



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Ferraz Leal, Telma; Alves Brandão, Ana Carolina Perrusi; da Costa França, Andrezza; Silveira,
Renata da Conceição

Concepções e práticas de professoras no ensino da argumentação no 5º ano do Ensino Fundamental
Práxis Educativa (Brasil), vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 253-278
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Concepções e práticas de professoras no ensino da argumentação no 5º ano do Ensino Fundamental*

Concepts and practices of teachers of argumentation skills at the 5th grade of basic education

Telma Ferraz Leal**

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão***

Andrezza da Costa França****

Renata da Conceição Silveira*****

Resumo: Esta pesquisa discute as concepções de duas professoras sobre o ensino da argumentação e suas relações com a prática pedagógica em turmas do 5º ano. A análise de cinco aulas de cada professora revelou que uma delas adotava uma concepção de argumentação desvinculada das situações de uso, expressa no ensino de conceitos e de uma forma composicional padrão. A outra professora demonstrou maior clareza acerca da diversidade de gêneros textuais e das situações em que se deve argumentar, o que gerou a proposição de atividades de leitura e escrita mais contextualizadas, com foco nas especificidades dos gêneros trabalhados. Conclui-se que a concepção de argumentação como prática discursiva demanda um maior conhecimento sobre a variedade de situações e gêneros presentes na sociedade, sendo este um requisito para uma ação pedagógica mais reflexiva e voltada para os usos sociais da escrita.

Palavras-chave: Argumentação. Leitura. Produção de texto.

Abstract: The present article seeks to discuss the concepts of two teachers regarding the teaching of argumentation skills and how they reflect on their teaching practices with 5th grade students. The analysis of five classes of each teacher has revealed that one of them adopted a concept of argumentation detached from day-to-day situations, expressed in the teaching of concepts and in a standard compositional form. The other teacher has shown a clearer understanding of the diversity of textual genres and of the

* Apoio: CNPq e FACEPE.

** Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: <tfeal@terra.com.br>

*** Professora da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação). PhD em Psicologia pela University of Sussex. Email: <carolperrusi@ufpe.br>

**** Professora da modalidade de jovens e adultos. Participa de grupos de estudos sobre argumentação. Email: <andrezzadacosta@hotmail.com>

***** Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: <renatha2007@yahoo.com.br>

situations in which one has to use argumentation skills, therefore generating more reading and writing activities based on the context, focusing on the analyzed genres' characteristics. It is possible to conclude that the concept of argumentation as a discursive practice requires a greater knowledge of the diversity of situations and genres found in the society. This knowledge is essential for a more reflexive pedagogical practice centred on the social uses of writing.

Keywords: Argumentation. Reading. Writing.

Introdução

O que fazer em sala de aula para ajudar os estudantes a aprender a argumentar? O que realmente é necessário ensinar na escola? O ensino da argumentação deve ou não ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Observemos o seguinte diálogo entre uma professora (P) do 5º ano do Ensino Fundamental e seus alunos (A):

P - *O que é que vem na cabeça da gente quando a gente tem essa palavra: argumentação?*
A - *Muitas coisas...*
P - *O quê, por exemplo?*
Minha mãe, um dia tava conversando com a colega dela. Aí ela falou: "argumento".
P - *Argumento. Mas ela tava falando o quê e com quem, quando ela falou isso?*
A - *Não sei.*
P - *Você ouviu da sua mãe. Alguém já ouviu essa palavra em algum lugar?*
A - *Na televisão eu escutei assim: "vários argumentos".*
P - *Mas você não lembra em que foi? Se foi no jornal ou numa novela?*
A - *Foi no vídeo-show... Tia, eu já vi também no jornal. [...]*

O diálogo acima, transcrito de uma aula de Língua Portuguesa, se, por um lado, revela pouco conhecimento das crianças sobre o sentido da palavra “argumentação” por outro lado, indica que, no dia a dia, elas já se depararam com seu uso.

De fato, são muitas as palavras que remetem às práticas de uso da linguagem em que produzimos e compreendemos textos da ordem do argumentar (debate, mediador, argumento, justificativa, opinião, discordância, entre outras). São, igualmente, diversas as situações em que tais práticas ocorrem. No entanto, estudos como os de Bezerra (2001), Dolz (1996) e Rojo (1999) evidenciam que só tardivamente a escola inicia um trabalho mais sistemático de ensino das habilidades necessárias a tais atividades linguístico-textuais.

Neste artigo, refletiremos sobre essa temática, analisando aulas de professoras que foram desafiadas a ensinar seus alunos a produzir e compreender

textos da ordem do argumentar. Com base neste estudo de caso, buscamos discutir as concepções das docentes sobre o ensino da argumentação e como tais concepções se revelavam na prática pedagógica. Buscamos, também, enfocar as dificuldades que as docentes poderiam estar enfrentando nessa área. Para iniciarmos nossas reflexões sobre a prática pedagógica, é necessário, porém, demarcarmos mais claramente o que estamos concebendo como argumentação.

Explorando o conceito de argumentação

Com base histórica fundamentada na Lógica, na Retórica e na Dialética, os estudos sobre a argumentação foram surgindo sob perspectivas diferentes. Tais perspectivas abrangem desde reflexões sobre as relações lógicas entre argumentos e sobre a validade das conclusões advindas das premissas adotadas, como nos estudos de Aristóteles, até as perspectivas prescritivas que “orientam (orientavam)” o comportamento no sentido de buscar desenvolver a capacidade do bem falar, fundadas, sobretudo, na Retórica. Outras abordagens referentes aos estudos sobre argumentação têm se concentrado ainda nos aspectos relativos às relações de poder estabelecidas socialmente e seus impactos sobre os processos discursivos. As variadas temáticas e diversos enfoques dados aos trabalhos sobre argumentação, no entanto, não esgotam as questões que emergem ao pensarmos sobre tal conceito, principalmente no que diz respeito ao ensino da argumentação.

Neste trabalho, ao focarmos a argumentação na escola, adotamos uma perspectiva enunciativa que aborda a argumentação nas práticas de linguagem socialmente estabelecidas. Para Souza (2003, p. 16-17),

Na prática social, a todo o momento somos chamados a tomar decisões, julgar e influenciar o outro, avaliar, justificar, expor um ponto de vista, contrapor uma opinião etc. Podemos dizer que, em certas circunstâncias, os gêneros textuais da ordem do argumentar são mais utilizados do que os da ordem do narrar.

Os gêneros da ordem do argumentar, nessa concepção, têm como ponto de semelhança a presença de pontos de vista, opiniões, para os quais se utilizam os argumentos. É o que se pode perceber em textos como artigos de opinião, resenhas críticas, cartas à redação, cartas de reclamação, debates, editoriais, ensaios, entre outros. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o termo “ordem do argumentar” é utilizado para agrupar os gêneros discursivos que apresentam como característica principal sequências tipológicas argumentativas e têm por função a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Nesse sentido, atrela-se o conceito de argumentar ao de interagir em situações nas quais diferentes pontos de vista são possíveis e pelos quais os interlocutores buscam orientar os seus discursos a determinadas conclusões:

buscam convencer e podem ser convencidos. No entanto, também entendemos que há situações envolvendo a argumentação em que não há, necessariamente, temas controversos a serem postos em confronto. Assim, nosso conceito de argumentação está bastante ampliado e requer, na prática pedagógica, diferentes tipos de estratégias didáticas e de recursos pedagógicos. Para tornar mais claros esses princípios, exemplificaremos diferentes tipos de situação que remetem à argumentação e que envolvem textos com diferentes finalidades.

Situações em que pontos de vista acerca de temas polêmicos são colocados em confronto

O primeiro tipo a que nos referimos anteriormente é caracterizado pelas situações em que diferentes pessoas confrontam seus pontos de vista acerca de determinada ideia, que é polêmica para a comunidade participante da situação. Os debates de fundo controverso são bons exemplos disso. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) mostram que neste tipo de debate colocam-se em confronto diferentes ideias e opiniões sobre um determinado tema polêmico, com o intuito de, através de argumentos, influenciar a opinião do outro, assim como também precisar ou mesmo modificar sua própria opinião. Discursos políticos de campanha eleitoral também podem ser citados como exemplo desta situação. O conteúdo do texto é defendido por algum candidato que tenta se diferenciar de outro candidato, antecipando os contra-argumentos que ele possa ter e respondendo com justificativas que convençam os eleitores de que ele tem as melhores propostas. Um artigo de opinião de um jornal é outro gênero que frequentemente é usado para a defesa de pontos de vista sobre questões polêmicas. Em algumas reportagens há, também, tratamento de temas com inclusão de depoimentos contrários obtidos por meio de entrevistas. Discussões domésticas, familiares ou entre amigos também são comuns em situações em que as pessoas têm discordâncias sobre algum assunto. Assim, muitos gêneros são comumente adotados em situações como as apontadas neste tópico.

Situações em que se busca orientar o comportamento ou convencer de que determinada atitude deve ser valorizada

Diferentemente das situações anteriores, podemos identificar usos da argumentação em situações em que se busca convencer as pessoas a adotar determinado comportamento ou atitude. Um exemplo disso são os eventos de campanhas educativas. No momento em que um órgão público, por exemplo, produz cartazes educativos para convencer as pessoas a vacinarem seus filhos, não há, necessariamente, a intenção de resolver discordâncias sobre temas polêmicos, já que a posição contrária à vacinação de crianças é muito pouco provável. Os

argumentos são construídos, portanto, para alertar as pessoas para a importância dessas ações, apelando para a responsabilidade dos pais. Neste sentido, poderia ser alegado que tais textos não seriam argumentativos e sim expositivos, porém, entendemos que a socialização das informações é acompanhada de apelos e justificativas que retomam direitos e deveres conquistados socialmente. Outro exemplo desse tipo seria uma carta de reivindicação. A carta pode não apresentar nenhum tema verdadeiramente polêmico, mas conter muitos argumentos de que o desejo daquelas pessoas deva ser atendido. Uma carta de reclamação também pode ser usada para convencer determinada instituição a resolver um problema de que ela é acusada. Finalmente, outro gênero usual nesses tipos de situação é a propaganda comercial.

Situações em que coletivamente se tenta construir uma ideia, resolver um problema ou deliberar sobre algo

Ao planejarmos uma viagem familiar, normalmente pensamos coletivamente para onde e quando gostaríamos de ir, quanto tempo poderíamos ficar em cada lugar, que meio de transporte seria o mais indicado, entre outras questões. Algumas discordâncias pontuais podem aparecer. Durante a conversa, justificamos nossas escolhas e ouvimos os outros até decidirmos quais seriam as melhores opções; porém trata-se de uma situação em que mais uma vez não temos, necessariamente, um tema polêmico, ou seja, buscamos, coletivamente, chegar às melhores opções de viagem. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) tratam de dois gêneros que podem ilustrar situações desse tipo: o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas. No primeiro caso, as pessoas precisam tomar decisões, de modo similar ao exemplo da viagem acima. Cada um dos interessados explicita sua opinião, dando informações que possam ajudar os outros a pensar sobre a melhor decisão a ser tomada. Com base nas diferentes opiniões e informações, busca-se chegar a um consenso. No caso do debate para resolução de problemas, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) afirmam que existe uma solução final para um determinado questionamento, só que esta solução ainda é desconhecida pelos participantes, sendo preciso explorar as contribuições de cada um para se chegar à resposta final. Os autores colocam como exemplo desse tipo de debate questões como: “como funciona o sistema digestivo?”, “por que acontece o eclipse da lua?”, dentre outras. Como se vê, o tema em si não é polêmico, no entanto, as tentativas para se chegar ao conhecimento são carregadas de movimentos argumentativos, justificação e contra-argumentação às hipóteses levantadas por pessoas que não conhecem tais fenômenos em profundidade. Neste sentido, a argumentação faz parte, na verdade, de um processo de construção de conhecimento. Não há pontos de vista confrontados, embora transitoriamente sejam explicitadas diferentes ideias sobre os conceitos ou fenômenos, de modo

que os argumentos orientam o processo de apropriação do conhecimento. Mais uma vez, alguns poderiam alegar que não estaríamos diante de um argumento real, pois haveria possibilidade de uma demonstração para se chegar a verdades. Alertamos, entretanto, que estamos assumindo o princípio de que o conhecimento não está, na maior parte das vezes, disponível para memorização; ele é sempre uma interpretação da realidade. Por outro lado, mesmo quando estamos tratando de conhecimentos convencionados, a serem apropriados integralmente pelos indivíduos (tais como o sistema alfabético de escrita ou o sistema numérico decimal), o processo de aprendizagem em si passa por momentos de recriação pelo aprendiz, que precisa construir princípios ou hipóteses, buscando, dessa forma, justificativas para suas opções.

Considerando que esses diferentes tipos de situação em sala de aula são importantes no processo de escolarização, nos perguntamos se e como os professores promovem o ensino da argumentação.

Os procedimentos da pesquisa

Para tentar contribuir com o debate sobre o ensino da argumentação, foi realizado, nesta pesquisa, um estudo de caso. Ludke e André (1986) definem esse tipo de pesquisa como sendo de exploração de um caso específico, bem delimitado, que possui características próprias. O estudo de caso, no entanto, considerando a especificidade dos objetivos da pesquisa foi adaptado, pois houve uma indução das situações analisadas em lugar de uma análise das experiências espontâneas (isto é, foi solicitado que as professoras planejassem aulas voltadas para o desenvolvimento de habilidades argumentativas). Tal interferência na situação investigada foi realizada com base em evidências anteriores de que há uma baixa frequência de atividades escolares voltadas para o ensino da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando tal constatação, foi solicitado a duas professoras do 5º ano de duas escolas municipais do Recife que desenvolvessem cinco aulas voltadas para o ensino de habilidades argumentativas. Para a condução dessas aulas não foram dadas orientações adicionais às professoras, porém foi conversado com elas sobre o que seria um texto da ordem do argumentar, para garantir que estivessem entendendo a proposta de trabalho. Solicitou-se ainda que elas usassem em pelo menos duas aulas o livro didático adotado na escola. No final de cada aula, as professoras foram entrevistadas para comentar o trabalho desenvolvido. Todas as aulas foram observadas e áudio-gravadas. Em seguida, elas foram transcritas, sendo produzindo um relatório de cada aula observada.

A análise se baseou na leitura desses relatórios em que, inicialmente, buscamos identificar as atividades realizadas com as crianças, tanto no eixo da

leitura, como no eixo da produção de textos. Em seguida, avaliamos o potencial dessas atividades para desenvolvimento das habilidades argumentativas das crianças, bem como a condução das professoras nessa direção. Tentamos ainda captar a concepção sobre argumentação subjacente às opções didáticas adotadas pelas docentes, bem como às “explicações” dadas por elas aos seus respectivos grupos de alunos durante as aulas. Finalmente, foram selecionados os fragmentos das aulas que melhor evidenciavam as conclusões dessa análise.

Analizando as concepções e práticas das professoras do 5º ano

A seguir apresentaremos a análise do trabalho desenvolvido pelas docentes¹, tecendo-se considerações sobre as possíveis concepções de argumentação subjacentes às práticas observadas.

A professora 1

A professora 1 tinha 40 anos. Cursou magistério, licenciatura em Matemática e durante o período da pesquisa estava estudando Direito. Começou a trabalhar aos 17 anos.

Na primeira aula, a professora entregou para os alunos fotografias de pessoas usando *piercing* e fez a seguinte pergunta para a sala:

P1 - *Por que muitos adolescentes usam piercing?*

A - *Porque gosta.*

A - *Porque vai ficar mais bonito.*

A - *Pra ficar com tipo mais roqueiro.*

[Após ouvir as respostas, a professora prossegue entregando aos alunos dois textos sobre o tema]

Nota-se neste fragmento que, apesar de ter selecionado um tema polêmico (usar ou não *piercing*) e com grande potencial para interessar alunos de 5º ano, a professora não explorou as respostas dadas e as fotografias apresentadas aos alunos.

Os textos entregues à turma haviam sido retirados do livro didático adotado na escola. Em um deles, o autor se posicionava a favor do uso de *piercing* e, no outro, o autor era contra. Vemos, portanto, que a situação didática proposta pela professora envolveu pontos de vista contrários sobre um mesmo tema, tratando-se de uma típica situação de argumentação, conforme discutimos no início deste artigo.

¹ Nos fragmentos das aulas apresentados daqui em diante “P1” significa professora 1, “ P2”, professora 2 e “A” refere-se à fala dos alunos.

Após a leitura dos textos, a professora perguntou: “*Me diga uma coisa: Erick e Márcio* [referindo-se aos autores dos textos que os alunos tinham acabado de ler], *eles têm a mesma opinião em relação ao texto?*” Vemos que com essa questão a docente buscou ajudar os alunos a reconhecer que os autores dos textos tinham opiniões opostas sobre o tema. Entretanto, os argumentos usados pelos alunos não foram explorados. Um deles, por exemplo, manifestou indignação diante do autor que defendia uma opinião diferente da dele. Vejamos:

A - *Eu li a metade [do texto] e já parei! Eu não tava aguentando nem ler mais!!*

P1 - *Por quê?*

A - *Porque só tinha coisa assim... A pessoa que tava, que usa, é... Deixa explicar direito. A pessoa só quer... Ai meu Deus do céu... Ele tava... Eu me esqueço, tia. Ele tava querendo dizer assim que a pessoa tinha que usar piercing, mas eu parei na metade porque eu não tava aguentando suportar aquela leitura!!*

A atitude de intolerância do aluno não foi colocada para o grupo como objeto de reflexão, porém, com base nesse depoimento, a professora retomou os textos, estimulando os alunos a identificar os trechos em que cada autor argumentou a favor ou foi contrário ao uso do *piercing*, o que constitui uma atividade relevante.

Após a identificação dos argumentos nos dois textos, ela também formulou uma pergunta muito interessante: “*Qual dos dois textos tem maior poder de convencimento, aquele primeiro, de início, onde ele diz que usar... colocar com profissionais, não tem problema nenhum, ou o texto 2, de Erick, quando ele fala que pode trazer complicações, até infecções, podendo precisar de intervenções cirúrgicas? Qual dos dois textos tem o maior poder de convencimento, o que faz, assim, a pessoa mudar de ideia?*”. Como vemos, a docente propôs uma pergunta que poderia levar os alunos a analisar as diferentes estratégias argumentativas dos autores. Entretanto, mais uma vez, ela não explorou suficientemente as respostas dos alunos, retomando, logo em seguida, as atividades do livro didático:

1. “No seu caderno, liste os argumentos que cada autor usou para defender seu ponto de vista”.
2. “Caso alguém quisesse convencer você a usar um *piercing* e você não concordasse com essa idéia, que argumentos usaria para defender seu ponto de vista?”
3. “Os argumentos expostos no decorrer dos textos vão ficando cada vez mais fortes. A isso dá-se o nome de escala argumentativa. Responda: a) Qual foi o último argumento usado por Erick de Melo para defender seu ponto de vista?; b) “Vocês acreditam que as pessoas que usam *piercing* podem ser discriminadas? Sim ou Não?”
4. “O autor do texto 1 considera natural adolescentes aderirem ao *piercing* para imitar o grupo. Já o autor do texto 2 considera isso pura falta de

personalidade. Responda: a) Qual dos pontos de vista combina mais com o seu modo de pensar? Justifique.”

Após todos os alunos terem se manifestado sobre a última questão do livro, a professora dividiu a turma em três grupos. Duas equipes deveriam discutir e listar os argumentos para o uso do *piercing* (grupo A) ou o não uso (grupo B). O terceiro grupo deveria observar o debate e dar a opinião final sobre qual grupo foi mais convincente.

Na segunda aula, a professora também realizou atividades do livro didático. Primeiro, pediu que os alunos lessem uma notícia. Depois, discutiu com eles sobre o gênero: “*Esse texto que acabamos de ler, ele é o quê?*”; “*Uma notícia de primeira página de um jornal, ele costuma ser diferente do tipo de notícia que aparece no interior do jornal, certo?*”.

A discussão sobre o gênero notícia e o suporte foi realizada com grande participação dos alunos. Alguns deles demonstraram certa intimidade com jornais. No entanto, outros não pareciam ter muita familiaridade com este suporte e, provavelmente, por isso, a professora promoveu uma maior discussão.

Na etapa seguinte, os alunos conversaram sobre o conteúdo da notícia. Esta relatava um episódio em que diferentes entrevistados opinavam sobre o valor da construção de uma casa para um gorila. Uma das questões formuladas estimulava a apreensão de sentido geral do texto: “*Cada um agora, no caderno, vai escrever o que causou a indignação do padre. O que causou? Por que o padre ficou com raiva? Então escreveram no caderno?*”.

A pergunta não foi debatida porque a professora percebeu que alguns alunos estavam com dificuldade de compreensão e passou a fazer várias questões de localização de informações explícitas no texto. A dimensão argumentativa do texto foi, logo depois, enfocada por uma questão de emissão de opinião:

Pronto! Você vai escrever agora a sua opinião sobre a construção da casa do gorila; você vai escolher uma das formas abaixo, para começar a sua resposta. Aqui tem três sugestões. Primeiro: Concordo com a construção porque... Aí você vai dizer por que concorda. Segundo: Discordo com a construção, porque... Aí depois tem Concordo em parte com a construção, e por quê.

Cada criança leu sua resposta, sem haver sido feito, de fato, um debate. Porém, durante a atividade, a professora percebeu que alguns alunos tinham mudado de opinião após ouvir as respostas dos colegas e buscou ressaltar essa atitude. Vejamos:

P1 - Certo, então, me digam uma coisa. Eu observei o seguinte: a maioria não concorda, né? Acha que o dinheiro deveria ser usado para... Ingrid diz que concorda, porque o animal merece uma casa. Suzy concorda em parte, porque disse que o animal pode ter uma casa,

mas não gastar tanto dinheiro. Então agora, eu quero saber se depois dessa nossa conversa, desse nosso debate, alguém mudou de idéia, porque no início tinha gente dizendo que não, eu não concordo, mas agora já estão dizendo, eu concordo em parte, porque ele podia ter uma casa, mas que não fosse com muito dinheiro. Então alguém mudou de opinião?

A - *Eu discordo em parte. [...]*

P1 - *Então, assim, levante o braço agora quem foi que mudou de opinião depois do debate. Jonas, Ingrid, Jassiel... [oito pessoas levantaram a mão]. Então, quando Suzy disse que concordava em parte, muita gente mudou de opinião, certo? Então você agora vai lá escrever por que você mudou de opinião. Por que mudou? Certo?*

Na aula 3, a professora iniciou conversando sobre o costume de alguns soberanos antigos deixarem uma frase antes de morrer.

P1 - *Pronto, todo mundo abriu o livro? Observem a foto aqui de alguns soberanos antigos. Nós temos aqui, Tito Flávio, Júlio César e Nero. Essas pessoas importantes, esses soberanos, geralmente, antes de morrer deixavam uma frase, certo, que marcava a passagem dele aqui na terra. Então vamos ver a frase que Tito Flávio deixou... [a professora lê as frases de cada um dos soberanos].*

P1 - *O nosso texto, hoje, certo, tem por título... Leiam aí o título.*

A - *"A última vontade do rei Hibban".*

P1 - *Certo. Vocês vão fazer uma leitura silenciosa, depois eu vou ler com vocês, tá? O que vocês acham disso, do rei deixar uma frase quando morrer?*

Os alunos se posicionaram sobre o costume citado e depois leram o texto. A atividade após a leitura foi de identificação de informações no texto. Porém, uma pergunta solicitava a emissão de opinião própria: “*Você acha, baseado no texto, que Salín Sady, o secretário, ele mereceu a confiança que o rei tinha nele? Mereceu?*”.

A professora verificou que os alunos não estavam conseguindo se posicionar porque não haviam entendido o texto. Então, fez uma síntese e retomou a discussão, com outra questão de emissão de opinião: “*Então, ele foi honesto? Foi sincero?*”. Em seguida, formulou uma questão de extração para os alunos se posicionarem sobre os políticos: “*Será que no dia de hoje, gente, da nossa realidade, onde não temos reis, temos o que, governadores, vereadores, deputados, ministros... Será assim que existe alguma situação parecida com essa do secretário?*”.

Novamente, os alunos responderam as perguntas, sem haver um confronto de opiniões. Na última pergunta, por exemplo, os alunos se dividiram em relação à opinião sobre o comportamento de Lula (Presidente do Brasil na época da coleta de dados). A professora, neste ponto, emitiu a opinião dela e não estimulou o debate.

Ao final da aula, o tema da desonestidade foi retomado, e os alunos passaram a dizer que nunca iriam votar em ninguém. A professora tentou explicar que era necessário ter eleições para governar o país, mas eles repetiam que não votariam. A professora, então, resolveu passar como tarefa de casa uma pesquisa:

Eu quero que cada um procure em jornais ou revistas, uma entrevista ou uma denúncia de um caso de desonestade, de políticos desonestos. Entendeu? Todo mundo entendeu? Trazer um recorte de jornal de revista, que fale assim de alguma denúncia, alguma descoberta de político desonesto. [...] Nós iremos trabalhar, fazer assim um mural, vamos colar sobre os políticos desonestos. Certo? Entendeu? É assunto de reportagem, viu? De jornal ou revista.

Na aula 4, a professora pediu que os alunos analisassem um cartaz educativo apresentado no livro didático. Houve, portanto, a proposição de mais um tipo de situação argumentativa dentre as descritas na introdução deste artigo: “Situações em que se busca orientar o comportamento ou convencer de que determinada atitude deve ser valorizada” (item 1.2 deste artigo).

A docente pediu que os estudantes identificassem a finalidade do texto: “*Todo mundo observou o cartaz aí do livro, da página 175? Com que finalidade você acha que esse cartaz foi criado? Criaram esse cartaz, por quê? Peguem o caderno e copiem sua resposta.*”

Assim como nas aulas anteriores, ela perguntava a cada aluno o que ele tinha respondido, sem estimular uma discussão no grupo. Depois, a professora pediu que os alunos identificassem a frase de efeito:

Olha, gente, então, a finalidade... Assim... A maioria colocou o quê? Esse cartaz foi criado como um alerta, não foi isso? É para que as pessoas tomem conhecimento que o cigarro, ele traz o quê? Causa o quê? Alguns males para quem fuma, não é isso? Olhem para o cartaz de novo e me respondam: Qual é a principal frase do cartaz? Qual a frase que tem aí no cartaz?

Após um aluno ler a frase de efeito “O que eles vendem, não é o que você leva”, ela pediu que eles copiassem. Não houve qualquer reflexão sobre o sentido da frase e eles passaram à questão seguinte, que explorava as imagens do cartaz. A professora pediu que os alunos escrevessem sua resposta no caderno e, novamente, cada um apenas leu sua resposta. Ao final, a professora fez o seguinte comentário:

Uma propaganda bonita, né? Muito bem. Ele mostra o quê? Uma mulher sorrindo, um carro bonito. Tem um comercial, que eles mostraram um rapaz bem bonito num cavalo, né? Num carro bonito, né? Então eles vendem o quê? Uma imagem bonita. Agora, será que você quando compra o cigarro, vocês estão levando tudo aquilo que ele mostrou?

Após ouvir algumas respostas dos alunos, ela leu a questão seguinte do livro que explorava a interpretação da frase de efeito: “*Agora escreva o que você entendeu da frase: “O que eles vendem, não é o que você leva.” Essa frase aí, você entendeu o quê? Escrevam*”. A pergunta seguinte do livro era de emissão de opinião:

Agora me respondam: a publicidade do cigarro deveria ser proibida? O que é a publicidade do cigarro? Esses cartazes, essas propagandas da televisão. Então, a pergunta é a seguinte: A publicidade do cigarro deveria ser proibida? Você concorda com essa afirmativa ou não?

Se você acha que essa propaganda de cigarro, mostrando um rapaz jovem, carro, essa propaganda bonita deveria ser proibida, você coloca sim e por quê. Se acha que não, também vai dizer por que deveria continuar.

Os alunos passaram novamente a responder individualmente e depois leram suas respostas. Em seguida, sem discussão, os alunos passaram à questão seguinte: *“Preste atenção agora: os cartazes são geralmente ilustrados com textos curtos e escritos com letras grandes. Em sua opinião, por que isso acontece?”*. Essa pergunta é interessante porque explora as estratégias discursivas do autor e os recursos extralingüísticos. Porém, mais uma vez, os alunos responderam individualmente e leram suas respostas para a turma.

Na quinta e última aula observada, foi utilizada outra sequência do livro didático envolvendo a leitura de um cartaz educativo sobre o uso do cigarro. A professora começou pedindo que eles lessem o cartaz e explorou o vocabulário perguntando o que era “ser careta”. Como os alunos ficaram calados, então, ela própria respondeu a pergunta:

Olhe, na gíria, careta significa atitudes, hábitos e comportamentos ultrapassados, antigos. Então eles acham que hoje quem fuma é moderno, não é careta. Você rejeitar determinadas coisas que te oferecem, entendeu, é careta, é ultrapassado, certo? Então, aqui está a mensagem desse cartaz.

Uma aluna interpretou exatamente o contrário. A professora, porém, não comentou o que a aluna havia dito. Outro aluno chamou a atenção de que o cartaz tinha sido divulgado pela revista Saúde, mas, novamente, não houve reflexão sobre essa informação. Na verdade, ao longo da aula o efeito de sentido pretendido no texto não foi foco de discussão. Como de costume, os alunos respondiam às perguntas individualmente e, depois, faziam a leitura das suas respostas em voz alta.

A última atividade foi de produção de texto:

Vocês estão vendo aí que na página 171 que existem vários cartazes, não é isso? Um cartaz falando sobre... Informando o evento. Outro sobre a falta de água, economia. E eu quero que vocês façam, produzam um cartaz falando sobre... alertando as pessoas para o perigo do fumo. Vocês vão usar essa folhinha, nesse sentido aqui ó, assim ó, e fazer um cartaz aqui. Cada um vai fazer de acordo com o que achar; alertando. Cuidado com o fumo! Do jeito que você quiser. Pode fazer desenho.

Após a escrita dos cartazes, a professora chamou os alunos, de um em um, para uma apresentação. Também não houve reflexão sobre as produções. Apenas um cartaz foi questionado, sem muita discussão.

A [lendo o cartaz] - Não perca a vida fumando, é proibido fumar para meninos de 18 anos para baixo.

P1 - *E pra cima pode, é?*

A - *Pode.*

P1 - *E assim o cigarro só prejudica as pessoas de 18 anos?*

A - *Prejudica até a gente* [outra aluna responde]

P1 - *É que ele colocou que é proibido fumar para menores de 18 anos, e os outros não vão se prejudicar, não vão estragar os dentes, é?*

A - *Não.*

P1 - *Não, né? Aí como você colocaria aqui essa frase?*

A - *É proibido toda pessoa fumar.*

P1 - *É proibido para qualquer idade. Palmas para o cartaz de Iranildo!*

Vimos que a professora 1, ao ser solicitada a ajudar os alunos a desenvolver habilidades argumentativas, soube selecionar textos adequados aos objetivos didáticos relativos ao trabalho de argumentação, com dois tipos de situações, dentre as discutidas no início desse artigo: (1) Situações em que pontos de vista acerca de temas polêmicos são colocados em confronto; (2) Situações em que se busca orientar o comportamento ou convencer de que determinada atitude deve ser valorizada. Soube, também, selecionar atividades que estimulavam a análise dos argumentos dos autores, a expressão de opiniões e análise dos gêneros em discussão. Nas cinco aulas, ela mostrou que tinha domínio do grupo e que considerava importante que eles formulassem seus próprios pontos de vista e socializassem suas posições. No entanto, como já ressaltamos, poucos momentos eram destinados à exploração das opiniões dos alunos ou das respostas dadas às perguntas formuladas com comentários e discussões mais aprofundadas sobre as posições explicitadas e os possíveis conflitos entre elas.

A professora 2

A professora 2 tinha 44 anos. Havia cursado magistério e licenciatura em História. Tinha iniciado sua vida profissional aos 18 anos como professora e também como supervisora de um órgão municipal.

A primeira atividade realizada pela professora 2 foi voltada para a definição da palavra argumentação. Ela pediu que os alunos dissessem o que significava essa palavra:

Hoje eu vou perguntar se vocês já ouviram e sabem me responder o que quer dizer a palavra argumentação. Quem sabe me dizer o que é a palavra argumentação? Pensem um pouquinho. Não precisam me responder logo, fiquem aí pensando na cabeça de vocês ou conversando com um colega sobre isso: o que é argumentação?

Pudemos perceber que o sentido da palavra argumentação não era muito claro para as crianças, embora já tivessem ouvido a palavra em muitas situações.

Abaixo está um trecho do diálogo da professora com os alunos, em que ela registra as respostas dadas em um cartaz.

P2 - *Argumentação. O que eu sei sobre isso?*

A - *Soluções...*

P2 - *Alguém falou soluções, vamos colocar aqui*

A - *Pensar...agir...etapas...perguntar...falar...responder...ajudar...*

P2 - *Pronto, aqui tem umas palavras que vocês disseram que é o que vocês acham que é argumentação, não é? O que vocês pensam sobre argumentação. Foi ótimo, é o conhecimento que vocês têm sobre o que eu perguntei.*

O segundo passo da docente foi expor em um cartaz o verbete de um dicionário sobre a palavra: “Ato de argumentar; reunião de argumentos; discussão, controvérsias”. Apesar de a professora ter tentado explicar para os alunos o verbete, eles continuaram sem entender o termo. A professora, então, buscou explicar de outro modo.

P2 - *Vejam, vou dar um exemplo bem próximo de vocês. Duas crianças estão jogando bola na rua. Daqui a pouco a bola quebra a vidraça de uma pessoa da rua. Aí vem o quê? Vem a pessoa zangada, aperreada, porque teve sua vidraça quebrada, não é? Aí vai acontecer o quê?*

A - *Vai chamar a mãe... Vai reclamar...*

P2 - *Aí o que é que acontece? Duas pessoas conversando vai acontecer o quê?*

A - *Uma discussão.*

P2 - *Isso, uma discussão. Vai acontecer o que mais?*

A - *Briga. [...]*

P2 - *A pessoa que está com a janela quebrada vai dizer pra ela pagar, não é?*

A - *É.*

P2 - *E isso é uma argumentação?*

A - *É. [...]*

P2 - *Então é isso, uma argumentação. Uma diz uma coisa, a outra argumenta. Se eu digo uma coisa com você, você argumenta comigo e eu contra-argumento.*

Após a discussão sobre o significado da palavra argumentação, a professora mostrou para os alunos um texto e disse que retirou da seção de cartas do jornal e apresentou, brevemente, as finalidades do jornal e deste tipo de carta. Passou, então, a fazer questões de antecipação de sentidos com base no título e na fotografia de uma das cartas. Depois, voltou a questionar sobre argumentação:

P2 - *Esse texto, vocês acham que ele é argumentativo?*

A - *É.*

P2 - *Por quê?*

A - *Porque ele tá argumentando.*

P2 - *Porque ele está argumentando o problema da rua. Vejam, esse texto foi tirado do jornal Diário de Pernambuco, da seção de cartas, há 18 dias. Ele é um texto argumentativo ou não? Por quê?*

A questão seguinte, elaborada pela docente, pedia aos alunos para identificar na carta o objeto alvo da denúncia. Para isso a professora leu com os alunos período por período para que eles apontassem onde o autor começava a argumentar: “[...] Agora eu pergunto, qual é a questão, qual é o ponto ‘x’ que nos deixa claro que é um texto argumentativo? Qual é o local do texto que diz isso?”.

Os alunos identificaram os problemas descritos na carta: ruas alagadas, esburacadas, esgotos estourados, etc. e, em seguida, a professora encaminhou uma reflexão sobre a estrutura geral do gênero.

P2 - *Então nesse texto nós vimos, né? O que era argumentação, o que é um texto argumentativo. Vocês destacaram qual era dentro do texto o ponto ‘x’ da argumentação. Porque quando a gente vai escrever uma carta, um bilhete ou vai falar com alguém, a gente entra logo no assunto?*

A - *Não.*

P2 - *A gente primeiro inicia para depois chegar ao assunto, não é? Foi o que ele fez aqui. Primeiro aqui ela está fazendo um elogio, né? Para poder entrar no assunto. [...]*

Neste ponto, a professora leu novamente cada parte do texto explicitando o que seria considerado o seu início, o meio e o final, bem como explorou a percepção dos alunos quanto ao “local do texto em que aparecia a argumentação”.

Vemos que a professora 2, assim como a professora 1, elegeu um texto que envolvia uma situação do segundo tipo apresentado na introdução deste artigo. Isto é, um texto comum em situações em que se busca orientar o comportamento ou convencer de que determinada atitude deve ser valorizada. Porém, apesar dessa proposta incentivar os alunos a pensar nas situações em que precisariam argumentar, a docente parecia muito preocupada com que os alunos dominassem certas definições. Assim, deu muita ênfase à definição do que seria “argumentação ou texto argumentativo”. Tal comportamento parecia sinalizar a noção de que aprender tais definições seria algo fundamental para vivenciar situações de leitura ou produção de textos argumentativos. É possível que tal concepção seja herança de uma formação pedagógica mais transmissiva, centrada no ensino de definições e classificações gramaticais como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Não havendo mais o foco nos conteúdos gramaticais, os gêneros ou tipos textuais seriam os conteúdos a serem transmitidos, em uma mesma lógica linear: aprendizagem do conceito, classificação dos fatos, leitura e escrita de textos.

Um ponto positivo a ser destacado é que a professora selecionou um gênero discursivo da ordem do argumentar: a carta do leitor. No entanto, ao

insistir na tarefa de definir o que seria argumentação e o que seria carta do leitor, a professora evidenciou uma grande confusão conceitual, como vemos no fragmento abaixo:

P2 - *Este texto que a gente leu é um texto de opinião?*

A - É.

P2 - *Por que é um texto de opinião? [...]. Quem acha que é? Por que é?*

A - É não.

P2 - *Por que não é?*

A - *Porque tá pedindo uma solução.*

P2 - *É uma carta do leitor? É, né? Porque foi tirada da seção de cartas do Diário de Pernambuco, onde lá tem várias cartas. Onde o leitor pode escrever reclamando, pedindo, perguntando... É carta de reclamação?*

A - É.

P2 - *É carta de reclamação. Ela é carta de leitor porque está lá no jornal, nas cartas de leitor, mas também é uma carta de reclamação. Ela está reclamando um problema, não é? É uma carta de solicitação?*

A - É.

P2 - *Por que é uma carta de solicitação?*

A - *Porque ela está pedindo uma solução para o seu problema.*

P2 - *Isso. E é um debate?*

A - É... Não.

P2 - *É ou não é?*

A - *Ela tá debatendo a melhora da rua dela.*

P2 - *Mas ela está debatendo ou ela está pedindo uma solução? Então é um debate, isso?*

A - Não.

P2 - *Então ela pode ser uma carta do leitor, de reclamação e de solicitação. Não é isso?*

No final da aula, ao fazer a síntese do dia, sua preocupação com a definição do termo argumentação ficou novamente explicitada:

Eu comecei a nossa aula, hoje, perguntando a vocês o que eu sei sobre argumentação. E vocês me disseram algumas palavras que vocês acharam que era argumentação. Depois eu mostrei a vocês o conceito visto no dicionário do que é argumentação. Vamos ver de novo... [todos leram novamente o verbete]. Então eu dei alguns exemplos, não foi? [relembra alguns conceitos e exemplos]. A gente viu que discutir não é a mesma coisa que brigar, não é? Apresentei aqui um texto, e antes de ler, pela foto e pelo título, vocês já disseram algumas coisas, não foi? E o texto fala sobre o quê? [A professora colocou um cartaz no quadro com a frase: “O que eu aprendi?”, e listou com os alunos o que eles foram lembrando].

De fato, na entrevista realizada com a professora foi possível perceber que para ela os conhecimentos sobre os gêneros seriam acessíveis apenas se os alunos soubessem conceituá-los:

O objetivo foi apresentar a eles um texto argumentativo. Porque eles ainda não conheciam. Você viu que a partir das perguntas que eu fiz para ver os conhecimentos prévios deles, para ver o que eles sabiam sobre um texto argumentativo, eles disseram coisas totalmente diferentes. Então eles ainda não tinham este conhecimento do que era um texto argumentativo. Eu queria que eles conhecessem para depois apresentar a eles o texto.

Como vimos, tal concepção se refletiu no modo de organização da aula, pois há uma priorização da classificação e definição dos termos em detrimento da leitura e exploração dos textos e da produção.

Na aula 2, a professora retomou o cartaz produzido no final da aula anterior (O que eu aprendi?) e o verbete “argumentação”. Em seguida, relembrou o conteúdo do texto discutido com eles e voltou a tratar sobre a estrutura textual.

P2 - *Agora eu quero que vocês me digam: quando a gente vai escrever um texto tem três partes que são fundamentais na estrutura. Quais são?*

A - *Começo, meio e fim. [...]*

P2 - *Então, para escrevermos um texto, seja ele argumentativo, narrativo, descriptivo, qualquer texto que você for escrever, vai ter que usar isso: o começo, o meio e o fim. Vamos aprender a identificar nesse texto, essa questão. Eu quero que vocês me digam aqui até onde vai o começo desse texto.*

Após essa explicação, a professora releu o texto e pediu que os alunos indicassem o começo, o meio e o fim. Em seguida, registrou o texto no quadro fazendo essa divisão e pediu para os alunos copiarem no caderno circulando o começo, o meio e o fim do texto. Como podemos ver, a professora objetivava ensinar essa estrutura padrão dando orientações gerais, que seriam, supostamente, aplicadas “a qualquer texto, produzido em qualquer situação” e como se sempre houvesse clareza sobre o que seria o começo, meio e fim em um gênero ou em outro.

Na terceira aula, a professora fez uma breve revisão das duas aulas anteriores sobre argumentação e mencionou um dos textos já lidos, perguntando quem lembrava o nome desse tipo de texto (tratava-se da carta do leitor lida na primeira aula), qual o conteúdo do texto, quem o escreveu e para quem foi escrito. Logo em seguida, a docente orientou a escrita de um texto pelos alunos:

P2 - *Vejam! Se eu estou com um problema na minha comunidade, no meu bairro, na minha rua, aí eu tenho também que saber quem é que pode me ajudar, não é isso? Hoje a gente vê muitos problemas na comunidade em que a gente vive, não é? Então, hoje a aula da gente vai ser o seguinte: vocês vão fazer grupos e vão pensar em um problema. Cada grupo*

pensa em um problema diferente, na sua comunidade, no seu bairro, na sua rua. O que é que está precisando? E você vai escrever um texto argumentativo, uma carta solicitando às autoridades que tomem providências. Eu vou mostrar novamente esse texto aqui para a gente ter uma idéia. Vai ser nossa referência, um modelo. Mas modelo não é fazer tal qual. Eu vou ler e a partir desse eu vou pensar no que eu vou solicitar, vou escrever, vou pedir... Então veja, esse texto aqui que tem: "Prefeito, nos escute". A gente vê logo aqui a rua esburacada, cheia de lama, né? Então, a gente vai pensar a partir daí num título para seu texto. (lê novamente o texto com a turma). A partir desse texto vamos ter ele como modelo. Mas você vai pensar num problema. Vamos pensar aqui num problema da nossa comunidade que a gente pudesse escrever sobre ele.

A - Falta escolas... [...] assaltos... [...] falta de asfalto nas ruas... [...]

P2 - Então, já são três problemas. Agora a gente vai pensar como a gente vai escrever pedindo às autoridades uma providência. Agora eu quero que vocês se dividam em três grupos e vão conversar sobre o problema, que a gente já tem três sugestões, não é? Aí façam no caderno que depois eu dou uma cartolina para vocês.

A turma foi dividida em três grupos, de acordo com os temas ou problemas sugeridos pelos alunos: poucas escolas, assaltos e ruas sem asfalto. A professora passava em cada grupo orientando que eles teriam que pensar coletivamente neste problema da comunidade e que deveriam escrever uma carta às autoridades solicitando uma solução. Como se pode observar, a professora não indicou claramente o gênero proposto para a escrita nem discutiu sobre a especificidade das cartas de leitores. Desse modo, não foi debatido que, mesmo tendo o objetivo de atingir as autoridades, no momento em que publicamos um texto deste tipo em um jornal ou revista, queremos mobilizar um público maior. Assim, a carta sugerida deveria prever um destinatário plural.

Vale registrar que, ao transcrever seu texto para a cartolina, uma aluna fez a seguinte observação: “A gente devia enviar essa carta para o prefeito!” Não houve, porém, comentário sobre esta sugestão dada. A professora chamou os alunos para apresentar o trabalho, pedindo que apenas uma pessoa do grupo fosse à frente para ler o texto produzido.

Os três grupos apresentaram seus textos, e em cada um a professora identificou os “argumentos do texto”, qual era “o problema descrito” e “as soluções esperadas”. Em seguida, concluiu a atividade: “Então nós tivemos aqui três produções dos grupos, não é? Vocês escreveram um texto argumentativo. A partir de agora, vocês já sabem o que é um texto argumentativo. É quando alguém está argumentando, pedindo, solicitando... Não é isso? Entenderam direitinho? Pronto!”.

A professora iniciou a aula 4 explicando que o tema da leitura interessava bastante aos jovens, pois o texto falava sobre *piercing*. Perguntou quem já tinha ouvido falar sobre isso e fez uma explanação rápida sobre a palavra. O livro didático era o mesmo utilizado na sala da professora 1 e, como vimos, apresentava

dois textos a respeito do uso do *piercing*: “*Piercing, sim!*” e “*Piercing, não!*”

A professora enfatizou que as pessoas têm opiniões diferentes e que devemos respeitar a opinião do outro. Em seguida, solicitou que cada aluno escrevesse em um papel a sua opinião sobre o uso do *piercing*, se posicionando contra ou a favor. No quadro, a professora colou dois cartazes. Um com a frase “*Piercing, sim!*” e outro com “*Piercing, não!*”. Em seguida, chamou à frente da sala os alunos para lerem sua opinião e colarem seus escritos no cartaz adequado. Apesar de tímidos para ler, ele se mostraram empolgados com a atividade, na expectativa de qual opinião “iria ganhar”, se o “*Piercing, sim!*” ou o “*Piercing, não!*”. Vemos que a professora propôs uma atividade interessante para anteceder a leitura dos textos do livro. Além disso, tal como descrito na introdução deste artigo, a professora insere os alunos numa situação em que são estimulados a pensar sobre um tema polêmico e a tomarem uma posição, porém, do mesmo modo como fez a professora 1, as opiniões não são aprofundadas e colocadas em confronto.

Dos 14 alunos presentes na sala, 7 opinaram pelo “*Piercing, não!*”, 4 alunos pelo “*Piercing, sim!*” e 3 não apresentaram suas respostas. A professora disse que esse era um tema polêmico e perguntou: “*o que é polêmico?*”

P2 - *Vocês viram que uns colegas tiveram uma opinião e outros tiveram outra... Por que vocês acham que algumas pessoas disseram que sim e outras não?*

A - *Porque algumas gostam e outras não... Porque cada pessoa é diferente da outra.*

P2 - *Muito bem. Cada uma tem sua opinião. Na opinião de vocês, por que muitos adolescentes usam piercing? [...]*

Após expressarem suas opiniões sobre o tema, a professora retomou os textos do livro sobre o uso do *piercing* e leu o seguinte comando: “*A seguir vocês vão ler dois textos, um a favor e outro contra o uso do piercing, comentem com seus colegas se a leitura deles fez você mudar de opinião*”. Considerando o tempo de aula restante, a professora solicitou que fizessem essa atividade em casa.

Na quinta e última aula observada, a docente escolheu duas alunas para fazerem a leitura em voz alta dos textos referidos acima. À medida que as alunas iam lendo, a professora interferia para esclarecer algumas partes do texto. Por exemplo:

Vamos ver, então, o que diz aqui sobre personalidade [lendo um verbete de dicionário]: individualidade consciente, aptidão para exercer direitos e contrair obrigações reconhecidas pela ordem jurídica. Então depois dessa leitura do dicionário, o que você acha que quer dizer personalidade? Quando é que a pessoa demonstra ter personalidade? [...] É o caráter de uma pessoa. Por exemplo, quando eu decido usar o piercing é porque eu estou consciente do que eu quero. Então isso é eu demonstrar minha personalidade, eu estou demonstrando que eu estou consciente dessa opinião, certo? Porque eu decidi usar...

Eu sou responsável pelo o que eu estou fazendo, quem tem que assumir os meus atos sou eu. Então eu estou demonstrando personalidade.

Após a leitura dos dois textos, a professora falou:

Nós vimos dois autores aqui, um contra e um a favor, num foi? Quem está defendendo o piercing é uma pessoa jovem, né? E o outro que é contra também é jovem, não é? Mesmo sendo pessoas jovens, a gente encontrou alguém contra e alguém a favor. Esse texto é um texto que está querendo convencer. Cada um tem a sua opinião querendo convencer o outro. Um contra e outro a favor... [retoma os argumentos dos textos para convencer contra ou a favor].

Em seguida, lançou a seguinte proposta:

Então nós temos duas pessoas argumentando contra e a favor do uso do piercing, não é? Dando argumentos para defender seu ponto de vista. Agora eu quero que vocês façam um comentário sobre os dois textos. O que esses textos trazem de mensagem para nós? Tanto o texto 1 quanto o texto 2?

Os alunos contaram alguns casos de pessoas conhecidas que já tiveram problema com o uso do *piercing*. A professora voltou à discussão sobre o texto e perguntou que tipo de texto era esse que estavam trabalhando. Vale salientar sua preocupação com a categorização do texto pelas crianças, pois em um momento anterior ela havia mencionado o texto lido na aula passada “Prefeito, nos escute”, perguntando também que tipo de texto era aquele, obtendo a resposta esperada, dada por uma das alunas: “argumentativo”.

Ainda neste dia, a professora conduziu uma conversa sobre “ter opinião própria”:

P2 - *Por que vocês acham que é importante ter sua própria opinião?*

A - *Pra não ir pelo outro...*

P2 - *Para não ir pelo outro, é a história de ‘Maria vai com a outra’, né? Eu tenho a minha opinião, aí se alguém chegar me dizendo uma coisa, aí eu deixo de achar o que eu estava pensando e vou pela opinião dos outros. Isso se chama ‘Maria vai com as outras’. Então isso é você ter a sua opinião, significa ter sua personalidade. Você é uma pessoa de personalidade. Fulana é uma pessoa de personalidade. Por quê? Porque ela não mudou de opinião por causa dos outros.*

Por fim, a docente concluiu a aula citando fatos cotidianos em que os alunos precisariam argumentar: “*se você quer sair, ir para uma festa e sua mãe não quer deixar você ir, você vai usar alguns argumentos pra convencer sua mãe deixar: porque todas suas amigas vão, porque vai ser bom, etc.*”

Apesar do evidente esforço da professora 2 para desenvolver nos alunos habilidades argumentativas, propondo a leitura de gêneros textuais da ordem do

argumentar em todas as aulas observadas, vimos que ela priorizou a explicitação de definições e conceitos. Ou seja, parecia acreditar que, ao fazer com que seus alunos reconhecessem um texto argumentativo ou aprendessem o significado das palavras argumentar ou argumento, seriam também capazes de fazer uso de habilidades argumentativas. Assim, afirma a professora em uma das entrevistas ao final da aula:

Eu acho que eles estão cada vez mais reconhecendo o texto argumentativo. Reconhecendo a forma de texto argumentativo, aprendendo o que é argumentação. Porque antes eles ainda não viam isso, até eu mesma [...] eu não trabalhava. (P2)

Algumas conclusões sobre o ensino da argumentação

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de duas professoras sobre o ensino da argumentação e como tais concepções parecem se manifestar nas práticas diárias. Antes, porém, de enfocar essa questão, é importante salientar que as duas profissionais conseguiram, cada uma adotando estratégias próprias, realizar atividades voltadas ao ensino da argumentação. Assim, vimos que as duas professoras selecionaram temas e textos com bom potencial argumentativo, em dois tipos de situações de uso da argumentação: (1) Situações em que pontos de vista acerca de temas polêmicos são colocados em confronto (como, por exemplo, no caso do uso ou não do *piercing*); (2) Situações em que se busca orientar o comportamento ou convencer de que determinada atitude deve ser valorizada (como no trabalho com cartazes educativos ou carta do leitor). Em nenhuma das aulas analisadas, observamos a proposta de atividades para lidar com situações em que coletivamente se tenta construir uma ideia, resolver um problema ou deliberar sobre algo. No entanto, tal ausência não se configura como uma “falha”, já que foram observadas apenas cinco aulas de cada docente.

Outro aspecto positivo que merece ser ressaltado foi a preocupação das professoras com a articulação entre as aulas. Os dois tipos de situações propostos puderam ser explorados de modo mais sistemático, propiciando mais tempo para apropriação dos conhecimentos e habilidades visados pelas professoras.

Voltando ao objetivo principal do estudo apresentado aqui, enfatizamos no início a impossibilidade de falarmos de um texto argumentativo padrão, ou seja, entendemos que diferentes finalidades e tipos de interlocutores geram diferentes gêneros discursivos. Ao compararmos as ações das professoras 1 e 2, pudemos verificar que a segunda professora parecia adotar uma concepção de argumentação apartada das situações de uso. Ou seja, concebia a existência de uma forma composicional com “começo, meio e fim” que, supostamente, daria conta das situações em que lidamos com a necessidade de argumentar. As ações

da professora 2 pareciam ter respaldo na pedagogia do coroamento, que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), seria a forma tradicional de se tratarem os gêneros no quadro do ensino da redação e da composição. Neste contexto, os gêneros seriam trabalhados basicamente na seguinte ordem: ensinar os alunos a descrever, a fazer composição a partir de gravuras, a narrar e, por último, a dissertar.

No entanto, se, por um lado, a professora 2 parecia ser influenciada por essa abordagem, por outro, ela tentava, mesmo que de modo incipiente, incluir nas aulas uma discussão sobre as finalidades dos textos e interlocutores, parecendo receber influências de uma perspectiva sociointeracionista, a qual diz que no trabalho de leitura e produção de textos devem estar presentes ações sociais e cognitivas. Segundo essa abordagem, existem diferentes vozes em nossos discursos, o que faz com que nossos pensamentos se transformem nas interações com o “outro”. Dessa forma, a língua não se resumiria apenas a um código, já que se faz essencial o papel do interlocutor para a construção de sentidos. As tentativas de enfocar o trabalho com argumentação, porém, eram prejudicadas por uma dificuldade em, de fato, reconhecer as diferentes esferas e gêneros usados na sociedade para promover a emergência do discurso argumentativo. Como a própria professora afirmou, ela teve grandes dificuldades para encontrar textos da ordem do argumentar para planejar as aulas.

Diferentemente da professora 2, a professora 1 parecia ter mais clareza acerca da diversidade de situações e gêneros que circulam na sociedade e das possibilidades de uso dos gêneros na sala de aula. Elaborou várias questões que remeteram a especificidades dos gêneros trabalhados, com foco nas finalidades e destinatários dos textos.

Ainda em relação à concepção de argumentação, foi observada outra diferença marcante entre as professoras. Enquanto a professora 1 valorizava uma atitude mais aberta na discussão de temas, incluindo a possibilidade de mudança de opinião frente aos argumentos levantados, a professora 2 parecia entender que “quem muda de opinião não tem personalidade, é Maria-vai-com-as-outras”, concepção que, sem dúvida, não colabora para o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Obviamente, temos clareza de que não é fácil lidar com a argumentação na escola, pois, como em qualquer outra comunidade verbal, ela impõe limites ao que se pode dizer e ao como se pode dizer. Ao falar sobre as comunidades verbais, Bronckart (1999, p. 36-37) afirma que elas

São atravessadas por organizações diversas, complexas, hierarquizadas, no quadro das quais, permanentemente se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes. Uma comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas formações sociais. Cada uma dessas formações, em função de seus objetivos e de seus interesses particulares,

elabora modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas por Foucault (1969) de formações discursivas.

Apesar da existência de diferentes forças, que representam diferentes posicionamentos sociais, há, na instituição, restrições impostas oficialmente em função das finalidades dessa instituição. Portanto, não há liberdade para defesa de qualquer opinião. Tal fenômeno pode ser mais facilmente compreendido quando refletimos sobre o processo de homogeneização do discurso no contexto escolar. Autores como Souza (2003), Leal (2004) e Lima (2007) apresentam evidências de que, em muitas situações em que os estudantes elaboram textos homogêneos, os alunos, de fato, não são livres para defender pontos de vista contrários ao que é assumido pela instituição escolar. Assim, por exemplo, quando as crianças produziram cartazes sobre o fumo, a professora 1 interveio para que elas mudassem a frase de efeito de modo a deixar claro que o fumo faz mal para pessoas de qualquer idade e não apenas para as crianças ou menores de 18 anos, como indicava o cartaz. Ressaltamos, portanto, que a conceção sobre o papel da escola também provoca efeitos sobre as práticas das professoras.

As concepções sobre o ensino da argumentação também exerceram efeitos visíveis sobre os modos de mediação das professoras. O principal aspecto a ser ressaltado foi em relação ao espaço ocupado pela reflexão na aprendizagem da leitura e da escrita. Dolz e Schneuwly (2004), a esse respeito, fazem um confronto entre duas abordagens diferentes relativas ao ensino da leitura e produção de textos. A primeira, defendida por autores como Privat e Vinson (1994 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), entende que a imersão em atividades de leitura e escrita em situações de interlocução miméticas às vivenciadas fora da escola seria suficiente para uma aprendizagem efetiva dos diferentes gêneros. Dolz (1994), por outro lado, defende que o ensino dos gêneros é mais efetivo se for composto pelo tripé leitura, produção e reflexão. Assim, levar os estudantes a refletir sobre as práticas de linguagem e características dos gêneros seria de fundamental importância.

Leal e Moraes (2006), investigando tal questão, compararam práticas de ensino de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (segunda a quarta séries) e identificaram três tipos de condução de aulas relativas ao grau de reflexão propiciado: (1) professoras que não estimulavam reflexões sobre os gêneros, centrando orientações quanto a aspectos normativos gramaticais da língua; (2) professoras que conduziam reflexões sobre aspectos estruturais dos textos; (3) professoras que conduziam reflexões sobre aspectos composticionais e interativos dos textos e das situações de escrita. Os textos produzidos pelos alunos dessas docentes foram comparados também, chegando-se à conclusão de que os alunos das professoras que promoviam reflexões sobre aspectos interativos e composticionais escreviam textos mais consistentes e coesos.

Dando continuidade a tal discussão, tentamos apreender qual seria a concepção das duas professoras em relação ao papel da reflexão no ensino das habilidades argumentativas. Verificamos que as duas docentes estimulavam a reflexão em sala de aula, porém cada uma delas apresentando-se diferentemente quanto aos aspectos priorizados.

A professora 2 centrava seu trabalho na explicitação de conceitos, principalmente do conceito de argumentação. Havia, em suas aulas, grande atenção quanto ao uso de metalínguagem. Como salientamos, pareceu-nos que, para ela, conceituar “argumentação” ou “carta do leitor” seria suficiente ou mesmo um requisito para os alunos aprenderem a ler e escrever textos argumentativos. Algumas tentativas de reflexão acerca da forma composicional dos textos foram observadas; no entanto, predominava uma orientação genérica de que o texto deveria ter começo, meio e fim, sem reflexão acerca das diferenças entre os gêneros, como se o começo de qualquer gênero fosse igual ou se os textos tivessem que obedecer a estruturas fixas.

A professora 1, por sua vez, centrava as reflexões, prioritariamente, nos aspectos sociodiscursivos (finalidades do texto, suporte, destinatários) e na apreciação acerca dos posicionamentos dos autores dos textos. Tentativas de discussões sobre a consistência argumentativa dos textos e sobre o poder de persuasão também foram observadas. Apesar da opção por um foco de reflexão mais centrado na compreensão dos textos e não nas conceituações, foram observadas muitas dificuldades no processo de mediação da aprendizagem. A docente estimulava a identificação de pontos de vista e justificativas dos autores dos textos, mas não promovia momentos para o confronto de opiniões. Na verdade, a professora promovia poucas situações para as crianças desenvolverem seus argumentos e chegarem a defender, de fato, seu ponto de vista. Consequentemente, as reflexões que ela iniciava, embora muito pertinentes, eram realizadas mais por ela própria do que pelas crianças, já que a docente pouco explorava as respostas dos alunos. A professora 2, embora buscassem ouvir mais as crianças, sua preocupação com o ensino dos conceitos e não na interpretação e produção de textos restringiu bastante a participação dos estudantes.

Enfim, com este estudo, pudemos identificar que diferentes concepções sobre argumentação e sobre o ensino da argumentação podem ser apreendidas por meio da análise de aulas. Impactos das diferentes concepções foram objetos de discussão, evidenciando-se a necessidade de investir na formação dos professores não apenas enfocando as estratégias de leitura e de produção de textos ou mesmo familiarização com os gêneros discursivos. É necessário mais que isso. Ou seja, é preciso centrar atenção na concepção do objeto de ensino – no caso, a língua e o texto –, assim como nos modos de mediação das práticas de leitura e escrita na escola.

Pode-se destacar ainda que as dificuldades encontradas nas práticas analisadas reportam-se a diferentes aspectos: desde a compreensão restrita do que é argumentação e a pouca familiaridade com os gêneros da ordem do argumentar até as concepções de ensino da leitura e escrita e o domínio de estratégias de mediação efetivas para estimular o desenvolvimento de habilidades de identificação de pontos de vista e justificativas, análise da consistência argumentativa dos textos e emissão/confronto de opiniões. Desse modo, as reflexões abordadas neste artigo esperam contribuir para a formação continuada dos professores, destacando a relevância e pertinência das atividades de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Referências

- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, J. Produire des textes pour mieux comprendre: L'enseignement du discours argumentatif. In: REUTER, Y. (Ed.). **Les interactions lecture – Ecriture**. Berne: Peter Lang, 1994. p. 219-242.
- _____. Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11/12 years old children. **Argumentation**, v. 10, n. 2, p. 227-251, 1996. DOI: 10.1007/BF00180727
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Glaís Sales Cordeiro; Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Glaís Sales Cordeiro; Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- LEAL, T. F. **Produção de textos na escola**: a argumentação em textos escritos por crianças. 2004. 407 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIMA, F. M. **A argumentação infantil e o contexto institucional de produção**. Recife: UFPE, 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EUP, 1986.

Telma Ferraz Leal et al.

PRIVAT, J-M.; VINSON, M-CH. Scriptor in fabula. In: REUTER, Y. (Org.). **Les interactions lecture-écriture**. Berna: Peter Lang, 1994. p. 243-263.

ROJO, R. H. R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 2001, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRALIN: UFSC, 1999.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Recebido em 29/05/2011

Versão final recebida em 14/08/2011

Aceito em 10/12/2011