aula. Dentre outras vantagens, traz a de conhecer mais de perto os problemas com a aprendizagem, e, na maioria das vezes, conhecer a gênese desses problemas, sendo capaz de conseguir realizar mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Esse tipo de pesquisa muitas vezes recebe o nome de *intervenção*, pois se busca, num mesmo instante, conhecer, atuar e alterar um contexto concreto, isto é, intervir na realidade social através de uma proposta com o objetivo definido. Tal procedimento não passa de uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados.

Assim sendo, na fase inicial da nossa pesquisa realizamos uma sondagem e diagnosticamos que os alunos apresentavam dificuldades significativas no momento de expor um ponto de vista. Os argumentos orais e escritos que eles apresentavam evidenciavam influência marcante, ou mesmo “repetidora”, dos discursos de outrem (pais / professora).

Desse modo, o cotidiano da sala de aula foi o ponto central para essas “descobertas” realizadas pela professora, no sentido de conscientizar-se da

necessidade de intervir no processo de ensino, visando ao progresso dos aprendizes.

Dada a natureza do problema e os procedimentos adotados, a pesquisa é qualitativa do tipo pesquisa-ação, de caráter interpretativista. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1999) e André (2002), apresenta algumas das especificidades, dentre elas, permite que a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos direcionem os resultados da pesquisa.

Ao adotarmos essa linha de estudo, consideramos como pontos basilares para a análise do objeto: o contato direto com o ambiente em que se desenvolveu a pesquisa, no caso, a escola; a descrição dos elementos constitutivos, isto é, os sujeitos diretamente envolvidos (professora / pesquisadora e alunos); a não-formulação de hipóteses previamente elaboradas e o estudo do fenômeno em processo.

Dessa forma, ao iniciarmos a coleta, não tínhamos condições de sequer inferir numa antecipação de qual seria a melhor estratégia metodológica no sentido de contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, visto que no tipo de pesquisa por nós adotado, o processo de uma dada situação e seus significados têm primazia sobre os resultados (ANDRÉ, op. cit.).

A natureza interpretativista da pesquisa, segundo Moita Lopes (1994), é mais adequada para tratar dos fatos com que o lingüista aplicado se depara, além de, devido ao seu aspecto inovador, revelar conhecimentos de natureza diferente.

A esse respeito, Cavalcanti (1990) diferencia de modo pertinente a pesquisa aplicada da pesquisa lingüística. Para essa autora, a primeira não espera pelos avanços teóricos para realizar-se, pelo contrário, ela contribui para teorizar a própria prática; a segunda limita-se à biblioteca e à escrivaninha de modo que os dados são construídos pelo pesquisador.

No caso da presente pesquisa, as anotações de campo somadas às produções orais e escritas dos sujeitos envolvidos constituíram o material específico para a elucidação de nuances responsáveis pelo conhecimento teórico por nós construído.

Nossa atuação em sala de aula ocorreu de forma direta, isto é, como professora regente / titular e como pesquisadora, desde a detecção do problema apresentado pelos alunos no tocante à formulação de argumentos, e a escolha e

preparação das atividades didáticas, até a aplicação dessas atividades, com o propósito de modificar / variar o trabalho docente e o cotidiano da sala de aula, tendo em vista alcançar objetivos específicos.

Em razão disso, nossa investigação constituiu-se num tipo de intervenção em sala de aula, podendo, por esse motivo, ser definida como uma pesquisa-ação. De modo mais sintético, a pesquisa é do tipo qualitativa e envolve dois procedimentos metodológicos: o intervencionista e o descritivo-interpretativo.

O primeiro procedimento se refere à própria natureza de intervir no processo de ensino através da aplicação de uma seqüência didática, com o objetivo de oferecer outras oportunidades de desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos; o segundo constitui-se da descrição dos dados coletados acompanhados das nossas interpretações para tal descrição.

3.2- Caracterização do contexto de pesquisa

A pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2006, na escola pública estadual Abílio de Souza Barbosa, localizada no município de Orobó-PE. Trata-se de uma escola de grande porte, pois abriga cerca de 1260 (mil duzentos e sessenta) alunos e oferece cursos diversos, tais como: Educação Especial, Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio, Normal Médio e Avançar nos turnos da manhã, tarde e noite.

O ambiente institucional tem boas condições de funcionamento, pois quanto aos aspectos físicos, a escola é composta de 17 salas de aula; uma biblioteca; um laboratório de informática; um laboratório de ciências exatas; uma sala para os professores; sala de grêmio; almoxarifado; cantina e banheiros. A escola dispõe ainda da secretaria e diretoria, além de uma área recreativa e de uma quadra de esportes, atendendo às necessidades de seus usuários: alunos, professores e funcionários.

Quanto ao aspecto pedagógico, os professores têm acompanhamento no planejamento didático sempre realizado no início do ano letivo, além de reuniões ao término dos bimestres. Os professores e gestores também participam de cursos de atualização promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que, obedecendo à oferta por disciplinas, ao término do ano letivo

contempla os docentes em suas respectivas áreas de atuação. Essa realidade aponta para o ensino cada vez mais voltado para a atualidade e a formação crítica dos seus educadores e, conseqüentemente dos seus educandos.

A escolha dessa escola deveu-se ao fato de ser o local de trabalho da professora / pesquisadora, que, por sua vez, tinha interesses pedagógicos em sociabilizar os resultados com os demais professores da escola - os de língua materna e os das outras disciplinas -, tendo em vista o clima de curiosidade instaurado desde o início da coleta de dados.

Dada a situação descrita, a escola tornou-se espaço relevante por pelo menos duas razões: ambiente da professora / pesquisadora e ambiente acostumado a reflexões pedagógicas e experimentações de ensino / contribuição – socialização dos conhecimentos da pesquisa / resultados em si.

3.3- Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos implicados para a realização do estudo foram: a professora / pesquisadora e os 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, turno da manhã.

Com relação à professora, esta exerce suas atividades profissionais na escola em referência, desde o ano de 2002, graduou-se em Letras pela Faculdade de Ensino Superior de Pernambuco (FESP), com habilitação em Português e Inglês e especializou-se em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na época da pesquisa era aluna regular do curso de Mestrado. Suas práticas acadêmico-profissionais estão voltadas para o alcance de maior titulação acadêmica e para os cursos de atualização profissional realizadas na referida escola. Com efeito, a prática da professora tende a ser marcada pelos conhecimentos didáticos – pedagógicos advindos das instâncias educacionais que vem freqüentando.

Com relação aos alunos, estes compõem uma turma mista, sendo 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com faixa etária variando de 13 a 15 anos, não havendo repetentes. Na sua maioria (15), residem na zona rural do município de Orobó-PE e os demais (10), na zona urbana do mesmo município. Por se

tratar de alunos de uma escola pública, muitos deles possuem baixo poder aquisitivo, sendo filhos de agricultores e funcionários públicos, com renda familiar variando em torno de dois salários mínimos.

Possuem hábitos de leitura e de escrita bem diversificados, registrando-se desde aqueles que se restringem às atividades escolares e, no máximo, à leitura de alguns cadernos (esporte e lazer) dos jornais estaduais que circulam na escola (Diário de Pernambuco e Jornal do Comércio), até outros que, além desses hábitos, têm o hábito freqüente da leitura e da escrita.

Esses hábitos estão voltados principalmente aos textos bíblicos, visto que desses 25 alunos, 06 são evangélicos, sendo comum vê-los, durante os intervalos das aulas, lendo a bíblia sozinhos ou em pequenos grupos. Participam de eventos sociais que exigem mais habilidade do domínio oral e escrito (participação na escola dominical, direção de programa na rádio local e ouvintes desse programa),

Considerando o universo das práticas letradas de professora e alunos, podemos afirmar que elas se assemelham nas suas origens, isto é, o grau de letramento da professora / pesquisadora, embora seja mais abrangente, tem sua gênese ancorada a práticas letradas similares às dos seus alunos (prática de leitura / escrita, na sua maioria, voltada para as atividades escolares). Dessa forma, acreditamos haver uma expectativa, por parte de ambos, de que as práticas vivenciadas na escola poderão levar os alunos à Universidade.

A razão que levou a professora a assumir a função de pesquisadora na turma em questão ocorreu pelo fato de conhecer muitas das necessidades específicas dos alunos na sua disciplina (Português), uma vez que estes, no ano letivo anterior (8º ano), tinham sido seus alunos. Assim, julgamos ter ocorrido continuidade do trabalho docente, com a professora e com diversas estratégias empreendidas em sala de aula. Esse contexto situacional facilitou na escolha do tipo de pesquisa, bem como nas atividades que seriam propostas.

3.4- Procedimentos de coleta de dados

O processo da coleta de dados contemplou duas etapas: 1- sondagem e, 2- intervenção. A sondagem com os alunos (pré-módulo) ocorreu no início da coleta, tinha como objetivo que eles escolhessem o tema a ser trabalhado nas

aulas subseqüentes através de uma votação (02 aulas). Esse procedimento, que responde pela concepção de ensino que adotamos, levou os alunos, em interação com a professora, a participarem de decisões conjuntamente.

A relevância de se escolher um tema durante a interação professor x alunos está ligada à própria situação em si. É pela interação que se constrói o tema e a motivação para desenvolver as atividades em sala de aula. Além disso, co-responsáveis pelas decisões, sentem-se envolvidos durante as atividades propostas. Assim foi escolhido como tema para abordagem das futuras leituras, debates e da produção escrita, *as eleições*.

Essa escolha deveu-se ao fato de que na época dessa votação, estávamos em plena campanha eleitoral na qual o então e atual Presidente da República (Luís Inácio Lula da Silva) era um dos candidatos. Isso concorreu para que os assuntos pautados pela mídia afetassem diretamente a escola.

Com base numa charge (anexo I), que envolvia os presidentiáveis com maiores índices de votos, de acordo com as pesquisas de opinião pública divulgadas pela mídia, realizamos atividades de leitura e discussão na sala.

A idéia inicial - o estudo da charge e o nosso diagnóstico, o tema - foi modificado para *o novo perfil social da mulher*, oportunizado, à época, ao fato de haver uma mulher entre os presidentiáveis, oportunizando as discussões para esse foco. Nesse momento foi solicitada aos alunos a primeira produção escrita, (realizada em duplas -02 aulas) orientada pelo seguinte comando:

Você concorda com o novo perfil social da mulher? Escreva um parágrafo defendendo seu ponto de vista. Se julgar necessário, enumere os argumentos que comprovem a posição defendida.

Através dessa atividade, compreendemos que os alunos apresentavam dificuldades para defenderem um ponto de vista, isto é, eles não formulavam argumentos sólidos / coerentes para justificar, por exemplo, a presença feminina na disputa presidencial – tema suscitado pela charge.

Os argumentos apresentados eram construídos, em sua maioria, a partir da reprodução do discurso dos pais, da professora, da mídia televisiva, etc, ausentes estavam as marcas de reorganização que legitimassem os argumentos, como de autoria do produtor em questão.

Num segundo momento, após a leitura de vários textos que enfocavam o tema da produção, e de um exercício de reflexão coletiva sobre a 1ª versão, realizou-se a reescritura (04 aulas) da primeira produção (2ª versão). Para a realização dessa atividade, foi apresentado o seguinte enunciado:

Os textos que vocês vão ler foram retirados da 1ª produção escrita de vocês. Leiam silenciosamente, para em seguida fazermos uma reflexão coletiva e realizarmos a reescritura da mesma. A questão foi a seguinte: Você concorda com o novo perfil social da mulher? Escreva um parágrafo defendendo seu ponto de vista. Se julgar necessário, enumere os argumentos que comprovem a posição defendida.

As reescrituras, comparadas às primeiras produções, apesar de terem atestado melhorias na apresentação dos argumentos, estes continuavam presos à ideologia de outrem, faltava aos alunos - produtores a liberdade que lhes garantisse autonomia / autoria do ponto de vista defendido.

A partir desse diagnóstico, ocorreu a segunda etapa da coleta de dados, uma vez que nos conscientizamos da necessidade de um ensino sistemático que ajudasse os alunos a desenvolver e assumir uma dada competência argumentativa.

Para a vivência do novo tema, foram levados para a sala de aula textos de várias fontes, inclusive lidos no período da sondagem, além de outros que enfocavam a mulher ocupando diferentes cargos sociais. Esses textos foram lidos em equipes e debatidos na sala de aula. Nesse tipo de atividade tínhamos objetivos didáticos de familiarizar os alunos com o tema e de oportunizar-lhes momentos em que deveriam expor um ponto de vista oralmente.

Diante do que afirmamos até então, podemos dizer que a votação e a sondagem realizadas nos apresentaram o eixo temático e composicional para o prosseguimento da pesquisa, podendo, pois, fazer parte do que chamamos de pré-módulo.

3.4.1-Tipo de intervenção: a seqüência didática

Para a proposta de ensino, elaboramos uma seqüência didática adaptada aos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com vistas ao

estudo da argumentação, na qual enfatizamos o oral (falar durante as aulas) e o escrito (produção do artigo de opinião).

A seqüência didática que contemplou algumas atividades voltadas para o estudo da argumentação e, especificamente, para a melhoria da reescritura da 2ª versão, produzida no período da sondagem, surgiu a partir do diagnóstico brevemente descrito no tópico 3.4. As atividades organizadas para a seqüência didática, realizadas após o pré-módulo, ocorreram em três módulos⁵, vivenciados em 14 aulas, distribuídos da seguinte forma:

No primeiro módulo (03 aulas), as aulas foram expositivas, com leituras de textos teóricos (anexo II), enfocando:

- estudo inicial da argumentação: noções básicas sobre a argumentação, o artigo de opinião como gênero textual eminentemente argumentativo e as dificuldades comuns na prática argumentativa;
- estudo das marcas lingüísticas, através de uma listagem dos principais operadores argumentativos, tendo como base o modelo de Vilela e Koch (2001).

No segundo módulo, detivemo-nos especificamente no estudo do tema (o perfil social da mulher) e da argumentação, através de aulas nas quais a professora e os alunos, em interação, liam os textos trazidos (anexo III) e discutiam as atividades de interpretação propostas. Para esse módulo foram necessárias 08 aulas, distribuídas com as seguintes atividades:

- localização da presença da opinião pessoal do escritor, a identificação da questão em debate, as formas de sustentação apresentadas e identificação da opinião à qual o autor se opõe;
- leitura de um artigo de opinião e de uma entrevista para comprovação de que a argumentação se faz presente em uma outra modalidade de gênero textual além do artigo de opinião;

⁵ A noção de módulo que utilizamos nesta pesquisa difere da noção adotada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Apesar de os módulos terem focado os problemas surgidos na 1ª produção, conforme orienta o grupo de Schneuwly, para a realização da presente pesquisa, eles funcionaram como subunidades das unidades de ensino da argumentação. No momento da sondagem, que incluiu a votação e a produção em duplas (1ª e 2ª versão), não tínhamos noção de trabalhar especificamente com o artigo de opinião. Essa idéia veio a surgir somente após os resultados da sondagem, esta, para esses autores, corresponde, portanto, à produção inicial.

- reconhecimento do gênero textual em estudo e identificação dos operadores argumentativos utilizados pelo autor para a defesa do seu ponto de vista;
- refacção coletiva (professora e alunos) de um artigo de opinião produzido em duplas pelos alunos, buscando a ampliação dos argumentos apresentados pelos autores.

O terceiro módulo foi representado pela produção escrita do artigo de opinião. A realização dessa atividade deu-se em 03 aulas. No entanto, inicialmente foram retomados os dois primeiros módulos para uma recapitulação das características básicas do artigo de opinião, dando prioridade à importância do uso dos operadores argumentativos; e para verificação da familiaridade dos alunos com o tema. Feito isso, solicitamos aos alunos:

- produção escrita de um artigo de opinião a partir do tema discutido no segundo módulo de atividades, a partir do seguinte comando:

Os textos que lemos e discutimos nas últimas aulas a respeito da mulher trataram de um assunto ainda polêmico na sociedade: a ascensão social da mulher ou até mesmo as novas e mais variadas profissões que a mulher atualmente exerce.

Com base nas leituras e nas discussões que realizamos em sala de aula, suponha que você foi convidado (a) pelo Jornal do Comércio para produzir um texto que seria publicado no Caderno “Opiniões”, respondendo a seguinte questão: Você concorda com o novo perfil social da mulher? **Lembrete:** Você deverá defender seu ponto de vista de tal maneira que convença seus leitores a adotarem a sua opinião. Para isso utilize os operadores argumentativos e faça uso da linguagem formal (cult). Não se esqueça de formular um título para seu artigo.

Vale ressaltar que não houve interrupções para atividades de outra natureza durante as aulas em que a seqüência didática foi aplicada. Nessas aulas, a professora / pesquisadora esteve sempre atenta à execução das atividades no tempo previsto.

Como cada módulo foi organizado objetivando preparar os alunos para alguns domínios durante a produção escrita (defesa do ponto de vista, apresentação de argumentos no gênero artigo de opinião e domínio temático), as atividades propostas nos módulos foram interdependentes, não tinham caráter definitivo: o primeiro módulo foi retomado durante as atividades do segundo; e o

terceiro, por sua vez, retomou as discussões ocorridas nos primeiro e segundo módulos.

Para uma visualização resumida de todas as atividades descritas no tópico 3.4 e no sub-tópico 3.4.1, as quais totalizam 22 aulas, apresentamos o quadro de atividades a seguir:

Quadro 02- Quadro de atividades realizadas na sondagem (pré-módulo) e na seqüência didática

Atividades	Data (s)	Objetivo (s)	Número de aulas
Escolha do tema para elaboração da seqüência didática.	28 / 07/2006	Definir o tema a ser trabalhado nas aulas subseqüentes	02
Produção diagnóstica a partir do tema escolhido.	25/08/2006	Observar as estratégias de desenvolvimento textual, em especial, a construção de argumentos	02
Leitura de textos variados e reescritura da 1ª versão.	01/09/06	Analisar a organização dos argumentos após atividades de leitura e discussão dos textos.	04
Realização do 1º do módulo: sobre argumentação e operadores argumentativos.	13/11/2006	Refletir sobre noções básicas da argumentação e do artigo de opinião, necessárias ao uso oral e escrito da língua.	03
Realização do 2º módulo: Retomada do tema para abordagem da argumentação.	14/11/2006	Reconhecer o gênero textual;	03
	16/11/2006	Identificar argumentos em vários textos e refletir sobre seu funcionamento para estabelecimento da coerência.	03
	17/11/2006	Refletir coletivamente sobre a pertinência dos argumentos utilizados pelos autores do texto, amplinando-os quando necessário.	02
Realização do 3º módulo: Produção escrita do artigo de opinião.	20/11/2006	Apresentar um ponto de vista sobre um tema, atentando para o uso dos argumentos.	03

3.4.2 – Instrumentos para a coleta de dados

As peculiaridades de uma pesquisa interpretativista conduziram à utilização de instrumentos de natureza variada, tais como: observações e anotações em diários de campo das atividades desenvolvidas em sala de aula; aulas audio-gravadas e transcritas (cinco); produção escrita e reescrita (atividade em duplas) e produção escrita final (atividade individual). Vejamos uma breve descrição do papel de cada um dos instrumentos:

As *observações e anotações em diários de campo* registravam o direcionamento das atividades realizadas e da recepção dos alunos. Segue um fragmento como exemplo:

Registro 01:

Iniciei a aula distribuindo o texto (artigo de opinião) de Nelly Carvalho e, como no dia anterior, iniciei a leitura sozinha e em seguida pedi que os alunos lessem em voz alta.

Houve algumas interrupções, pois os alunos começaram a se identificar com as idéias defendidas pela autora do texto. Eles aderiram à opinião da autora, quando a mesma deixou claro que o dialeto nordestino só tem “valor” em época de eleição. (anotações de diário de campo do dia 14- 11- 06).

As aulas *áudio-gravadas e transcritas*, por sua vez corresponderam, a 03 aulas de cinqüenta minutos, cada uma delas dedicadas a uma atividade reflexiva (refacção coletiva) a respeito de um texto argumentativo produzido anteriormente em duplas. Somados a esses dados, tivemos 03 aulas destinadas à produção escrita individual do artigo de opinião, sendo este um dos focos principais da nossa análise por se tratar da etapa final de produção, seguido das falas da professora / pesquisadora e dos alunos.

O conteúdo desses dados está representado pelas falas de ambos os sujeitos (professora / pesquisadora e alunos) numa situação interativa, de forma não planejada por ambos os sujeitos e por isso constituíram um retrato vivo da competência argumentativa dos alunos e da própria metodologia da professora /

pesquisadora. Na análise dos dados alguns exemplos serão tratados conforme o fragmento seguinte⁶:

Registro 02:

A6- acrescentar ()

P- ahn?

A6- acrescentar:: mais alguma coisa

P- acrescentar... essa coisinha que a gente acha que falta:::u sabe? aí a gente vai acrescentar não com a minha opinião... eu apenas vou ser a::: escrevã... mais... com a opinião aqui de todos vocês falando e a gente reconstruindo o texto... o texto já existe... o texto é deles... é de autoria deles... mas hoje a gente vai ampliá-lo a ser agora um texto coletivo...ok? agora... como o texto... eu pedi... pra que eles falassem sobre o perfil da mulher... eu gostaria primeiro... antes da gente / pra gente éh::: retomar aquelas idÉias... que a gente já havia... falado... outros dias... éh... antes mesmo desse () eu trouxe pra vocês aqueles textos do::: é... eu queria que vocês me... vamos recapitular ((A professora mostra alguns textos)) esse texto aqui por exemplo... vocês vão lembrar... de forma rápida muito rápida de que trata?... qual era o foco principal... desse aqui:::?

A6- a charge (fragmento da aula do dia 17/ 11/ 2006)

O terceiro e último instrumento de coleta de dados corresponde às *produções escritas e reescritas* realizadas em duplas e individualmente, as quais evidenciam a intervenção realizada por parte da professora.

A focalização da reescritura como objeto de estudo / reflexão durante o período de intervenção responde pelas informações diagnósticas que obtivemos na fase preliminar da nossa pesquisa. A produção escrita final (individual) é a mais abrangente em termos de dados para análise, pois os alunos para chegarem a essa fase submeteram-se ao processo de estudo da argumentação envolvendo leitura, discussão, escrita e reescrita.

⁶ Para as transcrições, seguimos o modelo do projeto NURC (Norma Urbana Culta). Trata-se de um projeto de documentação e pesquisa iniciado no final da década de 1960 envolvendo as cidades brasileiras de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (BAGNO, 2001). Vejamos algumas descrições que serviram de base: () – Incompreensão de palavras ou segmentos;

(hipótese) – Hipótese do que ouviu; / - Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e / ou timbre; **Maiúscula**- Entonação enfática; :: **podendo aumentar para ::: ou mais** – Prolongamento de vogal e consoante (como r, s); ? – Interrogação; ... – Qualquer pausa; **((minúscula))**- Comentários descritivos do transcritor, dentre outros. Além disso, utilizamos os sinais abaixo para indicar as falas: P- Professora; AA- Alunos; A- Aluno / aluna (numerada de acordo com a ordem de participação durante a aula).

O conjunto de dados organizados e triangulados constituem-se, pois, como reveladores, no sentido de responderem às nossas questões de pesquisa postas inicialmente.

3.5 - Procedimentos de análise

O procedimento de análise levou em consideração o processo de triangulação dos dados, confrontando aqueles obtidos no momento da realização da sondagem, com os dados obtidos nos 03 módulos da seqüência didática, com o seu planejamento e com o diário de campo.

O confronto de várias ações e diferentes dados possibilitou estabelecer duas categorias que agrupou um grande tópico cada uma, subdividido em outros, os quais serão tratados detalhadamente no capítulo de análise.

A primeira categoria visa responder à primeira pergunta de pesquisa, e por isso está organizada *em função da análise das produções escritas dos alunos*, através do tópico: *manifestação da competência argumentativa*, o qual está subtropicalizado *por operadores argumentativos*.

A segunda categoria, por sua vez, visa responder a outra pergunta de pesquisa, está, pois, organizada *em função da análise dos resultados da seqüência didática planejada*, com base no tópico *estratégias metodológicas*, onde analisamos o *tipo de proposta de intervenção e a condução das atividades*.

Capítulo 4

A manifestação da competência argumentativa dos alunos *versus* a ação metodológica da professora

Neste capítulo foram observados os dados coletados (anotações em diários de campo, aulas áudio-gravadas e transcritas, produção escrita e reescrita pelas duplas e produção escrita final – atividade individual) mediante a triangulação dos mesmos, tendo em vista as duas categorias organizadas para análise: *categoria em função da análise das produções escritas dos alunos; e categoria em função da análise dos resultados da seqüência didática planejada.*

Essas categorias agruparam dois tópicos: A primeira, topicalizada *pela manifestação da competência argumentativa dos alunos*, diz respeito ao desempenho dos alunos e, por esse motivo esteve diretamente voltada para suas produções (escritas). Neste tópico registramos as manifestações da competência argumentativa dos alunos, *por operadores argumentativos*, que, por sua vez, abrange as noções de *classe argumentativa e escala argumentativa.*

A segunda categoria de análise contemplou a reflexão em torno do desempenho da professora / pesquisadora. No tópico *estratégias metodológicas*, suas ações na sala de aula, bem como as respostas dos alunos a essas ações (interação) e o tipo de proposta de intervenção foram objeto de interesse para análise. Assim, refletimos sobre o impacto da sua ação metodológica no sentido de favorecer / ou não a competência argumentativa dos alunos. Para isso, subdividimos o tópico acima em dois itens: *tipo de proposta de intervenção e condução das atividades.*

Iniciemos, pois, nossa análise tendo como ponto de partida a primeira categoria acima mencionada e os itens nela envolvidos:

4.1- Manifestação da competência argumentativa

4.1.1- Por operadores argumentativos

Ao compararmos as produções dos alunos com o quadro de operadores argumentativos proposto por Koch (1992), percebemos algumas semelhanças e diferenças em relação ao tipo de operador e a sua função discursivo-argumentativa. As produções escritas tratadas nesse item ocorreram em duas fases: produção inicial em duplas, considerada na 1ª versão e na 2ª versão; e produção final, realizada individualmente.

Nessas produções, verificamos um aspecto significativo para a nossa análise: a não diversidade dos operadores argumentativos, que, por sua vez, gerou a recorrência de uns em comparação a outros. Este fato não comprometeu a competência argumentativa dos alunos, uma vez que, apesar do uso restrito desses operadores, em sua maioria, eles se apresentaram de modo coerente para darem sustentação à argumentação apresentada (KOCH, op.cit).

Verificamos na primeira fase da produção que o alunado atrelou sua competência argumentativa ao uso repetitivo de operadores no texto, gerando assim um maior distanciamento das orientações de Koch (op.cit), de tal modo que a presença desses recursos se deu de modo aleatório, sem reflexão sobre o seu uso. A melhoria pôde ser observada a partir do momento em que houve reflexão, fosse esta mediada pela professora ou pelo (s) aluno (s).

Assim, para uma melhor compreensão do uso dos operadores argumentativos e suas respectivas funções adotadas nas produções analisadas, bem como para uma visão geral da análise realizada a seguir, montamos o quadro 03 adaptado em Koch (op.cit) e citado na fundamentação teórica (capítulo 01). Vejamos:

Quadro 03- Visão geral dos operadores argumentativos nas produções dos alunos

<i>Tipos</i>	<i>Funções</i>	<i>Exemplos</i>
1- Introdução de justificativa / explicação relacionada ao enunciado anterior	Justificar adesão de um ponto de vista.	“Nós concordamos porque a mulher pode ter os mesmos direitos que o homem” (1ª versão de E e J.R); “Nós concordamos porque a mulher vem crescendo profissionalmente” (2ª versão de E e J.R).
2-Introdução de nova idéia	Somar argumentos.	“(…) e também mulher para nós é aquela que trabalha e vai em busca de alguma coisa na vida” (1ª versão de E e J.R)
3-Marcadores de oposição	Apresentar um sentido contrário ao que vinha sendo afirmado.	“Hoje, porém se a mulher for vítima de agressão no lar (...)” (2ª versão de E e J.R); “(…)mem todo tipo de trabalho é lícito, mas essas diferenças vão desaparecendo devagar” (T.M)
4-Relação de comparação	Estabelecer comparações.	“Ela precisou se expandir no meio da sociedade. Tanto no meio do trabalho como familiar” (T.M); “Os salários na maioria das vezes é menor que o dos homens(...)” (T.M).
5-Introdução de finalização / conclusão	Marcar finalização do enunciado anterior.	“ Com tudo o seu perfil foi e vai crescendo.” (T.M)
6- Apresentação de resumo / síntese	Resumir enunciados anteriores para se chegar a uma conclusão.	“(…) em si elas têm mais confiança no seu trabalho, são mais presentes no trabalho eTc”.(T.M)
7-Introdução de pressupostos.	Indicar mudança de estado em relação a um tempo anterior, e para diferenciar coisas da mesma natureza.	“Hoje em dia já vemos que muitas empresas já tem cargos específicos para elas”. (T.M)

O quadro acima mostra que os alunos usam os operadores argumentativos na escrita, porém, em algumas passagens, não refletem sobre o uso, equivocando-se e trocando um pelo outro.

A manifestação da competência argumentativa pelo uso dos operadores argumentativos, dentre outras nuances, garante ao texto sua progressão. Assim é que através da leitura é possível verificar seu começo, meio e fim.

Acrescente-se que, por meio das relações discursivo-argumentativas, encadeiam-se não conteúdos (estado de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados), mas atos de fala, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões (KOCH e ELIAS, 2006).

Num primeiro plano, isso significa que o ato de fala, ou mesmo a tomada de posição, pode ser realizada de forma independente pelo aluno em relação ao que ele pretendia defender (o ponto de vista é livre). No entanto, para se efetivar a progressão do que se defende, surge a necessidade de justificar, explicar, atenuar, etc o que inicialmente se afirmou.

Os operadores argumentativos estabelecem inúmeras relações (justificação, soma, oposição, dentre outras) as quais, nos textos, podem conferir ao usuário da língua competência argumentativa. A esse respeito analisaremos a seguir as produções escritas dos alunos.

Inicialmente apresentamos para análise uma primeira produção escrita em que os produtores emitiam sua opinião sobre o perfil social da mulher. Esta foi realizada em duplas como resultado de um exercício de sondagem realizado na sala de aula.

Exemplo 01:

1ª versão⁷

Nós concordamos porque a mulher pode ter os mesmos direitos que o homem e também mulher para nós é aquela que trabalha e vai em busca de alguma coisa na vida. (E.e J. R)

Neste texto, os alunos - produtores afirmam concordar com o novo perfil social da mulher, através do fragmento “*nós concordamos*”; e para isso apresentam a justificativa introduzida pelo operador argumentativo *porque* de modo adequado. No entanto, percebemos a falta de continuidade para aquilo que eles afirmaram “*ter os mesmos direitos dos homens*”. Há uma lacuna de informatividade para a defesa desse argumento, pois não há informação sobre os direitos a que se referem.

⁷ Os textos dos alunos estão iguais aos originais, com apenas as iniciais dos nomes dos produtores para preservar-lhes a identidade.

A argumentação produzida se constrói em função da idéia de que a mulher que trabalha tem os mesmos direitos que o homem. Assim, a definição da mulher dentro desse novo perfil social é aquela que busca algo na vida. Do contrário, perpassa a idéia da mulher com direitos inferiores em comparação aos dos homens.

Como marca da ruptura do texto produzido, eles utilizam os operadores argumentativos *e também* com valor de *além disso*, que, segundo Vilela e Koch (2001), constituem argumentos para uma mesma conclusão. Neste caso, o uso desses operadores funciona como uma idéia de argumento novo, porém falsa.

Nesta primeira versão, constatamos indícios da competência argumentativa, pelo fato de os autores concordarem e apresentarem uma idéia como justificativa, embora seja inadequada a escolha que fizeram do operador argumentativo. Isso significa que o fato de apenas “concordar” com uma pergunta do enunciado não dá conta da competência argumentativa dos alunos – produtores.

Para uma análise mais profícua do uso dos operadores argumentativos, observemos como se apresentou a segunda versão desse mesmo texto, realizada uma semana após a primeira produção mediante uma leitura reflexiva da dupla, sob mediação da professora.

Exemplo 02:

2ª versão

Nós concordamos porque a mulher vem crescendo profissionalmente, ocupando cargos elevados a cada ano. A mulher hoje não é aquela de antigamente, menosprezada pela sociedade. Hoje, porém se a mulher for vítima de agressão no lar, imediatamente vai a uma delegacia prestar queixas contra quem lher agrediu, porque isso indica uma mulher guerreira que sabe lutar pelos seus direitos. (E e J.R)

Observamos que, na segunda versão, os alunos - produtores foram capazes de traçar um paralelo entre a mulher de antigamente e a de hoje. Isso fez com que eles utilizassem um maior número de argumentos do que na primeira versão, e, conseqüentemente, demonstrassem melhor desempenho argumentativo, tendo em vista o uso dos operadores argumentativos dentro das suas respectivas funções.

Comparando as duas versões, verificamos que no plano argumentativo a segunda mantém a idéia de igualdade entre o homem e a mulher da primeira versão. Essa idéia aparece ampliada na última linha da segunda versão através da construção *“guerreira que sabe lutar pelos seus direitos”*.

A mudança da segunda versão esteve relacionada a dois fatos: acréscimo de informações / idéias / argumentos atrelados ao tema. Na primeira versão eles argumentaram que a mulher pode ter os mesmos direitos do homem; na segunda, a argumentação se deu pelo reconhecimento por parte dos alunos – produtores de que a mulher vem crescendo profissionalmente; e pelo uso adequado de operadores argumentativos.

Quanto a estes, os alunos - produtores repetiram o porque no início da produção justificando, assim, o ponto de vista defendido; a reflexão em torno do uso os levou a eliminar o e também ocorrido na primeira produção, responsável pela quebra da argumentação, que orientados pela professora foram capazes de perceber e oferecer uma alternativa.

No momento de argumentarem a favor da mulher de hoje, os operadores e também estavam inseridos na série de argumentos apresentados (a mulher vem crescendo profissionalmente; não é aquela de antigamente; se for agredida, presta queixas, etc).

Essa melhoria, em termos de argumentação e do uso dos operadores argumentativos, contou com a ajuda das estratégias da professora, nos momentos que antecederam a reescritura, quando foram realizadas a leitura e reflexão das primeiras versões e discussão do tema. A estratégia da reescritura colabora, pois, para a melhoria das produções.

Esse foi um momento primordial vivenciado nas aulas, porque embora cada dupla não tenha tido uma atenção especial e particularizada da professora, a leitura realizada por ela, acompanhada dos seus comentários sobre as produções forneceram pistas para melhorar o desempenho dos alunos na refacção.

Nesse sentido, para apresentarem um sentido contrário durante a comparação entre a mulher de antigamente e a de hoje, usaram o operador argumentativo porém. Esse operador, juntamente com outros da mesma natureza

(mas, contudo, no entanto etc), tem a função de marcar uma oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos (KOCH, 1992).

O uso de um ou outro depende do tipo de estratégia empregado pelo produtor. No caso da produção analisada, a estratégia foi mostrar, de modo explícito, a oposição entre “*ser vítima de agressão no lar*”, e, como consequência, tomar as providências contra quem a agrediu, procurando a delegacia.

Na conclusão, observamos que a dupla utilizou o operador argumentativo porque, como uma forma de dar continuidade à justificativa da mudança da mulher nos dias atuais, mantendo a idéia da primeira versão.

Ainda comparando as duas produções da mesma dupla, é possível verificar que na segunda versão os operadores argumentativos, além de terem se apresentado em maior número no texto, parecem ter sido usados de forma mais reflexiva do que na primeira versão.

Talvez seja esse o momento dos alunos desenvolverem uma escrita com uso mais recorrente de argumentos e dos operadores, pois para alcançá-la, os alunos - produtores demonstraram maior conhecimento e domínio da língua na situação comunicativa em estudo. Em outras palavras, na referida produção há uma presença das competências lingüística e comunicativa no uso dos operadores, o que, por sua vez, propiciou a competência no uso dos operadores argumentativos.

A argumentatividade inscrita no interior da própria língua (DUCROT, 1999) permite que as frases, por curtas que sejam, tragam orientação argumentativa. Por esse motivo, elas têm por característica obrigar o intérprete a determinar a conclusão “X” para a qual apontam. Para uma melhor compreensão do que afirmamos, seguem os exemplos 03 e 04, nos quais a dupla emitiam a opinião sobre o novo perfil social da mulher através de um exercício de sondagem, conforme analisamos nos exemplos anteriores (01 e 02). Vejamos:

Exemplo 03:

1ª versão

Nós concordamos, por que as mulheres estão lutando por seus direitos e além disso elas estão conquistando seu lugar entudo (J.A e J. I).

A orientação argumentativa da produção acima está marcada, de modo explícito, pelos operadores argumentativos porque (grafado por que) e além disso. A primeira ocorrência do operador argumentativo nos obriga a compreender a explicação dada ao enunciado anterior que foi o fato dos alunos – produtores concordarem com o novo perfil social feminino. O simples início da frase “*Nós concordamos*” leva o leitor a prever uma conclusão que justifique tal início (“*por que as mulheres estão lutando por seus direitos*”).

Assim, o valor semântico de uma frase argumentativa traz no seu interior o conjunto de instruções capazes de demonstrar a orientação argumentativa da mesma.

Se considerarmos a orientação argumentativa construída na primeira ocorrência do operador argumentativo, podemos afirmar que a segunda ocorrência (“... e além disso elas estão conquistando seu lugar entudo”) compromete a eficácia da argumentação, devido a inadequação semântica dos operadores usados. Começamos pelo uso de “e além disso”, que segundo vimos na fundamentação teórica no quadro dos operadores argumentativos (Quadro 01) embasado em Koch (1992), que esses operadores têm a função de somar argumentos a favor de uma mesma conclusão. No entanto, a soma desses argumentos semanticamente foi sinônima. Podemos explicar o que afirmamos através da comparação das construções “... as mulheres estão lutando por seus direitos” e “... elas estão conquistando seu lugar entudo”. Ora, é evidente que se as mulheres estão lutando pelos seus direitos, elas estão conquistando seu lugar. Houve, portanto, um somatório duplo e sinônimo com o uso dos operadores o qual acarretou a qualidade da argumentação.

Situações como essa vem apenas confirmar a importância do papel do professor na sala de aula, cuja missão é mediar o ensino dos operadores argumentativos e de suas respectivas funções, para que os alunos façam uso desses elementos lingüísticos de forma mais reflexiva.

Nesse sentido, passemos para a análise da segunda versão da dupla acima analisada. A partir da leitura é possível atestarmos melhorias no uso dos operadores argumentativos, as quais endereçamos a eficácia do ensino oferecido.

Exemplo 04:

2ª versão:

Sim, nós concordamos por que a mulher está conquistando seu espaço em todos os aspectos, ou seja, elas estão correndo atrás de uma vida melhor e não aquela vida de lavar prato e varrer casa.

Elas estão atrás de melhorias para sua vida como trabalhar em cargos que ela se sinta a vontade (J.A e J.I).

As melhorias verificadas estão no uso adequado dos operadores argumentativos, tendo como ponto central a variação. Essa variação foi possível porque os alunos juntamente com a professora questionaram a adequação de muitos dos operadores argumentativos usados por eles na primeira versão.

De certa forma, há de se admitir que a atuação da professora ajudou os alunos na melhoria das suas produções. Como forma de comprovação podemos verificar que a dupla demonstrou competência argumentativa através do uso variado dos operadores “por que” (linha 01), “ou seja” (linha 02), “e” (linhas 02 e 03) e “como” (linha 04).

Na primeira versão o uso do operador porque teve por base explicar um enunciado anterior, de modo que o operador foi mantido na segunda versão com o mesmo fim da primeira, que no caso foi explicar / justificar o porquê da dupla concordar com o novo perfil social da mulher.

A novidade se deu pelo uso acertado do operador argumentativo “ou seja”, que por sua vez, tem a função de esclarecer uma enunciação anterior, no caso em análise foi para explicar como as mulheres estão conquistando seus espaços em todos os aspectos, conforme fora anunciado nas linhas iniciais da produção (“*Sim, nós concordamos por que a mulher está conquistando seu espaço em todos os aspectos ...*”). Após o uso desse operador, a dupla apontou o que a mulher andava fazendo (“*...elas estão correndo atrás de uma vida melhor...*”) e usou o operador “e”, de forma repetida, dentro da sua função, ou seja, para somar argumentos a favor da conclusão construída em torno da corrida dela em busca de uma vida melhor (“*e não aquela vida de lavar prato e varrer casa*”).

O mesmo ocorreu com o uso do operador argumentativo “como, no parágrafo final da produção: “*Elas estão atrás de melhorias para sua vida como trabalhar em cargos que ela se sinta a vontade*”. Seu uso somou os argumentos

para a conclusão das melhorias que as mulheres estão em busca para as suas vidas.

Atribuímos, portanto, ao desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos nos textos analisados à oportunidade de reverem o primeiro texto e o reescreverem, de tal modo que foi possível realizar a repetição do operador que não comprometia o sentido da argumentação, eliminar o que comprometia e acrescentar um novo operador respeitando a sua função.

Para que esse resultado fosse efetivado, não foram necessárias aulas nas quais a metalinguagem gramatical, no caso, os operadores argumentativos, ocupasse o foco central da discussão. Através da análise e revisão da primeira versão dos textos, o conteúdo foi trazido para a aula como ponto de reflexão em função dos argumentos apresentados e da pertinência dos usos dos operadores argumentativos.

Por esse motivo, é importante o professor estar sempre consciente de que o texto argumentativo, embora se apresente “*bom*” na primeira versão, ou seja, embora apresente o uso coerente de operadores argumentativos, não significa que ele esteja acabado, que já atingiu todos os pré-requisitos que o classificam como tal. Essa afirmação retoma a idéia proposta nos PCN (1998) de que não há texto pronto / acabado, pois mesmo que o houvesse, lhe caberia sucessivas versões.

Uma reflexão sobre essa proposta dos PCN (op. cit) pode ser feita a partir da leitura da próxima produção, na qual o aluno-produtor havia participado de leituras, seguidas de debates sobre o tema (novo perfil social da mulher), produção / refacção em duplas, produção coletiva mediada pela professora, para, em seguida, realizar uma produção individual de um artigo de opinião, cujo tema era o mesmo dessas aulas, ou seja, o novo perfil social da mulher. Segue o texto produzido:

Exemplo 05:

EFEITO COLATERAL

A partir da exigência de que a mulher carecia ter suas próprias liberdades de expressão; trabalhar sustentar a família, ter suas próprias coisas como; casa roupas carro etc. Ela precisou se expandir no meio da sociedade. Tanto no meio do trabalho como familiar.

Desse modo elas precisaram ter seu lugar garantido no meio da sociedade. Com tudo o seu perfil foi e vai crescendo. Dessa forma posso considerar que: a mulher se explorou ao máximo por ter seu lugar garantido socialmente.

Os salários na maioria das vezes é menor que o dos homens, mem todo tipo de trabalho é lícito para ela, mas essas diferenças vão desaparecendo devagar.

Hoje em dia já vemos que muitas empresas já tem cargos específicos para elas, em si elas têm mais confiança no seu trabalho, são mais presentes nos trabalhos eTc.

Do meio que elas eram e são digamos assim, a mulher deu uma reviravolta em torno de si mesma.

Sendo assim, posso dizer que está mais do que aprovado seu perfil na sociedade. (Autor: T.M)

O aluno começou o texto explicitando os motivos que levaram a mulher ascender socialmente (*ter suas próprias liberdades de expressão; trabalhar sustentar a família, ter suas próprias coisas...*), através do uso dos operadores argumentativos *tanto... como*, para estabelecer uma comparação de igualdade nos setores do trabalho e da família.

O segundo parágrafo parece sinalizar para a finalização do primeiro (*Desse modo elas precisaram ter seu lugar garantido no meio da sociedade*). No entanto, esse início de parágrafo é logo seguido pelo uso do operador contudo (*escrito “com tudo”*) fora da sua função semântica, a qual, segundo Koch (1992), constitui um marcador de oposição.

Assim, ao escrever *“com tudo o seu perfil foi e vai crescendo”*, o aluno distancia-se das construções argumentativas anteriores (1º parágrafo) e das posteriores no mesmo parágrafo (2º parágrafo). Isso porque ainda nesse parágrafo o aluno inseriu um argumento conclusivo, embora não tenha concluído sua afirmação anterior, iniciada pelo operador argumentativo *contudo*.

O emprego de uma adversativa, como a usada no 2º parágrafo, serve para o locutor pôr em ação a “estratégia do suspense”, de modo que se protela o momento de deixar claro / evidente a qual (is) dos argumentos ele adere (KOCH e ELIAS, 2006).

Como vimos, não foi essa a intenção do aluno - produtor. O uso do contudo foi apenas uma forma de usar um operador argumentativo a mais, talvez por ele conceber que ao maior número de operadores usados corresponderia saber mais do conteúdo estudado em sala de aula. Possivelmente, o aluno em questão, de posse da lista dos operadores argumentativos, pois a professora permitira

consultá-los no momento da produção escrita, supôs que a qualidade da sua produção vinculava-se à quantidade de uso desses operadores. Como efeito, o operador “*contudo*” apareceu desvinculado da sua relação discursivo-argumentativa.

No 3º parágrafo, o aluno inseriu uma justificativa para a afirmação feita no final do parágrafo anterior, ou seja, o fato de a mulher se “explorar” ao máximo para ter seu lugar garantido na sociedade é justificado pela desigualdade entre os salários da mulher e dos homens e pela ilicitude de muitos dos trabalhos delas. O uso do *mas* garante a oposição do enunciado anterior, concluindo-o (... *mem todo tipo de trabalho é lícito para elas, mas essas diferenças vão desaparecendo devagar*).

O uso repetido do operador argumentativo já, no 4º parágrafo (*Hoje em dia já vemos que muitas empresas já tem cargos específicos para elas...*) indica mudança em relação a um tempo anterior: antes e depois. Em se tratando da primeira ocorrência (*Hoje em dia já vemos que...*) significa que antes não víamos a situação citada. O *hoje* que inicia o enunciado é um marcador temporal e tem a função de situar o leitor no momento atual da enunciação, em comparação com um momento anterior. Ele também é um marcador (ativador) de pressuposição.

A segunda ocorrência do operador argumentativo já (... *muitas empresas já tem cargos específicos para elas...*) significa que outras empresas não propiciam a mesma oferta de cargos específicos para mulheres. Ainda nesse mesmo parágrafo, o aluno utiliza a expressão “*em si elas têm mais confiança no seu trabalho, são mais presente eTc*” com valor de operador argumentativo, cuja função é de resumir o que foi dito antes a fim de se chegar à conclusão.

Com relação aos dois últimos parágrafos, estes serviram para comparar / comprovar a mudança social da mulher, bem como para ele demonstrar sua adesão ao perfil feminino de mudança. O aluno usou de sutileza na construção do texto, de modo que a sua adesão explícita somente veio a ocorrer no último parágrafo da produção. Ele, por sua vez, vai apresentando os argumentos que justificam o novo perfil social da mulher, descrito no decorrer dos parágrafos.

A progressão textual foi garantida ao longo da produção, salvo no segundo parágrafo, fato que não comprometeu a essência da argumentação. Por esse motivo, o texto analisado enquadra-se no rol dos textos argumentativos

relativamente “bem construídos”, cujo produtor demonstra estar desenvolvendo a competência argumentativa, por dentre outras exigências, fazer uso adequado dos operadores argumentativos.

4.1.2- Por classe argumentativa e escala argumentativa

Outra forma para investigar a efetivação da competência argumentativa por meio do uso dos operadores argumentativos esteve relacionada às noções de *classe argumentativa e escala argumentativa*, desenvolvidas nas produções dos alunos.

Nesse sentido, focamos nossa atenção / reflexão nas “manobras” argumentativas realizadas pelos alunos – produtores para chegarem a uma conclusão em defesa do ponto de vista defendido. Para isso consideramos a organização / peso dos argumentos e a forma como eles se apresentaram nas produções como uma das manifestações da competência argumentativa.

Tomemos, pois, como exemplo para análise a produção individual de um artigo de opinião, cujas condições de produção foram as mesmas do texto analisado no exemplo anterior. Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 06:

A mulher ontem, hoje e amanhã

Eu como mulher, concordo e defendo com o novo perfil feminino.

A mulher vem atuando como uma mulher superada, não é mais aquela que não saía de casa, não trabalhava, agora sim, ela trabalha, têm um papel melhor do que tinha na sociedade antigamente, ocupa vários cargos que não ocupava antes.

É fácil vermos a mulher ocupando cargos de destaque social como ministra, advogada, juíza, promotora, prefeita, senadora e muitas outras profissões.

Pela ascensão da mulher, o homem que demonstra um comportamento machista, ele vai ser excluído da sociedade, pois ela não aceita mais esse tipo de comportamento masculino. A sociedade quer hoje um homem que dê entusiasmo à mulher para que ele cresça sempre mais. E se o homem não fizer isso, ele vai ter o desprezo da maioria das mulheres.

Não posso deixar de falar na capacidade que Xuxa demonstra frente as câmeras, pois foi ela quem deu a maior audiência a rede Globo no horário da manhã. Esse é apenas um exemplo de uma mulher lutadora e vencedora, que não se deixou abater pelas críticas da mídia. Na minha opinião até já acho que quando a mídia critica a Xuxa, é porque a apresentadora está se destacando, porque ninguém joga pedras em árvores que não têm frutos.

Daqui a uns dez anos, acredito que o perfil social da mulher esteja completamente definido: não haverá mais preconceito contra a mulher e ela já terá ocupado todos os cargos que o homem ocupa (menos o de papa, mas ela também nem quer!). Autora: (A. S. O)

Os 06 (seis) parágrafos desenvolvidos na produção acima, podem analisados à luz de Ducrot e Koch (1992), segundo a competência argumentativa demonstrada.

Como ponto de partida para a análise da presença da classe argumentativa, consideremos o seguinte enunciado, retirado dos dois primeiros parágrafos do texto: *“Eu como mulher, concordo e defendo com o novo perfil feminino”* (L-1, 1º parágrafo). *“A mulher vem atuando como uma mulher superada...”* (L-2, 2º parágrafo). Segue o conjunto de argumentos usados para a comprovação da tese acima, cuja força argumentativa entre eles é a mesma, estando, ao mesmo tempo, direcionados à conclusão:

arg 1- “ (...) não é mais aquela que não saia de casa (...)” (L-2 e 3, 2º parágrafo)

arg 2- “(...) não trabalhava (...)” (L-3, 2º parágrafo)

arg 3- “ (...) ela trabalha (...)”;(L- 3, 2º parágrafo)

arg 4- “(...) têm um papel melhor do que tinha na sociedade de antigamente (...)”; (L- 4, 2º parágrafo)

arg 5- “É fácil vemos a mulher ocupando cargos de destaque social (...)”; (L- 6, 3º parágrafo)

arg 6- “Não posso deixar de falar na capacidade que Xuxa demonstra frente as câmeras, pois foi ela quem deu a maior audiência a rede Globo no horário da manhã”. (L- 15,16 e 17, 5º parágrafo).

A série de argumentos apresentados pela aluna garantiu a progressão textual, culminando na conclusão do seu texto: *“Daqui a uns dez anos, acredito que o perfil social da mulher esteja completamente definido: não haverá mais preconceito contra a mulher e ela já terá ocupado todos os cargos que o homem ocupa (menos o de papa, mas ela também nem quer!).”*

Para tratarmos da noção de escala argumentativa, consideremos o seguinte enunciado, extraído das linhas 09 e 10 do 4º parágrafo: *“... o homem que*

demonstra um comportamento machista, ele vai ser excluído da sociedade...”.

Para essa tese, a aluna apresenta os seguintes argumentos:

arg 1- “... ela não aceita mais esse tipo de comportamento masculino”; (L- 11 e 12 do 4º parágrafo)

arg 2- “A sociedade quer hoje um homem que dê entusiasmo à mulher para que ela cresça sempre mais”; (L- 11, 12 e 13 do 4º parágrafo)

arg 3- “E se o homem não fizer isso, ele vai ter o desprezo da maioria das mulheres” (L- 13 e 14 do 4º parágrafo) – argumento mais forte.

No último parágrafo, a autora, de modo implícito, retomou os argumentos acima tratados apostando no “desaparecimento” do preconceito contra a mulher como resultado da mudança da visão machista (*“não haverá mais preconceitos contra a mulher...”* L- 23 e 24). Para conseguir convencer o leitor, ela utilizou o operador argumentativo já, empregado com a função de encadear um argumento relacionado à mudança de estado da mulher, comprovando assim a tese defendida, ou seja, a certeza da ascensão da mulher.

É interessante observar o caráter de certeza da aluna quanto a essa ascensão, de modo que ela finalizou seu texto citando a profissão do papa como sendo a única que a mulher não ocuparia. O operador argumentativo *mas* usado na última construção serviu para estabelecer uma oposição ao enunciado anterior. Oposição essa, cujo efeito veio em forma de provocação / deboche para seu interlocutor, conferindo à aluna-produtora um discurso de caráter feminista que, por sua vez, encontrou respaldo semântico na 1ª linha do primeiro parágrafo da sua produção, ou seja, na tese por ela defendida (*“Eu como mulher, concordo e defendo com o novo perfil feminino).*

A partir dessa análise, vimos que a argumentação eficaz trabalha com os mecanismos de classe e escala argumentativa presente na língua. Ter o domínio deles em situação de uso (oral / escrita) é, antes de tudo, ter o domínio dos operadores argumentativos considerando o seu funcionamento no texto. Em outras palavras, é uma forma de comprovar a existência da competência argumentativa por parte do produtor.

Isso significa que, para o domínio desses elementos lingüísticos, é necessária uma vivência ampla com eles. Por isso, antes de tudo, é importante que o usuário, no nosso caso, o aluno, argumente, oralmente ou por escrito, para

se familiarizar com os elementos que encadeiam sua argumentação. Para tanto, ele deve ter a garantia de uma participação efetiva e ininterrupta nas aulas (KLEIMAN, 2005). Essa participação, uma vez efetivada na escola, se estende para outros setores da sociedade fazendo com que o aluno participe plenamente dela, pois essa aquisição tem influência direta no desenvolvimento da competência argumentativa dele, o que pode ser observado na forma de organizar os argumentos num texto opinativo, como ficou demonstrado no exemplo 06.

A manifestação lingüística dos alunos está além das informações da sala de aula. Vejamos noutra produção individual, que a competência argumentativa do aluno - produtor por meio das noções de classe e escala argumentativa pode estar relacionada às leituras realizadas na sala de aula e fora dela.

Assim, as noções de classe e escala argumentativa, presentes na produção seguinte comprovaram conhecimento de mundo amplo, além de um maior grau de informatividade, que, por sua vez, revelou influência de diferentes domínios do saber, não necessariamente passados / tratados nas aulas de Língua Portuguesa. Vejamos o exemplo:

Exemplo 07:

A nova mulher e o mundo

Atualmente temos visto na mídia uma nova mulher que tem conquistado espaços e direitos na sociedade, mulher esta determinada forte e objetiva, mas isto não acontece com todas, pois ainda vemos mulheres que apanham e sofrem pelas mãos de homens que mais parecem homens das cavernas.

Tanto que ainda hoje em muitos países o papel da mulher é caracterizado pela submissão, pelo sofrimento e pela falta de direitos, um exemplo disso é a Índia, um país do continente asiático onde a mulher como um peso para sua família. Pois para que eles se casem é costume oferecer um alto dote a família do noivo.

Já em outros países como o Canadá, o papel da mulher é muito diferente pois lá ela tem um ensino superior maior que os dos homens, ou o número de mulheres na Universidade é maior do que os dos homens.

No Brasil as mulheres têm conquistado seu espaço, um exemplo disso é a ministra : Dilma Rousefer e a candidata e Senadora do (PSOL) Heloísa Helena, apesar dela não ter chegado ao segundo turno mas foi capaz de abocanhar mais de 6 % dos votos dos brasileiros.

Nesta semana a Revista Veja publicou uma notícia sobre o novo perfil da mulher, e observei que as mulheres muitas vezes não conseguem consiliar o seu novo papel e a vida, mulheres que não se casam mais, que não querem ter mais filhos, tudo isto é acompanhado pelo desejo de alcançar seus objetivos e direitos, objetivos esses que

por direito a elas pertencem. Deixo aqui a minha adesão ao novo perfil social da mulher. Na Bíblia está escrito que homens e mulheres são todos iguais perante Deus. Autor : J.S

A construção argumentativa da produção do exemplo 07 possibilitou ao aluno – produtor demonstrar sua competência na organização dos argumentos distribuídos em classe e escala argumentativa.

As seqüências argumentativas do seu texto se apresentaram na ordem progressiva, de tal modo que ele deixa clara a sua adesão ao novo perfil social da mulher no final do último parágrafo do texto após elencar todas as premissas para tal posição através do enunciado: *“Deixo aqui minha adesão ao novo perfil social da mulher” L- 26,27 e 28, 5º parágrafo.)*

Desse modo, a produção foi realizada tendo em vista comprovar a ascensão da mulher na sociedade atual, apesar dos vários contra-argumentos apresentados pelo aluno – produtor os quais se constituíram como entraves para a totalidade dessa ascensão, como podemos observar no fragmento retirado a partir da terceira linha do primeiro parágrafo e de todo o segundo parágrafo da sua produção: *“ (...) mas isto não acontece com todas, pois ainda vemos mulheres que apanham e sofrem pelas mãos de homens que mais parecem homens das cavernas.*

Tanto que ainda hoje em muitos países o papel da mulher é caracterizado pela submissão, pelo sofrimento e pela falta de direitos, um exemplo disso é a Índia, um país do continente asiático onde a mulher como um peso para sua família. Pois para que eles se casem é costume oferecer um alto dote a família do noivo”.

Para atingir seu objetivo o aluno – produtor foi capaz de traçar um paralelo da situação da mulher mundo afora. Os dados apresentados para a comprovação do seu ponto de vista marcaram explicitamente, o uso combinado das noções de classe e escala argumentativa. Por um lado, todas as referências feitas a países como o Canadá e o Brasil, bem como à publicação da Revista Veja, se direcionaram para a conclusão de que a mulher de fato tem um novo perfil na sociedade, o qual tem a aprovação do aluno –produtor.

Tais referências podem ser distribuídas da seguinte forma: Classe argumentativa: (1) A mulher conquistou espaços e direitos na sociedade (conclusão R).

arg 1- (No Canadá) “(...) ela tem um ensino superior maior que os homens”.(L- 13 e 14, 3º parágrafo)

arg 2- (No Canadá)” (...) o número de mulheres na Universidade é maior do que os dos homens”. (L- 14 e 15, 3º parágrafo)

arg 3- (No Brasil) “(...) as mulheres têm conquistado seu espaço”. (L- 16, 4º parágrafo) - Nesta construção foram citados os exemplos de mulheres como a ministra Dilma Rouseff e a candidata a Presidência da República e Senadora Heloísa Helena.

arg 4- (Revista Veja) “(...) publicou uma notícia sobre o perfil da mulher (...) tudo isto é acompanhado pelo desejo de alcançar seus objetivos e direitos”. (21, 22,24 e 25, 5º parágrafo).

Como vemos, a relação de argumentos apresentados tem a mesma força argumentativa direcionados à conclusão.

Quanto à escala argumentativa, verificamos uma maior incidência nos dois primeiros parágrafos, especificamente na apresentação dos contra argumentos com relação à não participação social da mulher, vejamos:

Escala argumentativa: (2) Todas as mulheres não conquistaram seu espaço na sociedade.

arg 1- “(...) ainda vemos mulheres que apanham e sofrem pelas mãos de homens (...)” (L-4 e 5, 1º parágrafo)

arg 2- “(...) para que elas se casem é costume oferecer um alto dote a família do noivo”. (L- 9, 10 e 11, 2º parágrafo)

arg 3- “(...) em muitos países o papel da mulher é caracterizado pela submissão, pelo sofrimento e pela falta de direitos”. (L- 6, 7 e 8, 2º parágrafo) – argumento mais forte distribuído de forma gradativa.

Por outro lado, podemos ainda tomar as mesmas referências utilizadas pelo aluno – produtor e afirmar que estas somente foram possíveis devido ao seu grau

de letramento⁸. Atribuímos tais referências a participação do aluno em eventos variados de letramento. As discussões realizadas no período específico da aplicação da seqüência didática quando foram lidos e debatidos textos enfocando o novo perfil social da mulher, não deram conta de muitas das informações apresentadas no exemplo 07.

Acreditamos no letramento adquirido além dessas aulas, isto é, em outras instâncias sociais (BARTON, 2000), ou mesmo na própria escola nas aulas de História e Geografia, como uma possível justificativa à referência do aluno a países como o Canadá e a Índia, no tocante à situação da mulher.

Atribuímos ainda ao letramento ocasionado pela mídia, através da leitura / assistência / escuta a jornais, telejornais e revistas, as informações fornecidas pelo aluno quanto ao percentual de votos da candidata Heloísa Helena, por exemplo.

Em outras palavras o autor do texto em questão evidenciou competência argumentativa na elaboração de seqüências da mesma natureza, apresentando um ponto de vista sobre o novo perfil social da mulher, com os argumentos cabíveis / coerentes para esse ponto de vista em *escala e classe argumentativa*.

Portanto, vimos que a competência argumentativa do aluno - produtor foi desenvolvida, não só na escola, através das noções de classe e escala argumentativa, mediadas por aulas reflexivas que primaram pela organização dos argumentos, mas também esteve atrelada às experiências letradas extra-escolares do aluno, de tal modo que estas favoreceram o desempenho no contexto escolar.

Em termos gerais, as formas de manifestações da competência argumentativa foram visíveis pelo uso dos operadores argumentativos de forma crescente / contínua, isto é, houve melhoria substancial no uso desses, considerando a estratégia docente da reescritura. Nas produções, evidenciamos que os alunos demonstraram domínio desses operadores no decorrer das aulas para a integração de outras informações pertinentes ao tema.

⁸ Autores como BARTON, D & HAMILTON, M (2000); KLEIMAN, (2001), (2005) ; ROJO (2001a), (2001b), (2005), dentre outros, têm seus trabalhos voltados para esse tema. Nessa pesquisa, não é nosso propósito analisar os dados à luz dessas teorias, razão pela qual apenas as citamos.

Em outro momento da análise, verificamos que a quebra da argumentação impediu a progressão das idéias dos alunos - produtores nas situações em que a função do operador foi distorcida, ou mesmo, empregada com outro valor semântico, como foi o caso do exemplo 01.

Por outro lado, alguns alunos demonstraram domínio significativo na elaboração dos argumentos (classe e escala argumentativa) para chegarem à conclusão, evidenciando a importância dos conhecimentos adquiridos através da leitura ou de outros tipos de informação. Com isso, reiteramos que a manifestação da competência argumentativa requer o domínio de operadores argumentativos, relacionado a outros fatores também, tais como: o letramento escolar, o letramento midiático, cujas práticas de leitura e de escrita se realizam em várias instâncias sociais com atribuições outras, não especificamente ligadas à de natureza escolar.

4.2- Estratégias metodológicas

4.2.1- Tipo de proposta de intervenção

Nosso enfoque dirigiu-se para os tipos de atividades propostas na seqüência didática (reescrita coletiva / individual das produções, estudo dos operadores argumentativos, leitura e reflexão de textos) e para as estratégias utilizadas pela professora durante a execução dessas atividades (releitura de textos, interação na sala de aula, recapitulação de discussões) a fim de verificar a eficácia dessas atividades para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

A intervenção no ensino, através da aplicação de uma seqüência didática, encontrou respaldo na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois para esses estudiosos uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O sentido da proposta residiu, pois, nas oportunidades que o aluno teve de expressar-se na fala e na escrita.

A partir das anotações de campo, a professora / pesquisadora conscientizou-se da necessidade de realizar uma intervenção visando à melhoria das produções textuais através da reflexão e usos dos argumentos. Vejamos, portanto, como essa necessidade foi explicitada, tendo como base as anotações de campo da professora:

Exemplo 08:

(...) Os alunos (homens) apesar de, na grande maioria, defenderem direitos iguais para homens e mulheres detiveram mais seus argumentos na questão da “subida” da candidata nas intenções de voto. Ao atentarem para o discurso da charge, reconheceram o “medo” reinante dos outros dois candidatos (Alckimin e Lula). Registrei por escrito indícios do discurso machista, produto das crenças e valores defendidos socialmente. Tal fato me fez perceber que eu deveria intervir no ensino, pois os argumentos apresentados pelos alunos, além de soltos, estavam repletos de preconceitos sociais, isto é, os alunos pareciam apenas reproduzirem os discursos de outrem.

(anotações de campo ocorrida durante a sondagem realizada na sexta-feira, 04 de agosto de 2006).

Com base nas anotações de campo (exemplo 08), verificamos que a professora / pesquisadora mostrou-se sensível à falta de argumentos provenientes dos próprios alunos. Ela reconheceu nas produções deles apenas uma passagem / imitação / reprodução do discurso de outrem. De acordo com Leal e Morais (2006), desde muito cedo, nossos alunos são capazes de argumentar, quer oralmente, quer por meio de textos escritos. A preocupação da professora / pesquisadora com a natureza dos argumentos dos alunos justifica-se pela ausência de domínio próprio da competência argumentativa deles, em especial, após, no mínimo seis anos de escolaridade.

Assim, considerando a reflexão docente acerca da argumentação produzida pelos seus alunos, diríamos que se tratou de um momento significativo ocorrido no período da sondagem, capaz de propiciar uma intervenção eficaz voltada para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Essa postura da professora / pesquisadora confere uma concepção de língua como interacionista.

A seqüência didática, com ênfase na reescritura, foi, pois, o meio encontrado para atenuar, ou mesmo sanar, essas possíveis “falhas” dos alunos

na construção de argumentos para a defesa de um ponto de vista. É, pois de se esperar que as atividades organizadas pela professora na seqüência didática conduzissem os alunos à produção argumentativa oral / escrita com proficiência.

Considerando o ensino / estudo da argumentação efetivado pela professora, a princípio apontamos como adequado o momento do estudo dos operadores argumentativos, uma vez que em termos lingüísticos / gramaticais, estes se prendem à argumentação. No entanto, vamos observar que o estudo desse conteúdo gramatical, durante uma das aulas áudio-gravadas e transcritas, fere as recomendações dos PCN (1998) no tocante à apropriação / domínio do mesmo. No trecho da aula que segue, retirado da aula de produção coletiva do artigo de opinião, a professora insiste na afirmação de que o domínio ou a memorização de operadores argumentativos é necessária, sem, contudo, deixar clara a forma de apropriação dos mesmos. Vejamos o exemplo:

Exemplo 09:

63- P- argumentando... você está argumentando... toda vez que você se decide a convencer alguém de que você está certo... você pega um ponto de vista e vai defender... então você está ... argumentando PPara isso não é? para isso... você se vale daqueles termos gramaticais que a gente viu que eu passei aquela listinha prá vocês porque eles vão ajudar na hora de você argumentar... sem você perceber:: eles também vão surgir nos seus textos... aqueles o quê?... quem lembra? a lista de quê?

64- A1- de::

65- A2- dos operadores gramaticais

66- P- prá que serve?

67- A1- prá...

68- A3- pra... prá auxiliar no texto...

69- A2- auxiliar:: ...

70- P- se você retirasse de um texto todos os operadores argumentativos... você ia... éh:: desmanchar

71- A1 e A3- desmanchar o texto

72- A2- ia ficar sem sentido

73- P- ia ficar sem sentido... ia ficar uma argumentação solta... solta... ia nem ficar argumentação eu acredito né...? se você saísse usando aquelas pecinhas todinha... tira um mas... tira um porque... tira um e... um também

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

O discurso da professora (exemplo 09) apenas confirma que a sua concepção de domínio da argumentação está presa à mera presença dos operadores argumentativos no texto. Seu discurso se apóia excessivamente na

metalinguagem e não no uso e reflexão dos operadores, como podemos constatar nas falas 70 e 73. Através delas, a professora repassa aos seus alunos a noção de que o sentido da argumentação está vinculado à presença dos operadores argumentativos, o que constitui um equívoco já discutido por autores como Koch e Elias (2006), Charolles (1997) e Costa Val (2000), ao tratarem dos mecanismos constitutivos da textualidade, coerência, situação comunicativa e outros, responsáveis por conferir informatividade, progressão e outras características que compõem a textualidade.

A professora / pesquisadora expõe idéias de forma contraditória, instantes após as suas falas analisadas no exemplo 08, ao se referir à naturalidade do uso de tais operadores. Segue um fragmento de sua fala:

Exemplo 10:

93- (...) Eles vão sustentar o quê? ((silêncio)) a sua argumentação... não é? eles vão servir de suPORte pra você... com ele... aí com ele você argumenta... então eis o motivo que eu quero que eu pedi pra vocês lerem em casa pra se familiarizar:: porque depois eles ficam tão normais nas nossas vidas... que é igualmente a:: o quê? ((silêncio)) tomar uma... tomar uma água água tá com sede tomar água é tão normal tão natural você falar operadores argumentativos oh eu vou argumentar então eu tenho que ficar ligado nessas coisas... não decorando mas de forma natural...

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

O fragmento em destaque (exemplo 10) marca uma tradição de ensino da forma em detrimento do conteúdo. Pela apreciação da fala da professora, parece que as idéias estão em função dos operadores e não o contrário. A postura da professora revela uma certa dificuldade em mobilizar os saberes construídos ao longo da sua vida profissional de forma didatizada (RAFAEL, 2001), de modo que ela se valeu de artifícios repetidos ao longo dos anos, com pouca eficácia na aprendizagem para garantir apropriação dos operadores argumentativos (“...*então eis o motivo que eu quero que eu pedi pra vocês lerem em casa pra se familiarizar: porque depois eles ficam tão normais nas nossas vidas... que é igualmente a: o quê? ((silêncio)) tomar uma... tomar uma água água tá com sede tomar água é tão normal tão natural você falar operadores argumentativos...*”).

Durante algumas passagens das aulas áudio-gravadas e transcritas, observamos que a naturalidade para apropriação / uso dos operadores

argumentativos foi uma marca constante no discurso da professora. O trecho que segue corresponde à fala dirigida aos seus alunos no dia em que estes produziam individualmente o artigo de opinião.

Nesse trecho, a professora permitiu a consulta à lista dos operadores argumentativos estudados no primeiro módulo (textos teóricos) da seqüência didática. O enfoque que demos no referido trecho está voltado para o comportamento contraditório da professora mais uma vez repetido, como vimos no fragmento do exemplo 10. Tal fato, por sua vez, pode confirmar que a concepção tradicional de ensino ainda encontra-se enraizada na escola, especificamente no discurso da professora com relação ao conteúdo gramatical (operadores argumentativos), selecionado para a seqüência didática. Vejamos o exemplo:

Exemplo 11:

24- (...) éh... o que é que eu estou querendo falar? que os operadores daquela lista vocês vão poder consultá-los... pra vocês poderem utilizá-los... não é que você vai utilizar to::dos... mais de qualquer forma eles vão aparecer... porque quando você vai se expor... defender uma situação... você vai tomar partido... eles naturalmente vão surgir então aí você pode está lá confirmando... deixa eu ver se esse operador:: dá certo... ah... eu acho que dá...(..)

(fragmento da aula de produção individual do dia 20-11-2006 – segunda-feira)

De acordo com Ducrot (apud KOCH, 1992), o funcionamento dos operadores argumentativos está relacionado aos conceitos de *classe* e *escala argumentativa*, e como tais, para se produzir uma argumentação, faz-se necessária a presença de argumentos e não necessariamente a daqueles operadores.

É por esse motivo que Vigner (1997, p. 122), ao se referir aos conteúdos lingüísticos como um dos componentes da argumentação, adverte que a argumentação não poderia ser reduzida a um inventário de estruturas léxico-sintáticas que marcam de modo explícito as tomadas de posição do locutor diante de certas proposições.

Desse modo, a argumentação pode se manifestar na própria organização do discurso e por isso vai depender do valor semântico de certos termos ou de

certas passagens. Esse é o ponto que a professora desconsidera na sistematização do tema tratado, embora o faça intuitivamente quando expõe os alunos a outros textos.

Considerar apenas a utilização do operador argumentativo no texto na forma de um jogo de “troca-troca”, como sugeriu a professora no exemplo 11, a fim de garantir uma boa argumentação, é uma forma de conceber a intervenção realizada para o estudo da argumentação unicamente pelo viés da gramática normativa. É conceber que através da leitura / consulta a uma lista dada, o aluno possa argumentar eficazmente, de modo a convencer / persuadir o seu interlocutor (auditório).

Durante as atividades realizadas no segundo módulo da aplicação da seqüência didática, foi possível verificarmos que, ao contrário da postura acima analisada (Exemplo 11), ela facilitou a participação dos alunos, de modo que estes argumentaram oralmente com proficiência, isto é, convencendo-a. Tal fato ocorreu no momento em que a professora / pesquisadora deixou valer uma postura mais interativa, e, por outro lado, desconsiderou mais os textos teóricos antes mencionados.

O trecho que segue faz parte de uma das aulas em que foram retomadas a leitura e reflexão de uma charge anteriormente estudada, e a professora / pesquisadora pedia aos alunos que apresentassem argumentos os quais justificassem que a mulher representada na charge era Heloísa Helena e não Ana Maria Rangel:

Exemplo 12:

320- P- certo... mas ana... mas ana maria rangel chegava nessa situação? poderia dizer que era ela?

321- AA- nã::o

322- A1- é heloísa helena

323- P- qual o argumento...que a gente tem:: para dizer assim... NÃO... aqui não trata-se... a a ... eles aqui não se referem a::

324- A1- ana maria

325- P- ana maria rangel?

326- A2- porque é assim ()

((muitos alunos falam ao mesmo tempo))

327- A9- porque ela não tinha se candidatado ainda

328- P- pera aí...vamos falar um de cada vez (...)

329- A3- essa aí ana maria rangel foi / se candidatou-se agora éh...

330- A9- agora?

331- A3- poucos dias antes da eleição...quando essa charge foi publicada... quem tava canidata era... heloísa helena (...)

332- A2- *era a única mulher a ser candidata e:: e:: ana maria rangel foi (aproximando-se) da outra semana já:: do da eleição*
333- A3- *do dia da eleição*
334- P- *pronto*

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

A interação professora / aluno se deu a partir do momento em que um dos alunos afirmou categoricamente que se tratava de Heloísa Helena (L-322), e a professora / pesquisadora pediu que justificassem porque não se tratava de Ana Maria Rangel.

Verificamos, através da fala 328 (*“pera aí... vamos falar um de cada vez”*), a preocupação da professora / pesquisadora em registrar as muitas contribuições dos seus alunos, as quais podem ser observadas pelo número de participantes (A2, A3, A9,) para uma mesma pergunta dirigida à turma, havendo, portanto, uma indicativa de aceitação das contribuições deles na fala final da professora / pesquisadora (L-334).

Essa dinâmica na sala de aula garantiu pelo menos dois aspectos, pertinentes para facilitar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos seja, pela participação, seja pelo conhecimento de mundo dos alunos, quer este tenha sido construído na escola, ou mesmo adquirido nas várias outras instâncias sociais das quais os alunos participam.

Por outro lado, os alunos A2 e A3 evidenciam a influência da mídia em suas vidas: nas falas representadas nas linhas 329 *“ essa aí ana maria rangel foi / se candidatou-se agora éh...”*, 331 *“ poucos dias antes da eleição... quando essa charge foi publicada... quem tava candidata era... heloísa helena (...)”*, 332 *“ era a única mulher a ser candidata e:: e:: ana maria rangel foi (aproximando-se) da outra semana já:: do da eleição”* e 333 *“ do dia da eleição”*. Constatamos o letramento do tipo midiático, o que reforça a contribuição de outros segmentos para a construção da argumentatividade.

4.2.2- Condução das atividades

Uma outra estratégia destacada como propiciadora do desenvolvimento da competência argumentativa refere-se à releitura de textos ocorrida antes da

produção coletiva do artigo de opinião, permeada por momentos de trocas, de argumentações, refutações, nas quais professor e alunos negociam sentidos com vistas à produção de um texto persuasivo e / ou convincente.

Nesse sentido, o clima de interação oportuniza ao aluno a expressão oral, a formulação e defesa de pontos de vista, de forma mais livre, sem a sanção da professora. A esta cabe o direito de questionar e ouvir o aluno, para a partir de então julgar a pertinência dos argumentos apresentados e, em caso de falhas, ajudá-lo na formulação de novos argumentos.

No entanto, observamos que esse comportamento não foi demonstrado, ou foi insatisfatório, revelando uma prática muito presa ao letramento escolar, focado mais na estrutura, nas formas textuais. Em outras palavras, a professora reconhece que pode e deve “fazer” diferente, mas não consegue pôr em prática alternativas mais flexíveis de condução de atividades, tais como: não controlar o turno, construir os argumentos, incentivar a interação entre os alunos, exercitar a escuta dos alunos, socializando os conceitos entre eles, etc. Passemos então a analisar um trecho do início da aula em que, antes de começar a produção coletiva (refacção), retoma a leitura de uma charge, que tematizava os presidenciais.

Com essa atitude, seu objetivo era de recapitular as discussões realizadas anteriormente para inseri-las na “nova” produção. Vale salientar que o teor das discussões em torno da referida charge foi o fato de uma mulher (Heloísa Helena) se candidatar à Presidência da República. Vejamos, no exemplo 13, o trecho retirado das anotações do diário de campo, como se realizou essa retomada, “recapitulação,” conforme denominou a professora / pesquisadora para, em seguida, confrontarmos com a transcrição dessa mesma aula no exemplo 14:

Exemplo 13:

(...) O primeiro texto que apresentei foi uma charge lida por todos os alunos, por isso todos eles responderam acertadamente que era uma charge (gênero textual) e dois ou três alunos falaram do conteúdo da mesma, justificando o porquê dele e o momento vivido.

(anotações do diário de campo do dia 17-11- 2006, sexta-feira).

Exemplo 14:

- 300- P- charge muito bem... mas essa charge aqui em especial tratou de quê?
301- AA- de política
302- A1- política
303- P- política... isso aqui:: poderia... de alguma forma ter como a gente... éh... produzir nosso texto? alguma coisa daqui a gente poderia pegar::? de que forma? se tiver...
304- A1- éh::
305- A2- tem
306- P- como?
307- A2- porque ali nesse texto fala sobre... uma mulher que foi candidata a pré fei / a presidente
308- A1- da república
309- A2-república e os dois outros... maiores candidatos ficavam... éh... falando dela porque ela estava crescendo nas... éh nas pesquisas né? eles estavam preocupados por isso... porque ela está (tomando) votos de alguns deles
310- P- ah entendi... então quer dizer... na verdade aqui mostra... de certa forma... o quê?
311- A1- que a mulher tem capacidade para... se...
312- A3- se destacar?
313- P- ocupar um cargo público... não é? quem é essa mulher em questão? qual é a mulher que se trata aqui?
314- AA- Heloísa Helena
315- P- Heloísa Helena né? tinha outra... também (...)
316- A11- Mari::a...
317- AA- Ana Maria
318- A1- Ana Maria de Queiroz
319- A2- Ana Maria Rangel

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

Se considerarmos a intenção da professora de “recapitular” algumas leituras antes vivenciadas para facilitar a ampliação dos argumentos na produção escrita, verificamos que sua atitude pouco contribuiu para essa finalidade.

Apesar de ter registrado no seu diário de campo (exemplo 13) que “(...) dois ou três alunos falaram do conteúdo da mesma, justificando o porquê dele e o momento vivido”, verificamos que a professora de fato questionou a turma de que forma o conteúdo da charge poderia ajudá-los na nova produção, e um dos alunos (exemplo 14) (A2) deu sinal positivo, isto é, argumentou que a charge tinha subsídios inerentes à questão temática (o novo perfil social da mulher).

No entanto, ao invés de estimular a expansão dos argumentos apresentados pelo aluno, deu-se por satisfeita e já formulou uma nova pergunta, e sem esperar a resposta do aluno, antecipou-a, como podemos verificar, no exemplo 14, a partir das falas das linhas 310 a 313: “310- P- ah entendi... então

quer dizer... na verdade aqui mostra... de certa forma... o quê? 311- A1- que a mulher tem capacidade para... se... 312- A3- se destacar? 313- P- ocupar um cargo público... não é? quem é essa mulher em questão? qual é a mulher que se trata aqui?"

A professora / pesquisadora ignorou uma explicação relevante do aluno a qual contribuiria para a questão temática, que era o fato de explicar o crescimento da mulher (Heloísa Helena) nas intenções de voto, conforme a fala 309: “ *A2- república e os dois outros... maiores candidatos ficavam... éh... falando dela porque ela estava crescendo nas... éh nas pesquisas né? eles estavam preocupados por isso... porque ela está (tomando) votos de alguns deles”*

A tomada do turno pela professora revela uma necessidade de controlar a situação de ensino / aprendizagem, mantendo a assimetria na relação de poder: “Eu falo” você “escuta”. “Eu ensino” você “aprende”, a qual impediu o aluno de concluir sua fala, voltando a participar durante essa questão de forma mínima, isto é, apenas completando respostas iniciadas por outros colegas, conforme o registro da fala 319: *A2- Ana Maria Rangel*

Com essa atitude, a professora tende a limitar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Sendo interrompidos, eles podem passar a considerar que suas falas pouco (ou nada) contribuem para o andamento da aula, gerando um clima de inibição e corroborando para o sentimento de incapacidade ou de inadequação em sala de aula. Essa atitude promove muitas vezes a desmotivação ou desestímulo do aluno em participar ativamente da aula.

Atitudes como a que vimos nos fazem crer que a professora / pesquisadora fez perguntas aos alunos apenas para efetivar outras falas / participações, além da dela. Contudo, o que realmente foi válido, fica por conta da fala dela (LEAL e MORAIS, 2006). O aluno é convidado a participar e, no mesmo instante, sua fala é substituída pela fala da professora.

Tal atitude contraria a perspectiva bakhtiniana do uso da palavra: as duas faces existentes na palavra são resumidas à face da professora. Segundo esse estudioso, a palavra “é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 1996, p. 113).

Por fim, na penúltima fala, a professora (L-313), além de antecipar a conclusão do aluno, muda o roteiro da questão, formulando uma segunda pergunta :“ *quem é essa mulher em questão? qual é a mulher que se trata aqui?*”

Os alunos demonstraram domínio da pergunta e a responderam satisfatoriamente (Heloísa Helena). E, mais uma vez, a professora / pesquisadora demonstrou “pressa” dando pistas de uma segunda mulher que também disputou as eleições (L-315), no caso, Ana Maria Rangel, vejamos: “ *P- Heloísa Helena né? tinha outra... também (...)*”.

O momento que poderia ser rico de explicações e argumentações dos alunos, por duas vezes, num curto espaço de tempo, foi interrompido pela professora / pesquisadora. Assim podemos afirmar que as atividades de reescritura propostas na escola apresentam como característica típica uma imposição do discurso escolar.

Conforme apontam Leal e Morais (2006), parece haver na escola um ponto de tensão envolvendo, por um lado, as imposições de pontos de vista da instituição escolar, e, por outro lado, as estratégias de manutenção da voz do aluno-aluno. Isso significa que na maioria das vezes, quando o aluno cala, deixando valer a voz do professor, é porque de fato não sabe, ou porque ele tem consciência de que sua contribuição não será acatada pelo professor.

Assim, por meio da análise do exemplo 14, pudemos perceber que a professora / pesquisadora, ao questionar os alunos, previamente tinha elaborado, de acordo com a ideologia que defendia, a resposta esperada. Se, por um lado, ela não surgisse na fala do aluno, a professora imediatamente daria, confirmando, de alguma forma, que a palavra final lhe pertence naquele local (LEAL E MORAIS, op.cit).

No entanto, comportamento contrário ao analisado no exemplo acima foi verificado minutos após, no momento em que a professora permitiu a participação ativa dos alunos, sem lhes fazer interrupções. Esse fato serviu para confirmar que a eficácia no ensino da argumentação, bem como de qualquer outro conteúdo selecionado pelo professor para suas aulas advém do espaço dado ao aluno. O trecho da aula que analisamos foi marcado pelo questionamento de um aluno no que se referia à coerência dos argumentos que estavam sendo construídos coletivamente na refacção.

Na realidade, a produção coletiva estava prestes a ser concluída, porém um dos alunos interrompeu a etapa conclusiva de forma crítica, e fez a sua argumentação, interagindo com a professora e outros colegas. Vejamos:

Exemplo 15:

- 842- A3- *sim mai o que é que tem a ver espancame::nto com isso aí?*
843- P- *onde?*
844- A3- *esse negócio de delegacia com isso aí?... tá colando isso aí não professora...negócio [de::*
845- P- *((lendo))* “[quando fatos como agressão no lar ocorre...”
846- A1- () *na delegacia olha aí...*
847- P- *diga... tá certo até onde é capaz... você tá querendo dizer que tá misturando?*
848- A3- *acabou de sair da delegacia... de um negócio e entrar já em emprego num sei o quê num sei o quê?*
849- P- *é tão vendo? ((lendo))* “*Isso demonstra que a mulher atualmente é guerreira... se comparada com a escrava de ontem*”... até aí tudo bem...
850- A2- *ahn rã... até aí tá bom*
851- P- *((lendo))* “*hoje a mulher... com atitudes de coragem e força é capaz de::*”
852- A3- *a partir desse aí não tem nada a ver não::*

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

A atuação desse aluno (A3) nos leva a crer na sua reflexão crítica diante dos argumentos apresentados. Sem dúvida, ele demonstrou conhecimento da falta de organização argumentativa, que, por sua vez, implicaria na progressão temática. Suas contribuições nos permitiram admitir que se tratava de um aluno em pleno desenvolvimento da competência argumentativa nas modalidades oral e escrita.

Considerando a situação comunicativa da produção coletiva na sala de aula, supomos que enquanto a produção transcorria, ele, ao mesmo tempo que participava com os outros colegas, dando sugestões, relendo e construindo os períodos, foi capaz de questionar uma construção anterior (L- 842), como sendo incoerente, a qual comprometia a progressão temática (“...o que é que tem a ver *espancame::nto com isso aí?*”), como também foi capaz de argumentar com base nos dados da produção construída (L- 848) a incoerência apontada por ele: “*acabou de sair da delegacia... de um negócio e entrar já em emprego num sei o quê num sei o quê?*”

A argumentação oral feita pelo aluno confere à produção coletiva como sendo um momento oportuno da aula para esse tipo de argumentação. O aluno, embora tivesse a professora à sua frente na tarefa de escrever no quadro de giz e julgar o que escrevia, ele também se colocou como leitor crítico do texto e realizou essa última atividade (julgar o que escrevia).

Esse tipo de questionamento do aluno nos permitiu fazer duas considerações: primeira é que o aluno tinha noção de que o texto “não é uma sucessão desconexa de frases ou palavras enunciadas aleatoriamente” (CITELLI, 1994, p. 23), como bem ele interferiu conforme sua fala na linha 848: “ *acabou de sair da delegacia... de um negócio e entrar já em emprego...?*” Isso significa que o aluno estava consciente de que o texto, para ser coerente, devia apresentar um ajuste seqüencial das idéias, fato que não estava ocorrendo no texto produzido. A segunda consideração é que o aluno demonstrou competência argumentativa, ao contestar a produção que estava sendo realizada. Ele além de ter contestado através de uma pergunta (L-842): “ *sim mai o que é que tem a ver espancame::nto com isso aí?*”, apresentou argumentos para a sua contestação (L- 844): “ *esse negócio de delegacia com isso aí?... tá colando isso aí não professora*”.

O efeito da sua argumentação foi garantido na interação da sala de aula: ele conseguiu convencer seus interlocutores imediatos – a professora e os colegas -, de que ele estava certo. Como evidência da eficácia da sua argumentação, vimos que a professora releu a produção (L- 845) e fez uma confirmação, em forma de pergunta, para o restante da sala (L-849) de que o aluno (A3) estava certo (“*é tão vendo?*”).

Esse fato nos permite afirmar que, quando o aluno tem a oportunidade de falar, de argumentar durante as aulas, articula sua competência comunicativa e, como resultado, desenvolve sua competência argumentativa, uma vez que garante participação social, e facilita a participação dos outros colegas. Observemos que o aluno (A3), juntamente a outro colega (A2), passaram a dar os comandos da produção com autonomia (L- 850 e 852), inclusive para a professora (“*A2- ahn rã... até aí tá bom*”; “*A3- a partir desse aí não tem nada a ver não::*”).

De modo contrário ao que vimos no exemplo 14, situações como a analisada no exemplo 15, ao serem vivenciadas na sala de aula, atestam que aquilo que é dito pelos alunos é relevante para além da situação escolar, porque de alguma forma, é transferido para outras situações extra-escolares. Os alunos, de posse de oportunidades como a que analisamos, tornam-se argumentadores autênticos, isto é, argumentadores com o compromisso de questionar e contra-argumentar em interação com qualquer interlocutor, muitas vezes representado por alguém detentor de poder e prestígio social, como é o caso do professor na instituição escolar.

Por esse motivo e pelo fato de o uso da linguagem, em si, já ser um ato eminentemente argumentativo (KOCH, 1992), é que o professor precisa ter consciência de dar voz e vez ao aluno durante as aulas, de modo que a metodologia adotada por ele esteja pautada na concepção de produção escrita como objeto de interação (GUEDES, 2006).

A esse respeito, flagramos um momento da mesma aula analisada nos exemplos 14 e 15, em que se pôs em discussão o título para a produção realizada coletivamente. No trecho que segue, a professora convoca os alunos a dar sugestões, e estes, por sua vez, conferem participação, através de várias sugestões. Vejamos:

Exemplo 16:

- 875- P- (...) vamos aqui gente... o título... que título a gente daria pra esse texto dos meninos que nós ampliamos?
876- A10- a evolução da mulher
877- A3- mudança radical
878- P- segundo Midian... a evolução da mulher tá bem?..
879- A2- a metamorfose da mulher
880- A1- e como a mulher (...)
881- P- a metamorfose da mulher... olha quantas idéias... outra...
882- A1- como assim... como ela tá se evoluindo como?
883- P- como a mulher tá se evoluindo que a gente viu?
884- A1- ela tá o quê? tá crescendo os braços... aumentando perna?
885- A9- a boca?
886- P- hein?
887- A2- a metamorfose da mulher?
888- P- mas a evolução que:: Midian tá falando não é a evolução física... é a evolução...
889- A4- na sociedade
890- P- na sociedade é a evolução social... é o perfil que ela vem atingindo... não é isso midian que você tá querendo dizer? assim tá certo...entendeu gêssica?
891- A1- entendi

892- P- não é a evolução física... que a gente viu na entrevista que as meninas têm mais éh...
893- A1- evolução
894- P- evoluem mais que os meninos não é? depois tudo se normaliza... mas e aí? vocês ... as meninas aí? que título vocês...
895- A18- os direitos das mulheres
896- P- ahn?
897- A18- os direitos das mulheres?
898- P- os direitos das mulheres dá certo?
899- A1- já falamos nisso demais
900- P- os direitos das mulheres dá certo?
901- A1- uma nova mulher
902- P- uma nova mulher?... a nova mulher?
903- A8- é a nova mulher

(fragmento da aula de produção coletiva do dia17-11-2006, sexta-feira)

Segundo o exemplo 16, de acordo com as falas representadas nas linhas 876,877,879,897 e 901, vimos que os alunos deram cinco sugestões para o título: “a evolução da mulher”(L- 876- A10); “mudança radical” (L- 877- A3); “a metamorfose da mulher” (L- 879 – A2); “os direitos das mulheres” (L- 897 – A18) e “uma nova mulher” (L- 901 – A1), além da sugestão da professora “a nova mulher” (F- 902) confirmada por outro aluno (A-8) na fala 903.

Considerando o seguimento das falas, observamos que, num curto espaço de tempo, seis diferentes alunos (A10; A3; A2; A18; A1 e A8), motivados pela interação da sala de aula, participaram do convite feito pela professora: “o de dar um título ao texto ampliado”. Os títulos apresentados pelos alunos mantêm relação de sentido com o tema abordado na produção (O novo perfil social da mulher), o qual foi objeto de estudo de aulas anteriores à produção. Isso nos leva a crer na construção conjunta da competência argumentativa, via interação em sala de aula.

O efeito argumentativo de uma das sugestões apresentadas pôde ser observado através do questionamento da aluna (A1) a respeito da sugestão dada por outra colega (A10), da seguinte forma: No momento em que A10 sugeriu como título “a evolução da mulher”, imediatamente, A1 questionou o sentido do termo “evolução” (“como assim... como ela está se evoluindo como?” L- 882) e, apesar da pergunta feita pela professora na tentativa de elucidar o título dado(L- 883 “como a mulher tá se evoluindo que a gente viu?”), a aluna em questão continuou questionando: “ela tá o quê? tá crescendo os braços... aumentando perna?”(L- 884).

A interferência da aluna obrigou a professora a explicar, de modo claro, à qual “evolução” a colega se referia, como podemos constatar através da explicação dada nas falas 888 e 890: “ *mas a evolução que:: midian tá falando não é a evolução física... é a evolução...*”; “*na sociedade é a evolução social... é o perfil que ela vem atingindo... não é isso midian que você tá querendo dizer? assim tá certo... entendeu géssica?*”.

Como se tratava de uma produção coletiva, a escolha do título permitiu que outros (títulos), além dos apresentados no exemplo 16, fossem objeto de impasse entre os alunos, permitindo assim que os alunos interagissem com outros colegas através da refutação às sugestões apresentadas, como podemos observar no exemplo seguinte, após ter sido realizada a leitura do texto produzido.

Exemplo 17:

- 911- P- e aí... qual é o título?
- 912- A1- a mulher guerreira?
- 913- A3- não tem nada a ver
- 914- P- ahn?
- 915- A3- sou mais o título que () falou
- 916- A6- é
- 917- A2- a mulher atual
- 918- P- a mulher atual?
- 919- A3- tem nada a ver não
- 920- P- o novo papel (...)
- 921- A2- da mulher
- 922- A3- atual
- 923- A6- a evolução da mulher
- 924- P- a evolução da mulher dá?
- 925- A1- é tá melhor
- 926- P- tá certo? a evolução... nós vamos entender:: que não é a evolução...
- 927- A1- matéria
- 928- A2- física

(fragmento da aula de produção coletiva do dia 17-11-2006, sexta-feira)

Na exposição do exemplo 17, através das expressões “*não tem nada a ver*” (L-913) e “*tem nada a ver não*” (L-919), o aluno A3 rejeitou as sugestões dadas por A1 (“*a mulher guerreira*” L- 912) e por A2 (“*a mulher atual*” L- 917). Ficando, portanto, decidido como título “*a evolução da mulher*”, sugestão dada por A10, como vimos no registro anterior (13), a qual foi retomada por A6, inclusive recebendo a adesão da aluna (A1), (“*é ta melhor*” L- 925), cuja primeira aparição, rejeitara.

A partir dos exemplos 14 até 17, vimos que conceber o ensino da argumentação apenas como sendo uma forma dos alunos convencer o outro por meio da apresentação de argumentos é uma forma vaga, não dá conta de sua plenitude. Apesar dos obstáculos registrados (exemplo 14), de forma geral, a atuação da professora foi significativa para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. O sucesso na condução das atividades dependeu, em grande parte, das oportunidades dadas aos alunos. Estes, somente puderam evidenciar seus saberes no momento em que lhes foi garantido o turno conversacional, no momento em que, de igual modo, foram respeitados e refletidos os conteúdos das suas indagações / refutações na construção conjunta do texto argumentativo. Tal estratégia teve a vantagem de confirmar a participação deles, de modo que lhes facilitou a apropriação do gênero requerido na produção escrita (artigo de opinião), conforme requer a aplicação da sequência didática, fato que, por outro lado, evidenciou a ampliação do grau de letramento desses alunos.

Todavia, é interessante destacar que, apesar da atitude significativa da professora de intervir no ensino da argumentação visando à melhoria na construção de argumentos, ela própria, durante as aulas, demonstrou acreditar que, para se produzir um bom texto argumentativo, era necessário recorrer à lista dos operadores argumentativos. Isso significa que, nesses momentos, a idéia que lhe cercava era apenas a da forma, ignorando por vez a função discursiva que todo texto estabelece e como agravante, repassando / multiplicando essa mesma idéia para seus alunos.

Um outro aspecto que merece destaque foram as interrupções feitas às falas dos alunos. Estas, além de torná-los “passivos” durante a aula, em muitos casos, se acentuam como fator inibidor da capacidade que eles têm de contribuir nas aulas, mediante a interação.

Podemos afirmar que a proposta da aplicação da sequência didática trouxe benefícios para a sala de aula, pois através dessa atitude da professora já percebemos indícios para a melhoria no ensino, apesar das limitações que destacamos acima.

Algumas das ações docentes em sala de aula (releitura dos textos antes da produção, aceitação de algumas contribuições dos alunos, ampliação do

letramento dos alunos através da leitura de textos distintos para a apropriação temática e do gênero textual), deixam perceber que a professora em questão encontra-se numa zona de transição para a adoção de uma perspectiva de ensino dialógica, nos moldes bakhtinianos. Ela parece didatizar os saberes com dificuldades, fato só perceptível quando tem a oportunidade de se auto-avaliar, assumindo a condição de professora / pesquisadora, como foi o caso.

Considerações finais

Nesta dissertação estudamos a competência argumentativa de alunos do ensino fundamental a partir da oferta de um ensino sistematizado tendo como base a aplicação de uma seqüência didática. Após essa aplicação observamos como se manifestou a competência argumentativa dos alunos no momento em que estes foram submetidos a defender um ponto de vista por escrito (artigo de opinião) e oralmente (interação em sala de aula). A competência argumentativa ligada à prática docente necessita de metodologia de escrita, de modo que foi do nosso interesse, investigar que estratégias metodológicas utilizadas pela professora durante a aplicação da seqüência didática contribuíram para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

De acordo com os dados analisados, pudemos verificar que os alunos demonstraram consciência da necessidade de defender um ponto de vista mediante a apresentação de argumentos em textos do tipo argumentativo. Isso ficou comprovado nas produções (orais e escritas) analisadas, inclusive naquelas coletadas no período anterior à aplicação da seqüência didática (período da sondagem ou pré-módulo), quando os alunos, em duplas, produziram o texto argumentativo, cujas produções se apresentaram marcadas pelo uso dos operadores argumentativos, com melhorias substanciais na 2ª versão (refacção) do mesmo, após a leitura reflexiva da 1ª versão. Nessas produções houve uma forte influência das três competências: lingüística, comunicativa e argumentativa.

Quanto à produção individual (final), o desenvolvimento da competência dos alunos - produtores evidenciou sua fase mais significativa em comparação à 1ª e 2ª versão realizadas em duplas. Os alunos, em sua maioria, foram capazes de apresentar argumentos voltados para o ponto de vista defendido, levando em conta alguns aspectos como: a própria situação comunicativa e a questão da progressão temática mediante o uso dos operadores argumentativos. Estes nos possibilitaram analisar as produções escritas considerando as noções de classe e escala argumentativa, que por sua vez, serviram de estratégias argumentativas para convencer / persuadir o (s) interlocutor (es) na interação via texto. Foi através dessas noções que evidenciamos a influência dos vários letramentos (escolar, midiático, televisivo, etc) que os alunos possuem.

Na modalidade oral os alunos demonstraram mais autonomia para argumentar e convencer seus interlocutores (professora e colegas). Tal comportamento foi marcante porque além de estabelecer a interação entre os participantes da aula, foi eficaz na comprovação de que as contribuições do aluno são tão úteis na sala de aula quanto às da professora, de modo que esta, por não ser a “dona” exclusiva dos saberes que perpassam na aula, não deve deter por completo o turno das falas.

Quanto à aprendizagem, verificamos um aproveitamento gradativo, isto é, no período da sondagem, os alunos – produtores apresentaram indícios da competência argumentativa desde a realização da 1ª versão, sendo mais notória na 2ª versão, consolidando-se na produção individual.

Tal fato, em termos, confirma a eficácia da aplicação da seqüência didática como sendo esta uma forma de sistematizar o ensino, em especial o da argumentação. No entanto, a proposta mostrou-se limitada uma vez que, em alguns aspectos, a professora priorizou a produção de argumentos apenas pelo viés do uso de recursos lingüísticos (operadores argumentativos).

Vimos que no momento em que a professora deslocou o foco das suas ações na sala de aula para atividades interativas ressaltadas pelo uso de uma pedagogia culturalmente sensível, a qual permitiu ouvir os alunos, garantindo-lhes o turno conversacional, além da sistematização dos operadores argumentativos, os resultados evidenciados nas produções comprovaram melhor desempenho dos alunos.

De forma geral, o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos esteve associado à ação metodológica da professora, no sentido de garantir momentos de interação na sala de aula, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de falar, sugerir, argumentar e contra-argumentar com seus interlocutores mais próximos (professora e colegas), sempre na intenção de convencê-los / persuadi-los de algo.

De acordo com a análise do impacto da seqüência didática, esta enquadra a professora / pesquisadora numa zona de transição entre a concepção tradicional de ensino e a concepção sociointeracionista. Devemos, pois, considerar o caráter positivo da ação metodológica da professora / pesquisadora,

ao perceber as “falhas” dos alunos nos textos argumentativos e por esse motivo ter “inovado” no ensino através da aplicação da seqüência didática.

Por isso acreditamos no caráter extensivo dessa pesquisa para outros interesses, no sentido de levá-la adiante, investigando outros aspectos não tratados de forma abrangente na mesma, tendo em vista não ser nosso objeto de estudo. Como exemplo, podemos citar a assimetria nas relações de poder na sala de aula, cujos estudos podem ser contemplados pelo viés da Sociolingüística Interacionista (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Também é possível que essa extensão traga contribuições significativas através das teorias do letramento (BARTON, D & HAMILTON, M, 2000; KLEIMAN, 2001, 2005; ROJO 2001a, 2001b, 2005), que, por sua vez, priorizam um estudo que leva em conta as histórias dos sujeitos.

Referências bibliográficas

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 8. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela B. **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 115-136.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANSCOMBRE, J.C, DUCROT,O. **La argumentación em la lengua**. Versión española de Julia Sevilla e Marta Tordesillas. Madrid: Editorial Gredos S.A, 1994.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Coleção Universidade de bolso. Tecnoprint, s/d.

ASSIS, Jane Q. G. Silva e MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Formação inicial e letramento do professor de Português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, Ângela B.(org.). **A formação do professor**. Perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p, 281-309.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** – um convite à pesquisa. Parábola Editorial: São Paulo, 2001

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____ **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes, 2000.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS. Educs, 2004.

BARTON, D & Hamilton, M. Literacy Practices. In: **Situated Literacies. Reading and Writing in Context**. London: Routeledge. 2000. p. 7-15.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvez, Sara Bahia, Telmo Mourinho Batista. Porto, PT: Porto Editora, 1999, p, 19-83. Tradução de Qualitative Research for Education.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: insular, 2002.

BORTONI- Ricardo, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

_____ **Educação em Língua Materna**. São Paulo. Editoria Parábola, 2004.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.221-247.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUIN, Edilaine. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p, 47-77.

BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. Estratégias de ensino 2. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p,11-22.

CAVALCANTI, Marilda C. **Metodologia da Pesquisa em Lingüística Aplicada**. UNICAMP. Anais do 1º INPLA. PUC; SP, 1990. p, 41-48.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: Orlandi, Eni Puccinelle et all (orgs). **O texto, leitura & escrita**. Trad. Deyzeli M. Costa: 2 ed revisada-Campinas, SP: Pontes, 1997, p, 39-90.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 3ª edição, São Paulo: Ática, princípios, 1998.

_____ **O texto argumentativo**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de (org). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p, 34-51.

COSTE, Daniel. Leitura e Competência comunicativa. In: Orlandi, Eni Puccinelle et all (orgs). **O texto, leitura & escrita**. Trad. Deyzeli M. Costa: 2 ed revisada-Campinas, SP: Pontes, 1997, p.11-30.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: DIONÍSIO, A, P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 166 a 179.

DIAS, M. da Graça B. B. O desenvolvimento do raciocínio dedutivo. In: DIAS, M, da Graça B. B & SPINILLO, Alina G. (orgs.). **Tópicos em psicologia cognitiva**. Recife – PE: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele & SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: CORDEIRO, Glaís & ROJO, Roxane. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DUCROT, O. **Os Topoi na ‘Teoria da Argumentação na Língua’**. In: Revista Brasileira de Letras, 1999, v.1, n.1.

_____. **Argumentação e “topoi” argumentativos**. In: GUIMARÃES, E. (org.). História e sentido na linguagem. Campinas –SP: Pontes, 1989, p. 13-38.

ESPÍNDOLA, Lucienne. Retórica e argumentação. In: SILVA, J. M da e ESPÍNDOLA, L (orgs.). **Argumentação na língua: da pressuposição aos topoi**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005, p. 11-20.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Argumentação infantil**. Campina Grande; Bagagem, 2004.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componete do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L, BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, D (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 260-281.

GATINHO, João Beneilson Maia. Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. Série Estratégia de ensino 3. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p, 143-156.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de Português**. Que língua vamos ensinar? Série Estratégias de ensino 4. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho?. In: KLEIMAN, Ângela B.(org.). **A formação do professor**. Perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p, 39-68.

_____ Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 173-204.

KOCK, Ingedore G. Vilaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____ e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ Referenciação e Orientação Argumentativa. In: KOCK, Ingedore G. Vilaça, MORATO, Edwiges Maria e BENTES, Anna Christina (orgs). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

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

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. Estratégias de ensino 2. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p, 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A . P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 a 36.

_____ Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org). **Investigando a relação oral / escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.25-50.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, vol. 10, nº 02. fev / agos, 1994, p, 329- 338.

NEVES, M^{ra}. Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós, 1979.

PERELMAN, Chaim e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie **Tratado de argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, Ângela B.(org.). **A formação do professor**. Perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p, 69-94.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Ângela B.(org.). **A formação do professor**. Perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b, p, 157-180.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p, 185-205.

_____ Letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2005, p.121-172.

_____ Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: **Revista da Anpoll**, Nº 11, Jul/Dez 2001a. p.235-263.

_____ Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org). **Investigando a relação oral escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b. p.51-74.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane, (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 185-204.

SCHERRE, Maria Marta P. **Doa-se lindos filhos de poodle – variação lingüística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: : KLEIMAN, Ângela B.(org.). **A formação do professor**. Perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p, 95-113.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
_____. Que professor de Português queremos formar? In: Boletim da ABRALIN v.1. Fortaleza: UFC, 2001, p, 211-218.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, A . P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 58-72.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni P e OTONI, Paulo. **O Texto, Leitura & Escrita**. São Paulo: Pontes, 1997, p,117-136.

VILELA, Mário e KOCK, Ingedore G. Vilaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. Gramática da palavra. Gramática da frase. Gramática do texto / discurso. Livraria Almedina – Coimbra, 2001.

ANEXOS

Anexo I- CHARGE COM OS PRINCIPAIS PRESIDENCIÁVEIS



Anexos II - TEXTOS TEÓRICOS

Escola Afílio de Souza Barbosa- Orobó-PE
Professora- Enilda Cabral Barreto

Os dois textos que vamos ler e refletir tratam de um assunto que embora não dominemos por completo, é inevitável nas nossas falas com colegas e familiares, como também é inevitável nos textos escritos que produzimos. Trata-se da **argumentação** e de uma das suas realizações concretas, ou seja, o **artigo de opinião**.

Meu objetivo para a leitura/debate de artigo de opinião é de levá-los a entender o que é a argumentação e como ela se apresenta nos textos que frequentemente lemos em jornais e revistas, suporte aonde boa parte destes textos circulam. Embora não pretendam funcionar como procedimento a ser seguido, visa a orientar futuras produções.

1- Argumentação: noções básicas

Comunicar não é apenas trocar informações no qual emissor e receptor pura e simplesmente produzem, recebem e compreendem a mensagem. Há uma grande diferença entre receber uma comunicação e assumir uma comunicação.

Segundo Platão e Fiorin (1997, p.287), “Comunicar é agir sobre o outro (...)”, de modo que, quando nos comunicamos não queremos apenas que o nosso interlocutor receba / compreenda a nossa mensagem, mas sobretudo que a aceite como verdadeira. A comunicação só será eficaz se atingirmos esse objetivo.

Quando produzimos um texto escrito, por exemplo, estamos sempre interessados em convencer alguém de algo, seja de forma explícita ou implícita. Isso porque a argumentação está presente em qualquer texto que produzimos. Para Platão e Fiorin (1990), a argumentação é qualquer tipo de procedimento usado pelo produtor do texto com a finalidade de levar o leitor a aderir às teses defendidas nele.

Nessas produções é necessário que o produtor recorra a vários recursos da língua para persuadir, para fazer com que o receptor aceite o que lhe foi comunicado e fazer o que lhe foi proposto. Para tanto usamos recursos da língua que são capazes de sustentar nosso ponto de vista e assim convencer nosso interlocutor. Isso se explica da seguinte forma:

- ✓ Quando se defende um determinado tema / assunto é preciso que sejam organizados os argumentos de modo que o texto apresente unidade lógica, ou seja, comece, desenvolva-se e termine obedecendo o tema central;
- ✓ O convencimento só é possível se houver comprovação das teses defendidas. Aqui, muitas vezes, o produtor recorre a outras pessoas e cita seus textos e suas falas para dar legitimidade aos argumentos, esse procedimento constitui um argumento de autoridade;
- ✓ Uma outra característica do texto argumentativo é a refutação dos argumentos contrários, pois quando se trata de um tema, sobretudo polêmico, o produtor precisa apresentar as opiniões divergentes sobre esse mesmo tema e refuta-las com argumentos sólidos, ou seja, precisa apresentar argumentos concretos.

2- O artigo de opinião e os componentes da argumentação

A noção do que seja argumentar e de como proceder na produção do texto argumentativo encontra lugar em alguns gêneros textuais que circulam na sociedade, a exemplo da propaganda, do artigo de opinião, da carta de reclamação entre outros.

Nesse bimestre vamos deter nossa atenção e estudo para o artigo de opinião, que, diga-se de passagem, é um poderoso formador de opinião.

De circulação da mídia (jornais, revistas, etc), o artigo de opinião como o próprio nome já indica, é um gênero no qual prevalece o texto argumentativo. O produtor, de posse de um tema que divide opiniões na sociedade, produz seu texto buscando expor o seu ponto de vista de modo a convencer o leitor a ter também a sua opinião, ou seja, a aceitá-la. Esse produtor a todo momento defende o seu ponto de vista e para isso se vale de algumas estratégias, sendo elas:

- ✓ Presença constante da argumentação;
- ✓ Apresentação de provas (dados) que comprovem sua tese, acompanhadas da conclusão;
- ✓ Envolvimento com o leitor ;
- ✓ Opção, na maioria das vezes, pela terceira pessoa;
- ✓ Emprego do presente do indicativo/subjuntivo na exposição da tese e dos argumentos;
- ✓ Emprego do passado (pretérito) para apresentar dados;
- ✓ Citações de outros autores / textos e
- ✓ Uso constante dos operadores argumentativos. (conjunções, em sua maioria que têm a função de mostrar a força argumentativa dos enunciados e o sentido para que apontam .

Ao mesmo tempo não se deve esquecer para quem se escreve, ou seja, quem são os interlocutores previstos, o que eles fazem, quais suas possíveis refutações para aquilo que você está defendendo. O que eu quero dizer é que a todo momento você (produtor do artigo de opinião) não deve se esquecer de quem você quer persuadir.

O artigo de opinião, por circular na mídia, privilegia o uso culto da língua, já que, para passar confiabilidade no que está sendo defendido (ponto de vista), precisa atestar que seu produtor possui além de um vocabulário adequado ao tema, também possui um bom domínio do padrão culto da língua.

Segue um conjunto de procedimentos lingüísticos que, segundo Vigner (1997, p.121-122), são capazes de, na produção textual do artigo de opinião, justificar de forma coerente uma tomada de posição no trato de um tema, são eles:

Fórmulas introdutórias: Começemos por, a primeira observação recai sobre, inicialmente, é preciso lembrar que, a primeira observação a ser feita é que.

As transições: passemos então a, voltemos então a, mais tarde voltaremos a, antes de passar a... é preciso observar que..., sublinhado isto.

As fórmulas conclusivas: logo, conseqüentemente, é por isso que, afinal, em suma, pode-se concluir afirmando que.

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

As fórmulas concessivas : é certo que, é verdade que, evidente, seguramente, naturalmente, incontestavelmente, sem dúvida alguma, pode ser que.

A expressão de reserva: todavia, no entanto, entretanto, mas, porém, contudo.

As fórmulas de insistência: não apenas... mas, mesmo, com muito mais razão, tanto mais que.

A inserção de um exemplo: consideremos o caso de, tal é o caso de, este caso apenas ilustra, o exemplo de... confirma, etc.

3- Dificuldades comuns na prática argumentativa

Quando se quer argumentar a favor/contra algum tema, certos cuidados devem ser mantidos pelo produtor para que o texto se apresente sem defeitos de argumentação. Para nosso estudo sobre esse tema (argumentação), selecionei os problemas apontados no livro dos autores já citados, os quais farei um resumo. Vejamos:

- 1- Emprego de noções confusas: muitas vezes usamos palavras que se prestam a duas ou mais significações. Tal procedimento no texto argumentativo compromete o sentido do mesmo, invalidando os argumentos apresentados. Para evitar esses empregos, é aconselhável que evitemos palavras ou expressões carregadas de ambigüidade, e que ao usá-las, devemos definir claramente em que sentido as usamos.
- 2- Emprego de noções de totalidade indeterminada: o uso de noções totalizadoras do tipo “todos os políticos são iguais: só fazem roubar” ou “todos (as) os (as) homens (mulheres) são iguais:são enganadores (as)”, comprometem a força argumentativa do texto, pois dá margem a contra-argumentações imediatas.
- 3- Emprego de noções semi-formalizadas: certos termos do campo científico quando tomados em sentido geral podem comprometer a argumentação, pois esses termos têm significado preciso, restrito a esse tipo de linguagem. Um exemplo desse uso que gera defeito seria: “Não se deve negar ao cidadão o direito de protestar: isso já é *comunismo*”. Ora, comunismo não significa necessariamente governo autoritário, que não dá liberdade ao cidadão. Comunismo é um sistema econômico que não admite que os meios de produção(fábricas, terras etc) estejam nas mãos de particulares. Nesse caso, seria mais adequado o termo autoritarismo, ao invés de comunismo.
- 4- Defeitos de argumentação pelo exemplo: o dado apresentado como exemplo deve ser verdadeiro, isto é, deve corresponder a um dado da realidade, observável para quem quiser conferir. Um exemplo seria: “ No Brasil, a maioria da população ativa ganha acima de dez salários mínimos”. Esse é um dado falso, não corresponde à realidade concreta dos brasileiros, ou seja, não há conteúdo de verdade.

Uma outra atitude que deve ser tomada pelo produtor de texto é extrair a conclusão dos dados. A apresentação dos dados deve encaminhar a conclusão, fazendo com que o texto tenha unidade, implicando as partes entre si. Portanto fica assegurado que a conclusão do texto argumentativo seja um desfecho cuidadosamente pensado desde a primeira apresentação dos argumentos e que vá se consolidando de modo concatenado (com os argumentos). O que seria um erro você defender um ponto de vista ao iniciar a produção e concluir com outro, ou com nenhum.

Bibliografia

FIORIN, Luiz José e SAVIOLI, Francisco Platão.**Lições de Texto: leitura e redação**. São Paulo: Editora Ática, 1997

Para entender o texto – Leitura e redação.São Paulo: Editora Ática, 1997

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni P e OTONI, Paulo. **O Texto, Leitura & Escrita**. São Paulo: Pontes, 1997, p,117-136

Dialeto na TV

NELLY CARVALHO

Dialeto já teve o sentido de corruptela da língua de origem, sem nem permitir sequer intercompreensão. Com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, dialeto passou a referir-se às variantes de uma língua. Compre-

ende esta denominação, as variantes sociais e regionais que ocorrem nas interlocuções do cotidiano. A variante de prestígio, dialeto-padrão ou norma-culta, tomou como modelo a língua da região com maior poder político e das classes dominantes, do ponto de vista sócio-econômico.

No Brasil, o dialeto de prestígio é o falado no Centro-Sul, mais precisamente no Rio de Janeiro (variante carioca). Isto, do ponto de vista geográfico, porque do ponto de vista sócio-cultural, tem como modelo a norma literária, buscando também adotar a forma de comunicação das classes cultas (?) que detêm o poder e o saber. O dialeto popular nordestino, entre os dialetos brasileiros, talvez seja o mais discriminado: é bastante diferenciado nas suas características fonéticas, é oriundo de uma região subdesenvolvida, sem poder político, colonizada pelo Centro-Sul, além de ser um dialeto rural, numa época de valores eminentemente urbanos. Suas marcas principais provocam discriminação: transformação do *lh* em *l* - *mulher* > *muê*; introdução de um *i* em *cl* - *clareza* > *quilaridade*; transformação de *r* em *l* - *larga* > *laigi*; do *l* em *r*, *falta* > *farta*; eliminação das proparoxítonas - *música* > *musgi*; falta de concordância (as mínimas veio hoje); conjugação simplificada do verbo (eu vou, tu, ele, nós, eles vai) vocabulário reduzido e diferenciado: ribaçam por aves de arribação, quengo por cabeça.

Ora, um falar desse porte não pode aparecer em público, na burocracia e muito menos na mídia. É desqualificado, não sendo aceito em comunicações oficiais. Quando muito é considerado pitoresco e diferente ou é objeto de pesquisas, para nós, os lingüistas, que procuram entender o fenômeno da linguagem.

Em épocas de eleição a TV mostra a verdadeira fala do povo

O falante desse dialeto popular é menos-prezado e tem suas realizações de fala ridicularizadas. Na mídia, não ganha espaço, principalmente na TV, que além de transmitir a fala, exibe a figura do falante, uma figura sem "glamour", sem apelo midiático, que é "feio, pobre e mora longe". Estes personagens reais podem aparecer nas raras (cada

vez mais) reportagens sobre a seca, com declarações de agradecimento às autoridades que se dignaram a enviar a grande ajuda de uma cesta básica. As novelas fazem de conta que se lembram deste falar. Na verdade, usam uma contrafação, uma imitação que soa falsa, na boca de atores que nem de longe lembram a situação de vida do matuto, nem do praieiro. A fala do povo fica escondida do público atrás de uma cortina eletrônica, talvez para que se pense que somos uma nação alfabetizada ou que a linguagem de TV triunfou definitivamente sobre os falares locais.

Mas, de dois em dois anos, esse dialeto passa a ser a forma de comunicação mais escutada na TV. É na época eleitoral, na propaganda gratuita, quando os falantes do dialeto popular nordestino tornam-se, entre nós, os atores mais requisitados. Figuras tristes e patéticas repetem discursos decorados e laudatórios, sem nenhum senso crítico, sobre os candidatos de plantão. Generosos, não se negam ao papel que lhes cabe de elemento de sustentação do poder. Vozes estridentes, trêmulas, inseguras, ingênuas tecem laus a todos e sentem-se felizes em ocupar o espaço na TV. Aparece na época de eleição a verdadeira face e a verdadeira fala do povo, o retrato vivo das dificuldades que atravessa, sem ter como aprender a escrever e a falar a norma-padrão exigida nas camadas dominantes. Mas, esses atores, com tão bom desempenho, têm carreira meteórica. Passada a eleição, acaba-se o contrato, fecha-se a cortina eletrônica e eles voltam mudos e desassistidos para o anonimato.

• Nelly Carvalho é professora do Deptº de Letras da UIPE

Uma nova mulher para um homem novo

O tema da relação homem-mulher, dos avanços nas conquistas da mulher e da superação do machismo deve ser debatido por todos, para que o resultado disto seja a construção de uma sociedade onde os direitos são iguais e as tarefas são divididas. A teóloga **MARIA CLARA BINGEMER**, professora na PUC/RJ e coordenadora do Centro Loyola de Fé e Cultura, com quem conversamos, acredita, debate e luta para que isto seja uma realidade.



Mundo Jovem: O machismo é um problema superado?

Maria Clara Bingemer: Eu não sei se o machismo está superado. Acho que, no Brasil, ele não está. É inegável que a mulher tem forçado a barra para ocupar um espaço, e tem conseguido. O fato é que a mulher tem se feito mais visível na sociedade. Agora, se isto fez os homens ficarem menos machistas, eu não sei. No Brasil a gente ainda está engatinhando.

Sou casada com um estrangeiro e vejo que a mentalidade em outros países é um pouco diferente, é mais igualitária. Não digo totalmente diferente, é

mais, enquanto eu vejo que aqui a gente ainda ouve frases mesmo que fazem parte do imaginário popular, do tipo "mulher gosta de apanhar"... enfim, este tipo de comentários vulgares.

Eu acho que o homem brasileiro é um "Dom Juan" decadente, neste sentido. Ele ainda depende muito das conquistas amorosas pessoais para se sentir seguro. Para ele, entrar numa relação igualitária com a mulher é um desafio um pouco grande demais. Nunca é bom fazer generalizações, mas ainda tem muito caminho para andar.

Pelo fato das mulheres terem ocupado um espaço e estarem se fazendo vi-

síveis em carreiras que eram tradicionalmente masculinas, penso que isto vai acabar tendo como consequência a superação do machismo. E tomara que seja de uma maneira positiva, onde o homem também descubra outras dimensões da sua personalidade, que ficam meio na sombra com esta questão de ter que ser o machão, o dominador, o conquistador, o provedor, o que faz e acontece.

A psicologia tem estudado muito isso: dizem que os homens estão numa crise de identidade, e estão querendo descobrir mais. Estão por exemplo, querendo ficar mais com os filhos e coisas que antes eram mais da mulher.

MJ: Essa ascensão da mulher gerou, então, uma insegurança no homem: e também na própria mulher?

Maria Clara: Para a mulher também não é fácil. As mulheres que foram à luta, ocuparam o mercado de trabalho, e estão respondendo no mundo profissional, também têm um desafio de terem que conciliar isto com a sua vida afetiva, com o desejo que todas têm de serem mães, de formar uma família. Mas aí que eu acho que essa difícil dada, que esse desafio, muitas vezes se torna intransponível, porque não há uma consciência do homem de assumir uma parceria. A mulher que se mete nesta de fazer uma carreira e também quer ter a sua parte afetiva satisfeita, ela sabe que vai ter que fazer dupla, tripla jornada, porque ela não vai encontrar uma ajuda correspondente por parte do homem. Então é por isto que algumas mulheres reagem se endurecendo, se enrijecendo e às vezes se frustrando neste sentido. Outras mulheres reagem partindo para a chamada "produção in-

Adolescência, dominação e violência

Os adolescentes e jovens ainda são muito machistas. Essa nova geração não está se revelando convertida do machismo. Muitas vezes é culpa das próprias mulheres, ou seja, das mães. As mães reproduzem a cadeia da dominação machista quando educam os meninos diferente das meninas. Os modelos que são veiculados pelos meios de comunicação também são modelos muitas vezes machistas. Outras vezes, não são machistas, mas são modelos que apresentam uma mulher e um homem que o adolescente rejeita, não quer. Acho que um adolescente cons-

ciente fica chocado com o modelo, por exemplo, que a Xuxa mostra: uma mulher que resolveu ter um filho e contratou um reprodutor. A reação dele pode ser de voltar ao modelo machista, dizendo: "esse é melhor".

Este machismo dos meninos, às vezes, se extravasa não só no seu comportamento com as meninas, representantes do outro sexo, mas se extravasa em outras coisas. Por exemplo, nunca se viu tanta violência por parte de adolescentes, aquelas gangues de classe média que estão se formando, aqueles me-

ninos que em Brasília queimaram o índio. Tudo isto é o extravasamento de um comportamento do qual o machismo é parte, que é a dominação do outro, a aniquilação do outro, o não cuidado pelo outro, porque o machista, na verdade, quer reduzir o outro a si. Não aceita que o outro seja outro. No fundo é isto, esta cultura neoliberal, consumista, ela impõe modelos generalizados, de maneira que as pessoas só têm aquele padrão para se identificar: não têm alternativas, não têm outras referências para construir a sua personalidade.

dependente", tendo filhos independente do homem. Por outro lado, há jovens casais que estão tentando, e conseguindo, trilhar um caminho novo. E aí eu acho que há uma esperança.

Portanto, esta situação gera insegurança no homem e também gera muitos conflitos na mulher. A nova mulher ainda está se fazendo, ainda não está pronta. Não é mais o modelo da mulher romântica, só do lar, vivendo para o homem e para os filhos; não é mais o modelo da mulher só profissional, durona, que também não deu certo. Tem ainda uma terceira mulher. Eu estou, coincidentemente lendo um livro muito bom, de um filósofo francês: "A terceira mulher". Esta terceira mulher está emergindo, está se construindo. Ela é uma mulher que não quer abrir mão nem da sua diferença, nem da sua feminilidade, mas ao mesmo tempo quer ocupar um lugar no espaço público. Não quer ficar restrita ao doméstico, mas também quer o companheirismo com o homem.

"Quando isso for melhor equacionado, tomara que seja benéfico para a família no sentido que será uma família onde as tarefas serão mais divididas, onde não ficarão os garotões sentados e a mamãe lá na pia lavando louça, onde todo mundo vai assumir as responsabilidades e dividir as tarefas"

MJ: Existem algumas características da mulher que, nestas mudanças, ela não pode perder?

Maria Clara: Muitas coisas são próprias da mulher, mas muitas coisas são impostas culturalmente. É muito difícil dizer em que consiste mesmo o substrato feminino. Dizer que "mulher é mais sensível" é mentira. O ser humano é sensível. Agora, evidentemente que a mulher tem uma diferença, tem algo mesmo até no seu corpo, no seu "bios", que é o fato de ser a hospedeira da vida. Por exemplo, o fato de que uma mulher gesta no seu corpo, por nove meses, outro ser humano. Depois, que a mulher nutre este outro ser humano, amamenta com o seu próprio corpo, isso é uma diferença fundamental. A ciência já está lançando experimentos para a gravidez em homens, mas não acho que seja uma coisa normal: quem fica grávida é a

mulher. Enfim, a mulher tem um jeito próprio de cuidar, mesmo quando ela assume um trabalho profissional, ela tem esse jeito de cuidar das coisas, cuidar dos outros. Antes, cuidava da casa, do marido e dos filhos, agora, o cuidado dela vai além. Ela cuida do mundo e isto não é bom que ela perca. Se as mulheres se tornarem predatórias, destrutivas, agressivas, como os homens foram durante muito tempo, isto será terrível. Ela não pode reproduzir os erros, não pode aprender com os erros dos homens.

MJ: A independência da mulher trouxe também mudanças nas relações da família?

Maria Clara: Sim, trouxe mudanças no sentido de que, se a mulher não está mais o tempo todo em casa, tudo muda na casa. É uma nova maneira de se estruturar as famílias. Eu acho que as mulheres já estão fazendo o caminho de volta, nesse sentido, por exemplo, a minha filha mais velha tem 30 anos, é economista, trabalha num Banco em São Paulo. É muito bem sucedida profissionalmente. Tem muita vontade de se casar e de formar família, mas ela tem consciência de que quando ela se casar, tiver os dois filhos que ela quer ter, vai ter que se afastar do trabalho, ou pelo menos não vai poder trabalhar com a intensidade com que ela faz hoje.

A diferença também é que as coisas em família passam a ser muito mais planejadas. Antigamente a mulher era destinada à maternidade e estava ali para isto. A maternidade vinha a ela sem que ela tivesse nem cogitado, sem questionar se queria ou não. Vinha e pronto. Vinha um ou até quantos filhos viessem. Agora, as mulheres mais modernas planejam sua família, se preparam mais para isso. Aí a vida familiar também vai tomando outro aspecto. Ainda não dá para ver os resultados porque esta geração que está sendo mãe agora carrega muita culpa de estar fora de casa, ainda está muito dividida e ainda não integra isto tranquilamente, também porque não há parceria do homem. Mas quando isso for melhor equacionado, tomara que seja benéfico para a família no sentido que será uma família onde as tarefas serão mais divididas, onde não ficarão os garotões sentados e a mamãe lá na pia lavando louça, onde todo mundo vai assumir as responsabilidades e dividir as tarefas. Se for uma coisa bem integrada pode ser muito bom para a família.

MJ: Qual o papel da educação para a

superação do machismo? Como a escola pode trabalhar estas questões de gênero, da relação homem-mulher?

Maria Clara: Isto é pouco trabalhado. Os colégios em geral são mistos. E isto já é um avanço, onde a convivência acontece desde cedo. Mas as coisas não são explicitadas. Conversando com o Reitor de um colégio Jesuíta de Porto Rico, ele me disse que estão pensando em voltar ao colégio não misto, porque as meninas amadurecem muito mais cedo do que os meninos. Então, ficam na mesma série, meninas que são mulheres e meninos que são garotinhos, que têm a mesma idade, mas que amadurecem em ritmos diferentes. Isso gera nos meninos um complexo de inferioridade, uma frustração, e acaba afetando o desempenho escolar. Não é bom para eles e nem para elas também. Esse problema acontece porque as coisas não são faladas. "A palavra é que exorciza os demônios". Esta questão da relação homem-mulher deveria ser mais trabalhada dentro da escola, deveria ser algo que fizesse parte inclusive dos currículos para que houvesse uma tomada de consciência progressiva, na medida em que os meninos chegassem à conclusão do fato de que aos 13 anos uma menina já tem corpo de mulher, uma cabeça já de mulher e ele ainda é um garoto que gosta de jogar bola, e que isto não é nenhum demérito para ele. É simplesmente porque os ritmos biológicos são diferentes. Daqui a pouco essa diferença vai se nivelar. Isso deveria ser integrado no currículo da escola e também da universidade.

MJ: Como a família pode educar diferente?

Maria Clara: Através do diálogo. Falar as coisas com mais clareza dentro da família. A família e a escola têm que fazer uma parceria no processo educativo do indivíduo. Se a família está para um lado e a escola para o outro, não adianta nada. Ambas, família e escola, têm que gerar um processo educativo que tem que competir com os meios de comunicação, internet, com tudo isso que está entrando no olho, no ouvido, na mente do menino/a a todo minuto, a todo instante, a toda hora. E é poderoso, e vem impor contra-valores o tempo inteiro, pornografias, anticomportamentos. Seria muito importante que escola e família procurassem trabalhar mais juntas.

Existem tentativas bem sucedidas para isto. Há escolas que procuram realmente fazer a escola de pais, trazer os pais, dialogar, fazê-los participar da vida dos filhos, do processo educativo.

Sua ass...
Veja p.3

MUNDO Jovem

um jornal de idéias

As mulheres não são mais as mesmas



▼ Vestibular, um grito de socorro

▼ O lazer para agitar as idéias

▼ A influência afriedna na religião

▼ Natal, a vida está vencendo