



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

LOURIANE RIBEIRO REIS

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA POR ESTUDANTES
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PRODUÇÃO DE
GÊNEROS JORNALÍSTICOS**

São Cristóvão-SE
2019

LOURIANE RIBEIRO REIS

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA POR ESTUDANTES
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PRODUÇÃO DE
GÊNEROS JORNALÍSTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestra no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/ POSGRAP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.

São Cristóvão-SE

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Reis, Louriane Ribeiro
R375d O desenvolvimento da escrita argumentativa por estudantes do 9º ano do ensino fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos / Louriane Ribeiro Reis ; orientadora Isabel Cristina Michelan de Azevedo.– São Cristóvão, SE, 2019.
153 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Escrita criativa (Ensino fundamental). 3. Redação de textos jornalísticos. 4. Conhecimento e aprendizagem. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de, orient. II. Título.

CDU 808.1



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Sergipe
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROLETRAS/SC

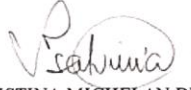


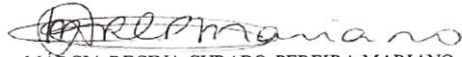
ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA PELA ESTUDANTE LOURIANE RIBEIRO REIS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE – PROFLETRAS, aos dezoito de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às dezesseis horas no Auditório de Letras na Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão julgadora da Dissertação de mestrado de **LOURIANE RIBEIRO REIS**, composta pelos professores doutores: **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO** (Presidente da Banca), **MÁRCIA REGINA CURADO PEREIRA MARIANO** (membro externo ao Programa) e **EDUARDO LOPES PIRIS** (membro externo a Instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título **O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA POR ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PRODUÇÃO DE GÊNEROS JORNALÍSTICOS**. A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão, passou a palavra à candidata, informando a todos o tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a Comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título “**Mestre Profissional em Letras**”, a mestranda foi considerada:

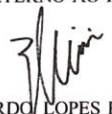
- (X) APROVADA
() APROVADA COM RESTRIÇÃO
() REPROVADA

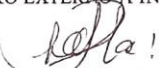
Parecer: O Relatório de Pesquisa e o Caderno Pedagógico apresenta a descrição detalhada das etapas metodológicas realizadas, análise das produções textuais dos alunos e atende aos requisitos do Mestrado Profissional em Letras.

Para constar, eu, Leilane Ramos da Silva, (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloísio de Campos”, 18 de fevereiro de 2020.


ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
PRESIDENTE


MÁRCIA REGINA CURADO PEREIRA MARIANO
MEMBRO EXTERNO AO PROGRAMA


EDUARDO LOPES PIRIS
MEMBRO EXTERNO A INSTITUIÇÃO


LEILANE RAMOS DA SILVA
COORDENADORA DO PROFLETRAS/SC

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, dono de toda a ciência, toda a sabedoria e todo o poder; a Ele toda a honra e a glória deste trabalho. Foi o Senhor que me concedeu força e perseverança para vivenciar essa experiência única no Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

À minha família pelo incentivo e apoio em cursar o mestrado. Principalmente à minha mãe e à minha irmã pelo apoio constante e incondicional. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar até aqui e, principalmente, pelo amor imenso que vocês têm por mim.

Ao meu filho Lucas Gabriel, que, apesar de muito pequenininho, foi, em muitos momentos, privado da minha companhia e atenção! Te amo, filho!

A minha gratidão especial à minha orientadora, Prof. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, pela pessoa e profissional que é. Obrigada pela competência em conduzir o trabalho, por sua dedicação, por ter acreditado e depositado sua confiança em mim. Sem sua orientação, seu apoio e sua confiança, a realização deste trabalho não seria possível.

Aos professores do Profletras, que contribuíram para enriquecer meus conhecimentos ao longo desses dois anos de Mestrado.

Aos meus colegas do Profletras, turma 5, por todos os momentos que compartilhamos. Em especial, a Adriana Edvirges de Santana Bittercourt e Nadija Monte pela amizade que construímos. Obrigada, meninas, pela força!

Por fim, agradeço aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal de Araçás por serem meus parceiros no desenvolvimento desta pesquisa.

REIS, Louriane Ribeiro. **O desenvolvimento da escrita argumentativa por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos**. 2019. 171 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramento) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2019.

RESUMO

Este trabalho decorre de uma pesquisa que visa colaborar com as práticas escolares situadas no colégio municipal de Araçás/BA, uma vez que o estudo sistematizado da argumentação é pouco oportunizado nessa instituição. Assim, discute-se como efetivar o ensino da argumentação no contexto escolar e compor uma proposta didático-pedagógica destinada ao desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999) a partir da escrita argumentativa de estudantes da educação básica. Com base em uma metodologia de pesquisa-ação (TRIPP, 2005), a pesquisa pauta-se na perspectiva interacional e dialogal da argumentação, postulada por Plantin (2008), que compreende a argumentação como uma forma de interação problematizante, formada por intervenções orientadas por uma questão. Com Bakhtin e o Círculo (1990), concebe-se a língua como uma prática sócio-histórica que se organiza por meio de gêneros discursivos, concepção que orienta o processo de escrita de gêneros preponderantemente argumentativos (PASSARELI, 2012; AZEVEDO, 2018), desenvolvido com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A sequência de atividades (LERNER, 2002) engloba pesquisas, leituras, debates de ideias, conteúdos teóricos e jogos e privilegia a produção textual com função social, o que possibilitou a produção de um jornal mural exposto na cidade. As experiências realizadas serviram de base para a elaboração de um Caderno Pedagógico, destinado aos professores que também tenham interesse por essa temática. Os resultados apontam que a didatização e a sistematização do trabalho com a argumentação, a partir de atividades interacionais em sala de aula, são significativas para docentes e discentes, uma vez que possibilitam a ampliação e a qualificação das competências argumentativas. Para tanto, os estudantes precisaram passar por aprendizagens variadas que permitiram a construção de posicionamentos discursivo-argumentativos, registrados em textos relativos a temáticas de interesse social, uma vez que o público leitor não se restringiu ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Argumentação na escola. Plantin.

REIS, Louriane Ribeiro. **The development of argumentative writing by 9th grade students from the production of journalistic genres**. 2019. 171 f. Research Report (Professional Master in Letters - Area and concentration: Languages and Literacy) - Federal University of Sergipe. Graduate Program in Letters, São Cristóvão, 2019.

ABSTRACT

This work results from a research that aims to collaborate with the school practices located in the municipal school of Araçás/BA, since the systematic study of the argumentation is little opportunity in this institution. Thus, it is discussed how to effectively teach argumentation in the school context and compose a didactic-pedagogical proposal aimed at the development of competences (PERRENOUD, 1999) from the argumentative writing of students of basic education. Based on an action research methodology (TRIPP, 2005), the research is based on the interactive and dialogical perspective of argumentation, postulated by Plantin (2008), which understands the argumentation as a form of problematizing interaction, formed by oriented interventions. for the sake of it. With Bakhtin and the Circle (1990), language is conceived as a socio-historical practice that is organized through discursive genres, a concept that guides the written process of predominantly argumentative genres (PASSARELI, 2012; AZEVEDO, 2018), developed with 9th grade students. The sequence of activities (LERNER, 2002) encompasses research, reading, brainstorming, theoretical content, games and privileges the textual production with social function, which enabled the production of a mural newspaper exposed in the city. The experiments carried out were the basis for the elaboration of a Pedagogical Notebook, intended for teachers who are also interested in this subject. The results indicate that the didatization and systematization of work with argumentation, based on interactional activities in the classroom, is significant for teachers and students, since it enables the expansion and qualification of argumentative skills. Therefore, the students had to go through varied learning that allowed the construction of discursive-argumentative positions, recorded in texts related to social interest themes, since the reading public was not restricted to the school environment.

Keywords: Teaching-learning. Arguing at school. Plantin.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da pesquisa-ação.....	33
Figura 2 – Atividade de sondagem.	36
Figura 3 – Etapas constitutivas da intervenção.	42
Figura 4 – Organização dos argumentos e contra-argumentos	44
Figura 5 – Protodebate com o coordenador pedagógico.....	45
Figura 6 – Trabalhando os conceitos teóricos a partir do vídeo gravado no bloco I	48
Figura 7 – Esquema argumentativo mínimo.	50
Figura 8 – Jogo da Argumentação.	51
Figura 9 – Aplicação do Jogo da Argumentação.....	51
Figura 10 – Etapa IV: Etapas de construção do texto.	58
Figura 11 – Etapas constitutivas do jornal mural.	58
Figura 12 – Capa de revista escolar.....	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Etapa I: Conceitos trabalhados	49
Quadro 2 – Etapa I: Objetivos das questões de 01 a 05	49
Quadro 3 – Etapa II: Conceitos trabalhados.	50
Quadro 4 – Pontuação possível no Jogo da Argumentação	54
Quadro 5 – Etapa II: Objetivos das questões de 06 a 15	54
Quadro 6 – Etapa III: Objetivos das questões de 16 a 23	56
Quadro 7 – Etapas constitutivas do bloco I	60
Quadro 8 – Lista de códigos dos 37 estudantes e respectivos grupos	63
Quadro 9 – Argumentos apresentados pelos estudantes implicados na atividade	64
Quadro 10 – Argumentos registrados durante as interações verbais	66
Quadro 11 – Lista dos códigos dos 37 estudantes e respectivos grupos	71
Quadro 12 – Pergunta e objetivo da questão 1 da sequência de atividades	71
Quadro 13 – Respostas dos grupos referentes à questão 1	72
Quadro 14 – Respostas dos estudantes referentes à questão 05 da sequência de atividade	78
Quadro 15 – O Jogo da Argumentação	80
Quadro 16 – Respostas do grupo referentes à aplicação do Jogo da Argumentação	81
Quadro 17 – Critérios de análise dos textos produzidos pelos estudantes	101
Quadro 18 – Competências argumentativas desenvolvidas ao longo do trabalho	103
Quadro 19 – Gêneros produzidos pelos estudantes	104

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.	74
Tabela 2 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.	75
Tabela 3 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.	77
Tabela 4 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.	78
Tabela 5 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.	79
Tabela 6 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.	83
Tabela 7 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.	84
Tabela 8 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.	85
Tabela 9 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	86
Gráfico 2 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	88
Gráfico 3 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	89
Gráfico 4 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	90
Gráfico 5 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	91
Gráfico 6 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	92
Gráfico 7 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	93
Gráfico 8 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	94
Gráfico 9 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	95
Gráfico 10 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	96
Gráfico 11 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	97
Gráfico 12 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	99
Gráfico 13 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Argumentação	18
2.2 O conceito de Competência argumentativa aplicado à educação	23
2.3 Conceito de gênero discursivo com foco na escrita argumentativa.....	27
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 Contextualização do colégio.....	31
3.2 Perfil da turma investigada.....	32
3.3 Pesquisa-ação em sala de aula	32
<i>1ª etapa: Atividade de sondagem</i>	<i>35</i>
<i>2ª etapa: Planejamento</i>	<i>41</i>
<i>3ª etapa: Intervenção</i>	<i>42</i>
3.4 O Jogo da Argumentação.....	52
4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA	60
4.1 Bloco I: Aplicação das atividades	60
4.2 Bloco II: Aplicação da sequência de atividades	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – Jogo da Argumentação.....	119
APÊNDICE B – Sequência de atividade aplicada no bloco II.....	122
ANEXO A - Critério de correção do gênero artigo de opinião	135
ANEXO B – 1ª versão dos textos produzidos.....	137
ANEXO C – Produção final do jornal mural	141

1 INTRODUÇÃO

O percurso das aulas de língua portuguesa ao longo de quinze anos de docência na educação básica fez com que esta pesquisadora/professora percebesse nos estudantes, de maneira geral, uma grande dificuldade na articulação das ideias e na produção de exemplares de gêneros preponderantemente argumentativos. Por perceber que problemas como esses dificultam o desenvolvimento do letramento desses indivíduos, já que a argumentação faz parte das práticas sociais de leitura e escrita, esta pesquisa dedica-se a investigar meios para minimizar esse tipo de problema em classe. Além de ser uma exigência da sociedade letrada saber posicionar-se e defender ideias, considera-se ser prioridade e responsabilidade social da escola e do professor de língua materna trabalhar em classe o desenvolvimento de competências argumentativas dos estudantes desde o Ensino Fundamental.

Assim, este projeto de pesquisa também visa atender especificamente às exigências educacionais encontradas em documentos oficiais, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), doravante BNCC, construída com vistas às práticas de ensino da educação básica e à necessidade de ampliação do trabalho com argumentação em sala de aula, visto que a BNCC assume um papel estratégico nas ações educacionais perante todos os educadores, pois se dispõe a seguir dois rumos: orientar a formação inicial e continuada de professores e servir de apoio à elaboração dos materiais didáticos.

A leitura da BNCC permite identificar, entre as competências gerais da aprendizagem, a de promover “a apropriação por crianças, jovens e adultos de diferentes linguagens, para [...] argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente” (BRASIL, 2017, p. 07), além de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental [...]” (BRASIL, 2017, p. 18), e, ainda, “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2017, p. 83).

Ao longo das orientações produzidas para o professor, é afirmada a necessidade de aprofundar, na etapa do Ensino Fundamental, anos finais, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, incluindo os que pertencem ao campo jornalístico-midiático e também os de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas à argumentação e à persuasão.

É importante notar que a referência aos aspectos argumentativos tem por base o princípio de que todos os professores teriam formação específica para compreender e garantir a apropriação das ideias em suas práticas cotidianas, o que não tem sido visualizado nos espaços escolares nos quais esta pesquisadora se insere. Além disso, é relevante reconhecer que o trabalho com argumentação na escola exige de professores e estudantes o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivos e um esclarecimento quanto aos conceitos mobilizados em torno da argumentação.

Diante disso, visualiza-se a necessidade de esse documento norteador conter não só descrições de temáticas linguísticas, literárias, cotidianas, investigativas, mas também de uma base teórica e metodológica capaz de subsidiar a heterogeneidade e o dinamismo necessários às aulas de argumentação em língua portuguesa, visto que o alargamento das perspectivas é não apenas desejável, mas uma condição para efetivação dos objetivos expressos na BNCC.

Partindo desse contexto e com o intuito de contribuir para a ampliação de um trabalho com a argumentação em turmas de nonos anos, voltadas ao desenvolvimento das competências argumentativas escritas dos discentes, propõe-se este trabalho com os estudantes de um colégio municipal localizado na Bahia.

O colégio municipal de Araçás em foco funciona nos turnos matutino e vespertino com o Ensino Fundamental regular e a modalidade EJA (Eixos IV e V), que se desenvolve no noturno. A unidade escolar dispõe de uma ampla estrutura física com salas de aula, diretoria, secretaria, refeitório, sala de coordenação pedagógica, laboratório, almoxarifado, além de quadra de esportes e área de lazer.

O Projeto Político Pedagógico da instituição aponta nas suas tendências pedagógicas para o Construtivismo, fundamentado nos pressupostos teóricos de Piaget, e o sociointeracionismo, pautado nos estudos de Vygotsky. O documento esclarece também que pretende estar sempre sintonizado com o tempo, acolhendo a pluralidade cultural que existe, tendo como missão primordial a de se constituir como etapa de mediação para seus alunos, estimulando neles a criação de novas práticas sociais, símbolos, representações e sentimentos e destacando como objetivo da Instituição despertar o senso crítico no aluno, favorecendo a formação do ser social, resgatando sua história, seus direitos e seus deveres políticos, civis e sociais, no exercício da cidadania e na formação do indivíduo enquanto transformador da sociedade.

Piaget e Vygotsky são dois pensadores que, provavelmente, mais influência exerceram sobre a psicologia do desenvolvimento produzida no último século, ambos viram a reflexão como um processo intrinsecamente ligado às formas argumentativas de comunicação (PIAGET, 1923/1999; VYGOTSKY, 1931/1995), por isso também se alinham aos propósitos deste estudo.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico não mencionar termos e conceitos relacionados à argumentação, é perceptível que, para desenvolver efetivamente os objetivos pontuados no documento, torna-se imprescindível a realização de um trabalho voltado para a argumentação em uma perspectiva interacional.

Outro fator pontual do colégio municipal é a nota do IDEB. Este é um indicador de qualidade dos Ensinos Fundamental e Médio que avalia a qualidade do ensino no país, com base em dados sobre aprovação e desempenho escolar obtidos por meio de avaliações do MEC. Desde a criação do indicador, foram estabelecidas metas que devem ser atingidas a cada dois anos por escolas, prefeituras e governos estaduais. Em 2015, o índice esperado era 4,3, mas o resultado divulgado pelo Inep indica que a unidade escolar não atingiu a meta estabelecida previamente, ficando com 2,5. Esse é um fato preocupante, pois esse índice foi menor do que o alcançado na avaliação anterior aplicada em 2013, que foi 3.0. O resultado reflete as dificuldades específicas apresentadas pelo corpo discente em relação ao desenvolvimento das competências escrita e leitora, uma vez que o IDEB é composto também pelos resultados obtidos na Prova Brasil.

Levando em consideração essas evidências pontuais e a fim de elucidar o problema central desta pesquisa, alinhado às dificuldades na escrita de textos argumentativos observadas nas aulas de Língua Portuguesa ministradas no referido colégio, foi possível perceber, no percurso das aulas desse ano letivo, a necessidade de realizar uma sondagem para se tentar compreender mais detalhadamente as competências dos estudantes e, dessa maneira, elaborar mais adequadamente os encaminhamentos da pesquisa no que se refere à elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Realizou-se a sondagem na turma do 9º ano do Ensino Fundamental da mencionada escola, turma A, com base em atividades destinadas à leitura e à produção de textos argumentativos.

A elaboração de textos argumentativos foi feita pelos alunos individualmente e em sala de aula, logo após a realização de atividades de leitura, interpretação e produção de artigo de opinião selecionadas pela professora-investigadora. Ao analisar as produções, foram identificados problemas na utilização das competências discursivas empregadas nos textos, principalmente quando voltadas à argumentação. É importante salientar que esse problema já havia sido detectado em diversas atividades de produção textual anteriores, mas foi possível confirmar a especificidade desse problema por meio da sondagem.

Percebeu-se, então, que, dentro do contexto escolar apresentado, o estudo sistematizado da argumentação é pouco privilegiado e, quando é trabalhado, se resume à transmissão de um

esquema pré-estabelecido pelo professor. Observa-se também que, dentro do contexto escolar, há falta de uma definição explícita de argumentação e de uma perspectiva teórica clara que possa orientar as práticas escolares, o que reforça a restrição do trabalho com argumentação na sala de aula. Além disso, as orientações reunidas na BNCC são simplificadas e não favorecem a ampliação e a qualificação das práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento de competências argumentativas.

Diante da preocupação em contribuir para o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes e da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para esse fim, foram propostas as seguintes questões de pesquisa: como desenvolver nos alunos novas capacidades associadas às práticas argumentativas na escola? Como colaborar para a organização de recursos didático-pedagógicos úteis para o desenvolvimento dessas competências argumentativas? Como pode ser efetivado um trabalho com a argumentação no contexto escolar? A partir desses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é: desenvolver, na modalidade escrita, competências argumentativas nos estudantes do Ensino Fundamental (anos finais); e os objetivos específicos, por sua vez, são: 1. Construir estratégias que favoreçam o desenvolvimento das competências argumentativas; 2. Organizar uma sequência de atividades que explorem os conceitos teóricos da argumentação; 3. Produzir um jornal mural para a escrita de textos jornalísticos; 4. Verificar se, após o desenvolvimento das atividades, os estudantes desenvolveram competências argumentativas escritas; 5. Organizar um caderno pedagógico destinado a professores do Ensino Fundamental – anos finais.

Esses objetivos orientam este estudo e a investigação que será conduzida conforme os princípios da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), que considera o professor um agente ativo e reflexivo de sua prática, por isso deve se empenhar na construção de conhecimentos.

Entendendo a língua como uma atividade social, histórica e cultural que se desenvolve por meio da interação entre os sujeitos em práticas sociais e compreendendo o processo de argumentação como uma atividade linguística que requer desenvolver capacidades gramaticais, pragmáticas e interacionais, visto ser uma atividade interativa e dialógica (PLANTIN, 2008), será feita uma análise das concepções teóricas e conceituais que permitam ampliar o conceito de argumentação e gerar novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências argumentativas da linguagem, visando que os estudantes aprendam, efetivamente, a posicionar-se como sujeitos discursivos.

O trabalho está apoiado na concepção dialogal da argumentação porque esta renuncia a ver a argumentação como algo elementar, em todos os sentidos do termo, e se propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro mais ampliado.

De acordo com Grácio (2010), uma das características mais marcantes da investigação de Plantin (2008) acerca da argumentação é a sua abertura crítica às diferentes teorizações, aspecto esse que está materializado na explicação apresentada acerca da história das teorias da argumentação e da sua articulação ao longo dos tempos. Concebe-se que a atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista, ou seja, quando há uma questão argumentativa que mobiliza os interlocutores. Nesse contexto, o ato de duvidar é definido como um ato reativo de um interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala. Essa situação interacional obriga o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa.

Essa proposta de trabalho se apresenta como relevante, pois, como produto desta pesquisa, será organizado um caderno pedagógico voltado às práticas da argumentação numa perspectiva pautada no uso da linguagem e na interação. Pretende-se, por meio de pesquisas, leituras, debates de ideias, conteúdos teóricos, jogos e análises, trabalhar questões sociais e colaborar com o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes. Trabalhar nas perspectivas dialogal e interacional da argumentação, privilegiadas por Plantin (2008), parece ser uma alternativa propícia para isso acontecer.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: na primeira parte, há uma breve apresentação das principais teorias utilizadas para embasar a proposta de intervenção; na segunda, encontra-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho; na terceira, há a análise dos dados onde estão reunidos os resultados obtidos após a aplicação dessa proposta de intervenção do trabalho pedagógico e, por fim, é apresentada a proposta de elaboração do caderno pedagógico. A proposta desenvolveu um Caderno Pedagógico, voltado aos professores, em três blocos de atividades, como será discriminado a seguir.

No bloco I, explorou-se a argumentação em situações sociais de interação comunicativa. Essa etapa serviu de embasamento e construção de materiais/vídeo para discussão de conteúdos teóricos acerca da argumentação nas outras etapas. No bloco II, por seu turno, foi utilizado o vídeo produzido no bloco I e desenvolvido um jogo para trabalhar os conceitos teóricos da argumentação e, em seguida, foi aplicada uma sequência de atividades, enquanto no bloco III foi produzido um jornal mural com gêneros jornalísticos produzidos pelos estudantes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Argumentação

O modo como se entende o ensino de língua neste trabalho destaca que deve se pautar por uma visão ampla, dinâmica e funcional da linguagem, isto é, deve acontecer em pleno diálogo com o contexto real e as interações sociais. Portanto, para a abordagem didático-pedagógica adotada neste estudo, parte-se da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, a qual reconhece que “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2006, p. 21).

Assim, é por meio do diálogo que se realiza a linguagem, mesmo quando não há interação face a face, pois, quando se busca entender algo, já se está estabelecendo uma réplica com outras palavras, internamente, na mente, o que permite relacionar o enunciado a outros já produzidos. Assim, a língua não pode ser concebida no ambiente escolar simplesmente como um código para transmitir informações ou uma forma de exteriorizar o pensamento, mas é produtivo tomá-la “[...] como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação” (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 125), como um conjunto de enunciados na relação de um eu para o outro. A língua, portanto, deve ser vista e estudada no seu contexto comunicativo e não no isolamento das formas como se estas funcionassem autonomamente.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 125).

Uma vez ponderada a perspectiva de ensino de língua adotada, e pelo fato de o trabalho estar incluído em um campo pouco explorado de estudos, utilizam-se as seguintes bases teóricas para fundamentar as reflexões aqui realizadas: Plantin (1996, 2008, 2011), Grácio (2010, 2011, 2013, 2016) e Azevedo (2017, 2018), que possibilitam associar estudos teóricos a práticas pedagógicas da sala de aula.

Pensa-se que o desafio que hoje se coloca na teorização da argumentação é a sua “elasticidade” conceitual, visto que o termo argumentação é bastante dinâmico e amplo e abrange vários domínios. As teorias divergem quanto ao conceito, sendo necessário demarcar a perspectiva teórica abordada neste trabalho. Plantin pontua que até hoje não há um conceito universal de argumentação e que o uso do termo varia muito de acordo com as áreas que o utilizam.

As questões voltadas para a argumentação estiveram tradicionalmente ligadas a três disciplinas: a lógica, a retórica e a dialética. A partir do século XX, uma teoria da argumentação, também denominada Nova retórica, foi proposta e inicialmente apresentada nos anos 50. Em 1958, após debates, análises e apresentações, foi publicado o livro chamado *Tratado da argumentação*, escrito por Chaïm Perelman em parceria com Olbrechts-Tyteca. Essa publicação retoma o estudo da argumentação a partir da retórica aristotélica e define como seu objeto de estudo “as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas ao assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 04).

Diferentemente da retórica clássica, ao invés de estar ligada à noção de verdade proposicional, a retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca está ligada à pragmática de valores. Além disso, os estudiosos da primeira se interessam pela comunicação oral, enquanto os da segunda expandem seus estudos de modo a abranger o discurso escrito.

O principal objetivo de Perelman e Olbrechts-Tyteca é reconstruir empiricamente a teoria da argumentação em função dos diferentes tipos de discursos, analisando os meios de provas dos quais se servem os mais diversos discursos. Apoiados nos fundamentos da Retórica Antiga e tendo como estabelecido que a situação argumentativa é uma situação de conflito na qual teses antagônicas são postas à prova para a resolução de uma questão, o filósofo e sua colaboradora propõem categorias de auditórios e de argumentos base dos discursos.

Se a base da argumentação é uma negociação de valores, é mister salientar que para argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, por seu consentimento, logo, para Perelman e Olbrechts-Tyteca, é importante, na construção de um discurso persuasivo, que o orador se adapte ao auditório, sendo mais relevante o que o auditório considera verdadeiro ou probatório do que o parecer do próprio orador sobre o assunto, e, para isso, pode-se recorrer aos valores. De acordo com os estudiosos,

Uma teorização eficaz é a que consegue aumentar a intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 50).

De acordo com teorias que assumem a argumentação para além da língua, a chamada Teoria da Argumentação na Língua, que tem Ducrot como seu principal representante, afirma-se que a argumentação está inscrita no próprio funcionamento da língua. Essa concepção encontrou resistência em autores como Grácio (2013), que discorda dessa perspectiva. Não porque os discursos não sejam essenciais nas argumentações, mas sim porque se compreende

que sua especificidade é serem convocados no quadro de uma situação em que está em jogo um confronto de perspectivas, ou seja, quando uma situação de conflito origina o desenrolar de uma controvérsia.

É possível, desse modo, dizer que foi a partir de uma insatisfação decorrente desses modelos reducionistas e/ou puramente monológicos acerca dos estudos da argumentação que foram buscados aparatos teóricos para ampliar a concepção de argumentação e, consequentemente, qualificar as práticas pedagógicas na educação básica.

É por isso que o trabalho procurou se apoiar em teorias que assumem a argumentação para além da língua, dito de outra forma, buscou-se uma teoria da argumentação que captasse globalmente os aspectos dinâmicos e essenciais de sua prática. Foi a partir desse contexto de limitação dos estudos que foram buscados em Plantin (1996, 2008, 2011), Grácio (2010, 2011, 2013, 2016) e Azevedo (2017, 2018) aportes teóricos para o trabalho, visto que as perspectivas escolhidas, apesar de “beberem” nas fontes das outras perspectivas, trazem novas contribuições e novos formatos para o estudo da argumentação e contribuem para o desenvolvimento de competências argumentativas nas práticas escolares.

Essas novas perspectivas trazem para o centro da discussão uma concepção baseada nos trabalhos sobre interações e propõe considerar que argumentação não é algo que se reduza à argumentatividade ou aos modelos até agora estudados, mas sim como uma interação que tem na sua base uma situação argumentativa caracterizada pelos seguintes aspectos:

Primeiro, a existência de uma oposição entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores). Para Plantin (2008), uma dada situação linguageira começa a se tornar argumentativa quando se manifesta uma oposição de discursos. Dois monólogos justapostos, contraditórios, sem alusão um ao outro, constituem um díptico argumentativo.

Grácio, retomando os estudos de Plantin, propõe a alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes. Para o autor, é nessa alternância que se pode captar o dinamismo próprio das argumentações. Além disso, propõe uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e referenciado no discurso do outro. Nesse sentido, a fala de cada um não é dissociável da fala do outro e da circunscrição do assunto em que essas falas são consideradas de uma forma séria, porque tidas como relevantes e de interesse pelos participantes.

Segundo, a questão argumentativa. A proposta de teorização de Plantin acrescenta ainda que a comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada numa

questão e se destacam nitidamente os três papéis de atuação do Proponente, do Oponente e do Terceiro. Nesse sentido, para esse teorizador, “não pode haver argumentação a não ser quando existe desacordo sobre uma posição, isto é, confrontação de um discurso e de um contra discurso” (PLANTIN, 1996, p. 21), podendo a argumentação ser definida como uma interação problematizante que é formada por intervenções orientadas por uma questão (PLANTIN, 2008). Para Plantin (2008, p. 64), é na divergência entre pontos de vista que se assenta uma situação argumentativa, em que se pode ler: “a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma questão”.

Com base nesses aportes conceituais, o autor propõe um modelo dialogal para o desenvolvimento da argumentação, pois entende que é inviável conceber a argumentação apenas em sua dimensão lógica, sendo necessário repensar a atividade argumentativa de um modo ampliado, considerando-a em um contexto “no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (PLANTIN, 2008, p. 63).

Conforme Plantin, é importante destacar que essa tradição dos modelos dialogais foi inicialmente desenvolvida por Hamblin (1970), os quais eram apresentados tendo por perspectiva de lógica o diálogo. Salvaguardando essa mesma perspectiva, Plantin (2008) discorre sobre esse diálogo pontuando um dos aspectos fundamentais da argumentação que é, a partir da noção de pergunta argumentativa, analisar a articulação de dois discursos divergentes. Veja-se:

A abordagem dialogal visa levar em consideração a insatisfação decorrente dos modelos puramente monológicos da argumentação que surgiu pelo menos desde 1980. Na argumentação, há irreduzivelmente o enunciativo e o interacional [...] Trata-se, então, de articular um conjunto de noções que permitam levar em conta esse aspecto biface da atividade argumentativa (PLANTIN, 2008, p. 65).

Nesse contexto teórico, a argumentação se caracteriza como “atividade argumentativa” interacional e não monológica, desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista. O ato de duvidar, por sua vez, é definido por Plantin (2008) como um ato reativo de um interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala. Essa situação interacional obriga o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa. Ainda de acordo com o estudioso, a argumentação é uma atividade custosa tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista interpessoal, pois só há engajamento nela quando se pressiona pela resistência do outro à opinião que se está expondo. Nesse encontro de discurso com o contradiscurso, cria-se a pergunta argumentativa.

De acordo com o modelo dialogal:

A situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma pergunta. Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno da pergunta (PLANTIN, 2008, p. 65).

Assim, nesse modelo dialogal, o autor apresenta três atos argumentativos (propor, opor e duvidar) associados a três papéis actanciais, a saber: proponente, oponente e terceiro, os quais podem ser alternados e distintamente assumidos por quaisquer dos atores sociais da comunicação envolvidos numa situação argumentativa, ou seja, os papéis da argumentação não são fixos.

A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma Pergunta (Questão) e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro (PLANTIN, 2008, p. 76).

Esse modelo indica os papéis desenvolvidos em uma situação argumentativa e qualquer um deles pode ser cumprido por qualquer ator social envolvido numa situação de argumentação. É importante ressaltar que, para Plantin (2008, p. 78), o Terceiro deve ser considerado como elemento-chave da troca argumentativa, pois, no limite, “o Terceiro vai dar na figura do cético radical, que não exclui absolutamente nenhuma visão das coisas”. Por essa razão, a situação argumentativa se caracteriza como uma situação de interação entre discurso do Proponente e contradiscurso do Oponente, mediada por um discurso Terceiro, constituindo-se numa situação que obedece a uma forma tripolar.

Grácio (2013), retomando o modelo dialogal de Plantin, acrescenta que a argumentação implica uma situação de interação que, mais do que dialógica (ou seja, de se dirigir sempre a alguém e invocar, ou remeter polifonicamente para outras vozes, não deixando, todavia, de ser monogerida), é dialogal (ou seja, que invoca a poligestão de um assunto em questão relativamente ao qual há diferença de perspectivas), na qual os participantes podem assumir qualquer dos papéis que definem a dinâmica argumentativa: o de proponente, o de oponente e o de questionador. Os argumentos nunca são aqui vistos “a solo”, mas sempre a partir do “dueto” de argumentadores (pelo menos) em interação e como valores de troca sujeitos à vigilância na interação comunicacional.

Visualiza-se, a partir do contexto teórico apresentado, que Plantin (2008) construiu um modelo de argumentação a partir de um conjunto de noções definidas no quadro do diálogo e é perceptível que esse modelo integra, amplia e ilumina as aquisições das concepções monológicas da argumentação, e parece que pode contribuir significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas no que se refere ao ensino da argumentação na educação básica.

Por fim, em termos de ensino da argumentação na educação básica, Azevedo (2018)

amplia a perspectiva das dimensões constitutivas da argumentação (cognitiva, linguística, interacional, dialógica, discursiva, política, afetiva, lógica, retórica, sócio-semiótica/cultural) do modelo apresentado anteriormente e adverte que, para desenvolver competência argumentativa na educação, é necessário um aprofundamento em relação às características da argumentação, para que possam ser divisadas alternativas para o ensino de um processo considerado alinhado à proposta de Plantin (2008) e Grácio (2013), um fenômeno dinâmico e dialógico no qual ocorre a inter-relação de múltiplas perspectivas inerentes à discursividade e às relações sócio-semióticas e históricas, que constituem a linguagem, e a interação verbal, particularmente em situação de divergência de pontos de vista quando há a negociação de significados, a avaliação de valores e a construção de sentidos.

Para Azevedo (2018), a organização do ensino por meio do aprofundamento das dimensões constitutivas da argumentação é uma possibilidade que tem se apresentado como positiva e pertinente para discutir os planejamentos e construir abordagens significativas para o desenvolvimento de competências argumentativas na sala de aula.

Ressalta-se, porém, que não há aqui a pretensão de abarcar todas as dimensões que possam ser associadas ao estudo da argumentação no ensino apresentadas por Azevedo. Trabalham-se, no contexto da pesquisa, apenas as dimensões alinhadas à perspectiva do modelo dialogal de Plantin (2008) retomadas por Grácio (2013).

2.2 O conceito de Competência argumentativa aplicado à educação

Para discutir competência argumentativa, questão central deste trabalho, julga-se ser necessária uma discussão do que é competência, de como esse conceito apareceu na cena dos documentos oficiais e de como foi tratado desde Saussure, Chomsky e, mais recentemente, Perrenoud. Acredita-se que o aprofundamento da temática parece ser uma alternativa para superar uma concepção mecanicista, linear e unilateral das relações entre saberes e sujeitos.

Apesar de não serem equivalentes e estarem inseridos em polêmicas discussões teóricas, pode-se dizer que os conceitos de competência e de performance derivam dos conceitos saussurianos de *langue* e *parole*. Chomsky utilizou o conceito de competência como o conhecimento da língua, e o de performance como o uso da língua, mais precisamente como o conhecimento da gramática da língua e a aplicação desse conhecimento. Chomsky (1971) diz que a teoria linguística se refere, em primeiro lugar, a um falante-ouvinte ideal, inserido em uma comunidade de falantes que é completamente homogênea e, ao mesmo tempo, que conhece de maneira profunda sua língua, não estando afetada por condições que sejam gramaticalmente

relevantes, tais como, por exemplo: limitações de memória e distrações, falta de atenção e de interesse, bem como erros casuais, entre outros, ao fazer a aplicação do seu conhecimento linguístico numa performance atualizada.

Entretanto, as noções de falante ideal, de competência como conhecimento gramatical e de comunidade linguística homogênea, questões centrais da teoria chomskyana, apresentam problemas. A palavra competência expressando conhecimento internalizado sugere que a competência, entenda-se gramática, seja um modelo linguístico-psicológico e uma faculdade genérica da mente humana.

Na abordagem chomskyana, as competências são entendidas como estruturas linguísticas lógicas, baseadas em regras de transformação básicas, visando à expressão de significados. São inatas a cada indivíduo (considerado um falante-ouvinte ideal) que pertence a uma comunidade de fala totalmente homogênea e se tornam independentes dos erros que por vezes são cometidos no cotidiano (âmbito da performance), pois estão ligadas aos princípios altamente abstratos e constitutivos da linguagem.

Nesse sentido, a competência, tal como Chomsky a concebe, como uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana, uma capacidade de continuamente improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista preestabelecida, encontra resistência na concepção de Perrenoud, que entende que

[...] existe uma confusão nos níveis de análise, pois os seres humanos têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências. Sendo assim, as potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo (1999, p. 20).

Perrenoud, por sua vez, concebe o termo competência como aquisições, aprendizados construídos. Nota-se que, nessa concepção, a competência constrói-se com a prática, na qual se multiplicam as situações de interação, através do desenvolvimento de esquemas. Tais esquemas permitem mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação, pois tal mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível.

Surge, assim, um questionamento: uma competência seria, então, um simples esquema? Perrenoud, ancorado em Bourdieu, esclarece que competência seria um conjunto de esquemas. Nesse sentido, a competência envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação que contemplam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão etc.

Para esse autor, os conhecimentos são indispensáveis para a construção de competências

e não podem ser mobilizados de maneira automática. Para torná-los operatórios, o ensino, na percepção do teórico, deveria propor múltiplas situações nas quais sejam recursos necessários para o sucesso de uma tarefa.

No âmbito da educação, por exemplo, os documentos norteadores das práticas pedagógicas, a exemplo da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), definem as competências gerais que deverão ser desenvolvidas na educação básica. Na sétima competência do referido documento, é afirmada a necessidade de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 07).

Ao longo das orientações produzidas para o professor, é afirmada também a necessidade de desenvolver competências específicas para o ensino da argumentação no componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, nos anos finais, indicando ser importante “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2017, p. 83).

Quando o governo federal decidiu avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros no final do Ensino Médio, também adotou um conceito de competência no qual duas características se destacam e indicam um direcionamento para o trabalho a ser realizado nas escolas: “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2000, p. 05).

Nessas definições, a mobilização de conhecimentos é tratada no nível cognitivo e na perspectiva piagetiana indicando que um sujeito, ao estabelecer relações com os objetos de conhecimento, realiza uma nova elaboração que depende da autorregulação orgânica e das interações ocorridas no mundo exterior. Dessa forma, desenvolvimento e aprendizagens são conceitos interligados, que se estabelecem no indivíduo ao reagir ao meio, e a competência revela a forma como cada um é capaz de atender a cada situação, podendo evoluir ao longo do tempo. A reorganização dos elementos de que o sujeito dispõe corresponde tanto aos estímulos recebidos quanto aos mecanismos internos. Como a reação aos elementos não é inata – visto que diferentes esquemas de regulação podem ser acionados –, são exigidas a assimilação e a acomodação de ações, tendo em vista um novo estado de equilíbrio. A ação cognitiva não ocorrerá se o indivíduo não ajustar suas

estruturas mentais receptoras às formas que a realidade externa lhe apresenta.

Outro aspecto relevante na definição proposta pelos documentos norteadores é que, se há desejo para conhecer, há intencionalidade e tomada de decisão, negociação e defesa de ideias, pontos de vista e decisões comuns. Isso significa ser capaz de interpretar fatos, analisar situações e correr riscos como meios para se realizar uma situação.

A aproximação dessa definição ao trabalho de Perrenoud (1999) é evidente. Tomar competência como um processo no qual o sujeito evidencia ser capaz de mobilizar, de maneira eficaz, diversos recursos cognitivos para enfrentar situações diversificadas é concebê-la como uma prática reflexiva, que requer estratégias de ação para cada situação singular, mesmo que possam ser análogas a outras já utilizadas. Nesse caso, os esquemas de pensamentos são adaptados para que os desafios cognitivos e práticos sejam enfrentados adequadamente. Trata-se, assim, de uma construção do sujeito ante o meio físico ou social.

Perrenoud propõe que os alunos deverão ser capazes de mobilizar suas aquisições escolares dentro e fora da escola, em situações diversas, complexas, imprevisíveis. Para tanto, os educadores precisam propiciar momentos em sala de aula, ou até mesmo fora dela, durante a formação escolar dos alunos, para que estes possam desenvolver suas competências. Ele diz: “Competência em educação é mobilizar um conjunto de saberes para solucionar uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 30).

No livro *Construir as Competências desde a escola*, Perrenoud defende uma prática de ensino adequada à competência que se constrói com a prática da língua estrangeira, que lança mão das mais variadas situações de interação, em detrimento de um ensino voltado para as regras gramaticais e ou listas de vocabulários. Ele diz que “situações reais de conversação e estágios em países onde se fala a língua estudada são mais proveitosos do que oito anos de aulas de memorização de estruturas” (PERRENOUD, 1999, p. 21). Portanto, são as situações reais de comunicação ou, ainda, são as atividades legítimas de linguagem que permitem que os usuários de uma língua, na oralidade ou na escrita, desenvolvam determinados esquemas de usos.

Em síntese, só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos. Tais esquemas são adquiridos pela prática, o que não quer dizer que não se apoiem em nenhuma teoria. Perrenoud (1999) explica que mobilizar esquemas não é o mesmo que competência. A competência vai além da mobilização de esquemas, sendo verificada quando alguém dispõe de algum esquema em uma situação de interação dada, em uma situação concreta de uso da língua. Isso pode significar adaptação de um esquema constituído através da repetição ou do hábito. Por exemplo, o esquema elementar de beber um copo de água ajusta-se a copos das mais

variadas formas, como taças, canecos etc. Na verdade, os esquemas, para Perrenoud, são ferramentas flexíveis que podem ser utilizadas de acordo com as situações. Quanto maior o manejo, maior a competência.

Neste trabalho, tomou-se a noção de competência não apenas como estruturas mentais que possibilitam ações e operações vinculadas a situações, mas como uma manifestação que revela inúmeras capacidades mobilizadas para estabelecer relações entre a estrutura psicológica, que se estabelece na relação com o outro, e os elementos discursivos, culturais, políticos, entre outros.

Ao destacar as competências argumentativas, procura-se destacar que as capacidades subjacentes promovem uma inter-relação entre a linguagem verbal, os objetos de mundo e uma ação da linguagem que remete à oposição discursiva, à defesa de ponto de vista e à negociação de valores, posto que o sujeito que desenvolve essa competência assume um determinado lugar social quando é desafiado por uma situação problematizadora.

Enfim, aqui se procurou esclarecer qual a noção de competência que será utilizada para propor aos alunos no trabalho com a argumentação. A partir dessa síntese de visões de competência, será possível chegar ao que se está chamando aqui de competência argumentativa.

2.3 Conceito de gênero discursivo com foco na escrita argumentativa

Para Bakhtin, os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, sendo que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. Nesse ínterim, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dos campos da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas, também, por sua construção composicional e são determinados pela especificidade de cada campo de comunicação. Ele diz: “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Os gêneros são ações sociais e discursivas que permitem agir no mundo e dizer o mundo. Embora sejam relativamente estáveis, os gêneros se constituem em eventos textuais dinâmicos e plásticos. Surgem com base em necessidades e atividades socioculturais, incluindo a relação com inovações tecnológicas, por isso são infinitos, existem tantos gêneros quanto as ações sociais humanas forem capazes de forjar e estão integrados à vida cotidiana das pessoas. São determinados pela esfera de circulação, pelas necessidades temáticas, pelas interações do

conjunto de participantes e pela vontade enunciativa do locutor.

Os gêneros surgem e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, caracterizam-se por suas funções comunicativas e cognitivas, além de possuírem peculiaridades linguísticas e institucionais.

Quanto ao exercício da escrita, a apropriação dos gêneros é um instrumento fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades interacionais humanas. Apesar de esse processo de apropriação de um gênero implicar a adesão a um modelo já existente, à medida que o sujeito discursivo o utiliza, sempre poderá haver algo de novo que ele vai acrescentar ao gênero, já que a ação de linguagem sempre será um processo de inserção no social e, por conseguinte, nesse caso, conforme Bakhtin (2016), o texto produzido concretamente marca o estilo próprio ou individual, além do estilo do próprio gênero.

Enfim, uma vez que essa apropriação pode gerar novos modelos de gêneros, diferentes dos exemplares já estabelecidos no intertexto, pode-se dizer que o processo de interação verbal através desses gêneros ao mesmo tempo que será um processo sociocultural e histórico, constituído por indivíduos particulares através de suas ações de linguagem, visando atingir objetivos de comunicação específicos, será sempre uma possibilidade nova, através da inserção de novos gêneros, de haver mudanças nas formações sociodiscursivas já estabelecidas na sociedade.

O exercício da escrita argumentativa por meio de gêneros evidencia como o sujeito discursivo é capaz de acionar adequadamente os mecanismos requeridos pelas situações e revela competências que derivam das estruturas cognitivas e das relações de um enunciado singular com outros, das posições do sujeito que definem os lugares discursivos ocupados dentro do jogo interacional, do manejo de conhecimentos e saberes que são construídos socialmente, entre outros aspectos.

Diante disso, entende-se a produção textual de gêneros argumentativos como um dispositivo de questionamento do outro e de afirmação de concepções, cujas características composicionais necessariamente exigirão estabelecer um processo de negociação com o outro. Considerando tal concepção como fundante para este trabalho, as dimensões apresentadas são embasadoras em uma proposta didática coerente com o conceito de gênero adotado. Salienta-se que foram selecionados três gêneros discursivos para o exercício da escrita argumentativa neste trabalho (o artigo de opinião, a entrevista e a notícia). O artigo de opinião é indiscutivelmente um gênero preponderantemente argumentativo; considerou-se a entrevista como gênero argumentativo por se caracterizar pela negociação de pontos de vista em um processo de interação em que é possível captar os movimentos e as estratégias argumentativos,

e, por fim, selecionou-se a notícia que, apesar de ser um gênero narrativo, apresenta uma perspectiva do real e pode ser caracterizada pelo emprego de muitas vozes citadas no corpo do texto, e, portanto, a notícia pode orquestrar uma pluralidade de pontos de vista.

2.3.1 O jornal como estratégia para a escrita de gêneros jornalísticos

Conforme a perspectiva das concepções da base teórica que pauta esta pesquisa, apresenta-se a proposta de desenvolver um projeto de um Jornal mural, que se caracteriza no trabalho como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com três gêneros jornalísticos (notícia, entrevista e artigo de opinião) em um dado espaço de tempo (rodízios trimestrais), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados e fazendo-os também circular fora da esfera escolar. Aliás, a proposta é justamente que a produção dos textos dos gêneros trabalhados circule em outras esferas sociais.

A produção de jornais escolares feitos inteiramente pelos estudantes não é uma tarefa nova. No Brasil, o trabalho do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1996) é bastante conhecido nas pesquisas acadêmicas que abordam o uso do jornal na educação. Tanto Freinet quanto outros teóricos apostaram no jornal como um aliado indispensável no processo educacional. Freinet colocou em prática seus métodos de trabalho na Europa do início do século XX, a partir da insatisfação com o sistema formal de ensino – considerado arcaico e cerceador da liberdade. Ele percebia que as crianças e os adolescentes tinham necessidade de expressar suas ideias e, quando o faziam, apresentavam considerável melhora no rendimento escolar. A introdução do jornal impresso no âmbito das salas de aula foi a solução encontrada para dar vazão à criatividade dos alunos. E os resultados mostraram o acerto da decisão.

O pedagogo sustenta ainda que o texto livre seria o substituto natural da tradicional redação produzida dentro da sala de aula. Freinet (1974)¹ entende que o texto livre tem como base intelectual o convívio dos alunos com o ambiente em que vivem, sendo, portanto, mais agradável de ser produzido do que as redações – cujos temas são impostos pelos professores. Essa liberdade de expressão assegurada pelo texto livre é também, na visão de Freinet (1974), o elemento que assegura a produção do jornal escolar.

Para este trabalho, evidentemente, não se pretende analisar o legado deixado por Freinet

¹ Célestin Freinet escreveu a obra *O Jornal Escolar*, publicado em 1974 em português. Neste pequeno livro, em edição produzida em Portugal, Freinet faz reflexões teóricas sobre a produção de jornais escolares, fala sobre a necessidade de expressão que os alunos têm e mostra as técnicas de confecção dos periódicos – que incluem verdadeiras aulas de diagramação, composição e impressão.

(1974)¹ ou replicar suas ideias, nem mesmo transpor as sugestões de outros teóricos do ponto de vista pedagógico. O objetivo é mostrar o potencial que tem o Jornal em proporcionar aos alunos a possibilidade de escrever em jornais elaborados por eles próprios, com liberdade de expressão e de forma democrática, para que os estudantes possam participar ativamente da sociedade local.

Chama-se atenção para o fato de que, no século passado, o processo de produção de jornais era consideravelmente mais complexo e trabalhoso do que nos dias atuais. Com as técnicas modernas de editoração eletrônica e impressão, é possível afirmar ser possível desenvolvê-lo no âmbito escolar com os recursos disponíveis.

Abriu-se, pois, a possibilidade de incluir temas relevantes escolhidos pelos estudantes como aglutinadores do projeto – jornal mural – e inserir as práticas sociais como marca imprescindível no desenvolvimento do trabalho. Os propósitos, então, foram conectar o gênero a outras esferas em que o aluno possa circular e conectar a escola à comunidade em que se acha inserida e às diferentes práticas sociais dessa comunidade em que determinado gênero circula e, por isso, faz sentido para a vida do aluno.

A produção do texto é realizada na esfera escolar, mas sua distribuição pode e deve ultrapassá-la. Assim, a proposta se apresenta como um conjunto de atividades organizadas com três gêneros jornalísticos em um espaço de tempo trimestral, a partir de uma temática trazida pelos alunos, sempre com a preocupação de relacionar a escrita a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula.

Para entender melhor a produção do jornal mural, foram definidas as etapas de seu planejamento, quais sejam:

Etapas 1: (Turma) - Discussão da proposta de trabalho; definição das equipes (editorias), das reuniões em que serão debatidos os pontos: objetivos a atingir, público-alvo (a comunidade araçaense), o modelo do jornal;

Etapas 2: (Equipes das editorias) - Seleção do assunto, pesquisa, discussão de ideias;

Etapas 3: (Equipes das editorias) - Produção escrita: Escrita argumentativa (processual) - etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração;

Etapas 4: Divulgação do jornal na cidade de Araçás.

3 METODOLOGIA

A metodologia está organizada da seguinte forma: *a priori*, tem-se a contextualização da escola foco da pesquisa; em segundo lugar, é descrita a turma investigada e são abordados ainda alguns aspectos sobre a pesquisa-ação em sala de aula, como também as etapas desenvolvidas, a saber: sondagem, planejamento, intervenção, organização/aplicação da sequência de atividades e análise dos dados.

3.1 Contextualização do colégio

O colégio municipal em foco, localizado na cidade de Araçás, Bahia, funciona nos turnos matutino e vespertino com o Ensino Fundamental regular e a modalidade EJA (Eixos IV e V), que se desenvolve no noturno. A unidade escolar dispõe de uma ampla estrutura física, com salas de aula, diretoria, secretaria, refeitório, sala de coordenação pedagógica, laboratório, almoxarifado, além de quadra de esportes e área de lazer.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a unidade de ensino busca referências em algumas tendências para definir o sistema pedagógico que será seguido. O colégio se apoia na Pedagogia Progressista, baseada nos estudos de Paulo Freire, em torno da teoria dialética do conhecimento, para refletir acerca das práticas escolares, visando transformá-las. Pretende-se que educador e educando aprendam juntos, numa relação dinâmica em que a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento.

Outras tendências pedagógicas desse colégio, apontadas no Projeto Político Pedagógico, são o Construtivismo Piagetiano e a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky. O construtivismo de Piaget trata o conhecimento como uma construção, a partir da ação do sujeito, numa interação com o objeto do conhecimento. A abordagem Sociointeracionista, de Vygotsky, entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido.

Apoiando-se nas teorias de Piaget e de Vygotsky, a proposta do projeto pedagógico da unidade escolar trata da importância da interação não apenas para a construção do conhecimento, mas também para a própria constituição e construção do sujeito. Salienta-se que a perspectiva de um trabalho pedagógico pautado na interação é muito relevante para a proposta da pesquisa, a qual pretende desenvolver competências argumentativas.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico não mencionar termos relacionados à argumentação, é perceptível que os objetivos da pesquisa são contemplados nesse projeto, visto

que o trabalho com argumentação propõe colocar os sujeitos em interação, a partir de aprendizagens variadas que permitam a construção de posicionamentos discursivo-argumentativos, favorecendo, com isso, a ampliação de suas competências argumentativas.

3.2 Perfil da turma investigada

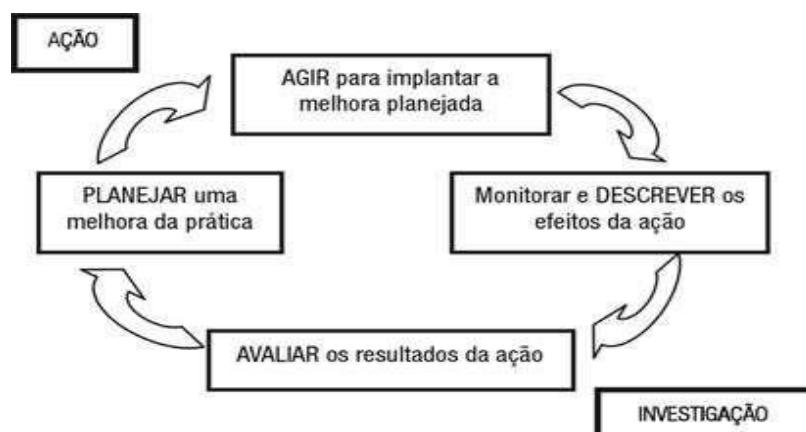
O perfil dos estudantes da unidade escolar é diversificado em termos socioeconômicos, alguns são mais carentes, decorrentes de lares desestruturados pela falta, às vezes, de emprego ou atividade econômica remunerada dos pais, ou ainda são membros de lares carentes do estreitamento de laços afetivos. A turma do 9º ano do Ensino Fundamental tem esse mesmo perfil diversificado e apresenta dificuldades específicas quanto ao processo de produção escrita, principalmente no que se refere à expressão de competências argumentativas.

A instituição escolar está situada no centro da cidade e acolhe alunos com distorção série/idade nos três turnos. Também é observada uma grande heterogeneidade quanto à origem desses alunos, pois as turmas são compostas de estudantes da zona urbana, da zona rural e por comunidades quilombolas. Tal aspecto somente reforça a diversidade de educandos, formando-se, dessa forma, um mosaico de identidades sócio-econômico-culturais, o que se constitui um ponto de atenção especial que deve ser sempre observado nas atividades pedagógicas organizadas pelos docentes. A turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na qual foi aplicada a atividade diagnóstica, não apresenta casos de distorção série/idade e é composta de 38 alunos, em sua maioria da zona urbana.

3.3 Pesquisa-ação em sala de aula

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas no ambiente de sala de aula com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, turma na qual a professora-investigadora está atuando. Pretendeu-se, com as ações desenvolvidas, investigar os problemas referentes às dificuldades na escrita de textos preponderantemente argumentativos encontrados em sala de aula para e, com isso, aprimorar as práticas docentes, por isso a opção foi realizar uma pesquisa-ação. Para Tripp (2005, p. 445), tem-se que “[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Figura 1 – Etapas da Pesquisa-ação.



Fonte: Tripp (2005).

Com base no excerto citado anteriormente, pode-se depreender que na pesquisa-ação educacional o professor-investigador, a partir de uma problemática encontrada em sala de aula, esquematiza, planeja e aplica, por meio de práticas escolares, ações que promovam mudanças substanciais para a situação encontrada, para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, segundo Tripp (2005, p. 447), “a pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, por isso as técnicas de pesquisa precisam atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica, ou seja, é importante garantir a revisão pelos pares quanto aos procedimentos, à significância, à originalidade, à validade etc.

Trata-se, portanto, de um tipo de investigação-ação que ocorre no campo da prática e ainda possibilita estudos acerca da realidade em questão, principalmente por considerar a interação entre os envolvidos (professor-investigador e entre estudantes etc.), ou seja, é uma pesquisa qualitativa de cunho experimental.

Assim, o trabalho foi organizado em quatro etapas, seguindo as etapas de pesquisa-ação de Tripp e objetivando-se o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes. Na primeira, referente à sondagem (investigação), foi aplicada uma atividade voltada para a compreensão, a interpretação e a escrita de texto preponderantemente argumentativo, com a finalidade de identificar as dificuldades dos estudantes no que tange às competências argumentativas. Após a análise das produções, foram identificados o nível de competências dos alunos e as dificuldades apresentadas na escrita de textos preponderantemente argumentativos. Diante das constatações realizadas e com a preocupação de contribuir para o desenvolvimento das competências argumentativas dos discentes, foi elaborada a segunda etapa (Planejar uma melhora na prática), referente ao planejamento e à organização das atividades de intervenção.

Respalhada em Lerner (2002), foi construída uma sequência de atividades dividida em três blocos: no bloco I, planejou-se o desenvolvimento do trabalho com atividades que exploraram a argumentação em situações sociais de interação comunicativa (PLANTIN, 2008) para permitir a construção de posicionamentos discursivo-argumentativo.

No bloco II, o planejamento foi realizado considerando-se o objetivo de explorar conceitos teóricos da argumentação. Foram utilizados como recursos didáticos o vídeo gravado no bloco I e a construção do Jogo da Argumentação, e, em seguida, foi aplicada uma sequência de atividades que exploraram esses conceitos baseados no esquema mínimo argumentativo proposto por Plantin.

No bloco III, foi planejada a produção de um jornal mural para a escrita e a disseminação da produção de textos jornalísticos (notícia, entrevista e artigo de opinião). Na terceira etapa, referente à intervenção (agir para implantar a melhora na prática), o trabalho foi dividido em três blocos, conforme planejamento, sendo aplicado em uma turma de 9º ano: no bloco I, foram abordadas atividades que exploraram a argumentação em situações sociais de interação comunicativa; no bloco II, foram explorados os conceitos teóricos da argumentação; e, no bloco III, foi produzido um jornal mural. Por fim, foi realizada a análise das informações coletadas (monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação).

3.3.1 Etapas da pesquisa-ação

A seguir, são elencadas as etapas desta pesquisa-ação. É importante destacar que as etapas da pesquisa-ação foram aplicadas no ano letivo de 2019 com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, o trabalho interventivo aconteceu em três etapas: a primeira, referente à sondagem; a segunda, referente ao planejamento; e a terceira, referente à intervenção e à análise dos dados.

A intervenção foi dividida em três blocos: o bloco I explorou a argumentação em situações sociais de interação comunicativa. Essa etapa serviu de embasamento e construção de materiais/vídeo para discussão de conteúdos teóricos acerca da argumentação nas outras etapas; já no bloco II, foi utilizado o vídeo produzido no bloco I e foi desenvolvido um jogo para trabalhar os conceitos teóricos da argumentação a partir de uma sequência de atividades; e, no bloco III, por sua vez, foi produzido um jornal mural com os textos produzidos pelos estudantes.

1ª etapa: Atividade de sondagem

Considerando-se os apontamentos referentes à contextualização escolar e a turma-alvo, promoveu-se ao longo das aulas de Língua Portuguesa uma atividade de sondagem voltada à leitura, à compreensão e à interpretação de texto, com a finalidade de detectar as dificuldades já percebidas durante as aulas relativas à compreensão, à interpretação e à escrita de texto preponderantemente argumentativo. Vale salientar que as dificuldades na escrita de textos argumentativos já tinham sido observadas no percurso das aulas de Língua Portuguesa.

A atividade, inicialmente, foi mediada pela análise da capa da revista *Veja* e, em outro momento, através da escrita de um artigo de opinião. Sobressaiu-se, nas produções escritas, o baixo rendimento quanto às competências argumentativas. Assim, a problemática se deu em torno do questionamento: quais as estratégias de ensino possíveis para diminuir as dificuldades na escrita de textos preponderantemente argumentativos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Municipal de Araçás, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências argumentativas da turma?

A proposta de produção textual (artigo de opinião) foi entregue aos alunos com o objetivo de fazer uma avaliação diagnóstica em relação à escrita de textos preponderantemente argumentativos. Com base na capa da revista *Veja*, foram sugeridas a análise da referida capa e a identificação da questão polêmica. Após a análise e a identificação da questão problematizadora, foi solicitada a escrita de um texto preponderantemente argumentativo – o artigo de opinião.

Embora a argumentação esteja presente em todos os gêneros discursivos, em maior ou menor grau, alguns gêneros parecem ser mais propícios para desenvolver habilidades argumentativas do ponto de vista pedagógico, dentre os quais estão os chamados gêneros jornalísticos, em que as estratégias argumentativas são mais explícitas em razão da própria função sociodiscursiva desse gênero, como é o caso, por exemplo, do artigo de opinião. Além disso, é afirmada, na BNCC, a necessidade de aprofundar no Ensino Fundamental – anos finais o tratamento dos gêneros que circundam na esfera pública e nos campos jornalístico e midiático com foco em estratégias linguísticas discursivas e semióticas.

A primeira parte da atividade envolveu leitura, compreensão e interpretação da capa da revista *Veja*, lançada em 24/10/2007, conforme reprodução a seguir.

Figura 2 – Atividade de sondagem.



Observe a capa da revista Veja de 24/10/2007:

1. O que desperta mais a sua atenção nesta capa?
2. O assunto que está sendo o destaque da capa da Veja é polêmico? Explique por quê.
3. Você irá produzir, a partir deste tema, um artigo de opinião. Observe os aspectos estudados até agora, e escreva seu artigo lembrando-se de defender a sua posição,

Fonte: *Veja*, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3aqmd2y>. Acesso em: 20 abr. 2019.

A interação e o desempenho dos alunos não foram satisfatórios, visto que muitos estudantes não conseguiram identificar a questão polêmica abordada pela revista. Após esse momento, foi solicitada a produção de um artigo de opinião pertencente à tipologia argumentativa e vinculado ao contexto sociocultural dos discentes, com temática solicitada pela referida capa. Optou-se pela abordagem desse gênero tendo em vista que é indicado nos documentos oficiais que regem a educação básica e permite refletir sobre os problemas sociais,

além de favorecer a construção de posicionamentos discursivos e ser recorrente no cotidiano escolar e social dos estudantes, além de ser estudada no Ensino Fundamental (anos finais).

Assim, o artigo de opinião dá margem à exposição de argumentos acerca de determinada questão, além de possibilitar uma atitude responsiva e ativa diante da questão problematizadora proposta.

Diante dos motivos elencados, foi construída a proposta de avaliação diagnóstica deste trabalho. É importante salientar que a proposta de avaliação diagnóstica se encontra também no Anexo A desta pesquisa, e, a partir daqui, constam os textos produzidos pelos estudantes.

Texto 1 – Aluna I.V.A.S.

NOME DO ALUNO: Nº:

PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	o que desperta mais a minha atenção é as
2	vestes das duas fuscas foi que hoje no século
3	xix não é comum ver fuscas com essas vestes e
4	acessórios. Bem as fuscas de hoje em dia se ligam
5	se a ver fuscas com essas vestes e acessórios na
6	ruidade acharia estranho por que o mundo de
7	hoje está evoluído, tem mais coisas que apen-
8	das que em meio as muitas vestes ou acessórios
9	não muda de ver quem nos vemos, temos que
10	valorizar as fuscas da forma que elas são, não
11	importa a qualidade, a vida financeira entre outros.
12	Bem a mulher da casa da ruída ela tem a
13	aparência de ser uma fusca que não liga pra
14	coisas que a duxe bonita para os olhos das fuscas
15	ela se veste da forma que ela se sente bem e
16	é da mesma maneira ela faz com a filha dela
17	por que temos que fazer algo que nos faça bem
18	e não fazer as fuscas se sentir bem. Bem é isso
19	que eu acho sobre a casa da ruída.
20	

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Texto 2 – Aluna G.C.S.

NOME DO ALUNO: Nº:
 PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	Cada dia que passa a poluição
2	no mundo aumenta cada vez mais
3	Acho que as pessoas não tem noção
4	da gravidade que é isso e que
5	pode afetar a todos nós.
6	O desperdício de água, as queima-
7	das a poluição nos rios.
8	temos que nos conscientizarmos
9	antes que seja tarde e não ten-
10	ha mais jeito. Se cada um
11	fizer a sua parte já está de
12	além tomando como: não jogar
13	lixo no rio, economizar mais
14	água, etc.
15	

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Texto 3 – Aluna: S.S.X.

NOME DO ALUNO: Nº:
 PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	Poluição do planeta nos ma-
2	nis e isso aumenta cada vez mais
3	is por isso é importante o uso
4	de materiais recicláveis.
5	Nós podemos evitar, não destruim
6	os a natureza, lavar a própria roupa
7	por fora, utilizar garrafas petis para
8	artesanatos etc.
9	Devemos urgentemente cuidar
10	do lugar em que nós vivemos por
11	que se esse acabar não vai ter outro
12	

Fonte: Arquivo da pesquisa

Texto 4 – Aluno: B.S.T.

NOME DO ALUNO: Nº:
 PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	Salvar a terra
2	
3	Salvar a terra da poluição, da criminalidade
4	a terra não é mais como era antes, sem tanta
5	violência, poluição etc... Seríamos salvar a terra
6	de pessoas que não estão nem aí para ela,
7	a poluição não exerce os prejuízos na a
8	terra, gente também

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Dentre os 38 textos produzidos pela turma, foram escolhidos quatro para demonstrar o nível de competências apresentadas pelos estudantes. O critério utilizado para a escolha foram os textos que apresentaram problemas recorrentes identificados na maioria dos textos analisados.

Para a avaliação, tomou-se como parâmetro os critérios de correção do gênero artigo de opinião apresentada por Passarelli (2012, p. 261) e disponibilizada nos anexos deste trabalho.

Em relação ao eixo 1 – compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado –, percebe-se, primeiramente, que o texto 1 não conseguiu abordar o tema com fidelidade à proposta, em vez disso desviou a atenção para a vestimenta das pessoas apresentadas na capa, fazendo uma discussão de juízo de valor acerca de como as pessoas avaliariam o modo de se vestir das personagens.

Já os textos 2, 3 e 4 apresentaram posicionamentos que demonstram que os alunos compreenderam o tema da proposta, no entanto há pouco repertório cultural produtivo para embasar as discussões. Em segundo lugar, os textos produzidos não apresentam uma construção textual compatível com a estrutura e as características do tipo/gênero solicitado. Os alunos demonstraram grande dificuldade em desenvolver o tema e construir a estrutura do gênero em pauta. Em terceiro lugar, observa-se que não há ocorrência, nos quatro textos, de estruturas sintáticas claras que permitam a visualização do objetivo expresso (desenvolvimento/explicação das ideias apresentadas/conclusão), e, por fim, três textos não apresentam título para o desenvolvimento da temática realizada. Apenas o texto 4 apresentou o título.

Em relação ao eixo 2 – organização da argumentação –, percebe-se que os quatro textos apresentam dificuldades no que tange à defesa de um ponto de vista sobre um tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações. As ideias nos quatro textos aparecem de forma confusa. No texto 4, por exemplo, o estudante conseguiu apenas elaborar um parágrafo e não há uma concatenação e uma organização das informações no parágrafo.

No que concerne à construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista pretendido, os alunos apresentaram enormes dificuldades. Os textos apresentam poucos parágrafos e grande dificuldade na construção de argumentos relevantes e estruturados. Nota-se a fragilidade dos argumentos devido à ausência de competências argumentativas, os dados encontram-se pouco organizados e os argumentos não se direcionam a uma possível conclusão. Além disso, os textos não apresentam contra-argumentos, na medida em que os estudantes não apresentam argumentos que se opõem à argumentação.

Outros pontos problemáticos foram o desenvolvimento do tema com criticidade e a utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes em outros textos para referendar seu ponto de vista. Observou-se que os estudantes não trouxeram nenhuma referência que pudesse subsidiar e fortalecer os pontos de vista apresentados. Os quatro textos exibiram uma carência de repertório quanto à utilização de outras referências que poderiam embasar a posição dos estudantes.

Já em relação ao eixo 5 – realização de proposta de intervenção –, os textos em questão não apresentaram propostas de intervenção, com exceção do texto 2, o qual traz uma tímida tentativa de apresentar uma proposta para a solução do problema abordado, no entanto não a desenvolve. Além de alguns desvios ortográficos e gramaticais (eixo 4), verifica-se a escassez em relação ao uso de conectores (eixo 3).

Portanto, depois dessa sondagem, a professora-pesquisadora ratificou as dificuldades dos alunos já identificadas no percurso das aulas e pôde planejar estratégias que pareciam adequadas para desenvolver competências ainda incipientes no contexto escolar apresentado.

Percebeu-se, ainda, que, dentro do contexto do trabalho, o estudo sistematizado da argumentação é pouco privilegiado e que, quando é trabalhado, se resume à transmissão de um esquema pré-estabelecido pelo professor, embasado unicamente em atividades, conteúdos e propostas do livro didático. Nota-se, ademais, dentro do contexto escolar, a falta de uma definição explícita da argumentação e de uma perspectiva teórica clara que possa orientar as práticas escolares, o que reforça a restrição do trabalho com argumentação na sala de aula.

2ª etapa: Planejamento

Diante da preocupação em contribuir para o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes e da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para esse fim, foi planejada a organização de sequências de atividades (LERNER, 2002) e de recursos didático-pedagógicos (jogos/vídeos) úteis para o desenvolvimento dessas novas competências argumentativas, de maneira a efetivar um trabalho significativo com a argumentação no contexto escolar.

O planejamento das atividades do trabalho está apoiado na concepção dialogal da argumentação (PLANTIN, 2008), pois esta renuncia a ver a argumentação como algo elementar, em todos os sentidos do termo, e se propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro mais ampliado. Além disso, respalda-se na concepção de que a atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista, ou seja, quando há uma questão argumentativa que mobiliza os interlocutores. Assim, o ato de duvidar é definido como um ato reativo de um interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala. Assim, essa situação interacional obriga o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa.

O planejamento foi elaborado em três blocos de atividades:

No bloco I, desenvolveu-se o trabalho da argumentação com atividades que exploraram a argumentação em situações sociais de interação comunicativa (PLANTIN, 2008).

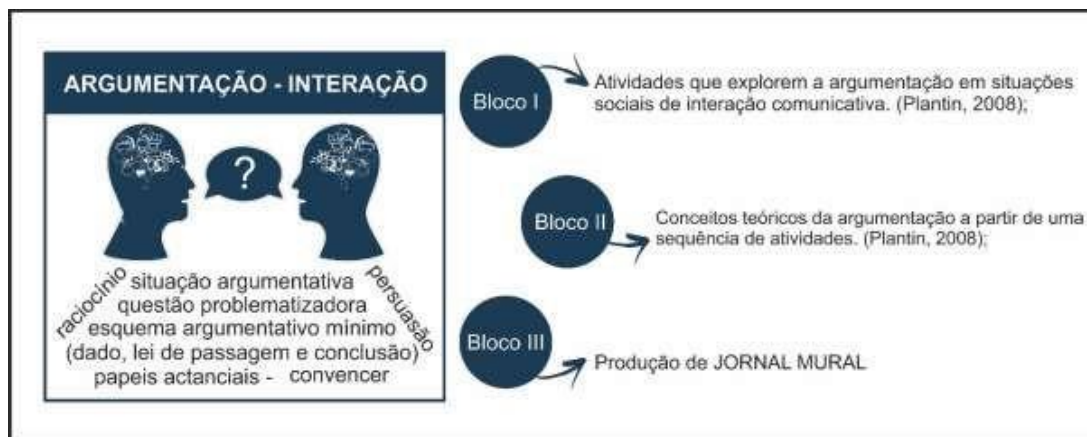
No bloco II, a partir do vídeo gravado do debate realizado no bloco I e do desenvolvimento de um jogo, foram abordados conceitos teóricos da argumentação e, por fim, foi aplicada uma sequência de atividades que exploraram esses conceitos baseados no esquema mínimo argumentativo proposto por Plantin (2008).

No bloco III, produziu-se um jornal mural para a escrita e a disseminação da escrita de textos jornalísticos (notícia, entrevista e artigo de opinião).

A proposta final foi, a partir das atividades realizadas para a intervenção, desenvolver um Caderno Pedagógico, voltado aos professores, em três blocos de atividades. Esse Caderno decorre da pesquisa realizada, mas é um material independente que poderá apoiar o trabalho de outros professores de língua portuguesa interessados em trabalhar com a argumentação na educação básica.

3ª etapa: Intervenção

Figura 3 – Etapas constitutivas da intervenção.



Autor: Elaboração própria.

Bloco I

As atividades do bloco I foram aplicadas no dia 06 de agosto de 2019 com duração de 10h/aula (50 minutos cada aula), em um grupo de trinta e oito estudantes, com faixa etária de 14 a 15 anos.

É importante salientar que as questões do bloco I tiveram como objetivo apresentar atividades que explorassem a argumentação em situações sociais de interação comunicativa e criar um espaço para a construção de posicionamentos discursivos (PLANTIN, 2008).

Um dos objetivos desta pesquisa é o desenvolvimento da escrita argumentativa dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos, por isso as atividades propostas nos três blocos foram subsidiadas por um arcabouço teórico fundamentado em Plantin (2008) para respaldar o desenvolvimento de competências argumentativas. Com relação às atividades desenvolvidas no bloco I, é importante ressaltar que foram realizadas em cinco etapas, as quais se alicerçaram nos objetivos da pesquisa.

Bloco I: Etapa I

Na primeira etapa, foi apresentada uma questão problematizante: Deve-se liberar o uso do celular em sala de aula? O módulo I iniciou-se com a discussão de um problema que afeta diretamente a realidade dos estudantes. Discutiui-se, na primeira aula, a utilização do celular em sala de aula. Esse assunto sempre permeou o contexto escolar, já que sempre houve uma queixa constante tanto dos professores quanto dos alunos em relação a seu uso em sala de aula. E,

apesar da proibição da utilização desse aparelho na escola, os estudantes fazem uso constante dele durante as aulas, o que gerou um impasse entre estudantes, professores e gestão escolar. O fato de um professor de matemática fazer uso do aparelho nas suas aulas, diferentemente do posicionamento dos outros professores, intensificou a discussão acerca do assunto na turma.

Como os estudantes garantiam que o desempenho da turma melhorou depois que o professor passou a fazer uso dessa tecnologia em sala de aula, havia uma queixa quase generalizada da parte deles em relação ao posicionamento dos outros professores que não utilizam o celular como instrumento pedagógico. Foi, então, apresentada essa questão aos estudantes e foi discutido o que poderia ser feito para mudar essa situação. A proposta foi de que eles convencessem, a partir de um protodebate, a equipe pedagógica da escola para a liberação do celular na sala de aula.

Bloco I: Etapa II

Na segunda etapa, os estudantes foram orientados a pesquisar sobre o assunto e debater inicialmente na sala para a construção de posicionamentos discursivos, explicitando que essa fase é fundamental para a construção dos argumentos e o convencimento da equipe pedagógica.

A sala foi dividida em dois grandes grupos: um grupo assumiu o posicionamento da turma – favoravelmente ao uso do celular em sala de aula – e o outro grupo assumiu o possível posicionamento da equipe pedagógica – contra a utilização do celular em sala de aula. Os estudantes foram estimulados a pesquisar sobre a questão, já que teriam que construir e organizar os seus posicionamentos para convencer o coordenador e ainda pensar nos possíveis contra-argumentos que seriam utilizados durante o debate. Nessa etapa, os estudantes pesquisaram vários textos orientados pela professora-pesquisadora em diversos meios, tais como livros e revistas na biblioteca e em links e sites do celular, e também discutiram em grupos e construíram os argumentos que seriam utilizados na discussão de ideias.

Bloco I: Etapa III

Nesta etapa, foi realizado exercício argumentativo, orientado pela professora-pesquisadora, entre os dois grupos da classe: **Grupo A** – favorável à utilização do celular – e **Grupo B** – contra a utilização do uso do celular. Cada grupo escolheu um relator, e ambos anotavam os argumentos e contra-argumentos utilizados por seu grupo. Salienta-se ainda que todos os estudantes tiveram a oportunidade de se posicionar e discutir acerca da questão.

A discussão em sala de aula foi organizada pela professora-investigadora, e os estudantes foram orientados a distribuir e organizar as mesas e cadeiras e a respeitar o turno de fala de cada grupo, ou seja, foi pontuado que não deveria haver intromissões nas falas dos debatedores. A discussão se iniciou com a fala da professora, que apresentou e contextualizou a questão problematizadora, e, logo depois, os estudantes iniciaram a discussão de ideias. Durante a discussão, a professora manteve a ordem, de forma que a cada debatedor foi garantida a integridade da fala. Os turnos de palavra foram alternados durante toda a discussão, sendo que um grupo apresentava seus argumentos e, logo após, o outro grupo tinha a possibilidade de contra-argumentar.

Bloco I: Etapa IV

Na quarta etapa, a sala, ainda organizada em dois grupos munidos do material da pesquisa e das anotações dos relatores, organizou os argumentos e contra-argumentos que seriam utilizados no protodebate (protodebate entre os estudantes e o coordenador) acerca do assunto em questão. Foi uma etapa extremamente produtiva na construção dos posicionamentos discursivos por parte dos estudantes.

Figura 4 – Organização dos argumentos e contra-argumentos.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Bloco I: Etapa V

Na quinta etapa, o coordenador da unidade escolar foi convidado para um protodebate na sala que tinha como objetivo convencê-lo a repensar o seu posicionamento acerca do assunto.

Na sala de aula, formou-se um grande grupo favorável ao uso do celular em sala de aula. O papel desempenhado pelo coordenador durante o debate foi o de ouvir o posicionamento e as inquietações dos estudantes acerca da questão e apresentar o seu ponto de vista diante da questão.

Condução do “protodebate”²

Por solicitação do coordenador, o protodebate teve início com a exposição da fala dele acerca da questão problematizadora. Logo após, houve a exposição dos argumentos dos estudantes. As falas alternaram entre argumentos dos estudantes e contra-argumentos do coordenador, até que os integrantes da sala expuseram seus argumentos e contra-argumentos. Não foi estipulado um tempo específico para cada fala, pois a estratégia era que os estudantes se sentissem o mais livre possível para desenvolver seus raciocínios e posicionamentos, sem preocupações com o tempo, ficando a critério do coordenador e dos estudantes o tempo específico necessário para suas falas. Por fim, cada estudante teve a oportunidade de apresentar seu posicionamento e refutar as argumentações contrárias às suas.

É importante salientar que o debate foi gravado e serviu de subsídio teórico para a discussão acerca da argumentação e da aplicação da sequência de atividades do bloco II.

Figura 5 – Protodebate com o coordenador pedagógico.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

² Escolheu-se o termo “protodebate” para essa atividade, pois houve adaptação das regras do debate deliberativo (cf. DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004) na atividade realizada em classe.

As atividades do primeiro bloco permitiram a construção de posicionamentos discursivo-argumentativos acerca do tema de interesse dos estudantes, a análise dos papéis argumentativos (actanciais) e a troca desses papéis durante a discussão. Além disso, permitiu o protagonismo estudantil e a intervenção na realidade social dos estudantes, uma vez que, a partir da atividade realizada, a coordenação e a gestão, juntamente com os professores, puderam repensar a proibição do uso do celular no colégio municipal de Araçás.

Bloco II

A partir dos resultados e do material produzido no bloco I, foi possível planejar e elaborar as etapas que poderiam compor as atividades que integram o bloco II desta pesquisa, uma vez que os estudantes revelaram que conseguem se posicionar discursivamente a partir de uma questão proposta, embora tenham dificuldades na organização das ideias e na construção do argumento, o que exige o estabelecimento de atividades que potencializem o desenvolvimento dessas competências. É importante frisar que este estudo tem como finalidade trabalhar o desenvolvimento de competências argumentativas, mais especificamente no que se refere à escrita argumentativa. A opção por um trabalho alicerçado em uma sequência de atividades fundamentada em conceitos teóricos da argumentação justifica-se pela percepção da importância que isso tem para o desenvolvimento de competências que auxiliam na construção de textos preponderantemente argumentativos.

Como base teórica para o desenvolvimento da sequência de atividades do bloco II, foram utilizados os postulados de Plantin (2008) no que tange à concepção interativa e dialogal da argumentação. O autor compreende a argumentação como uma forma de interação problematizante, formada por intervenções orientadas por uma questão. Além disso, concebe a argumentação como prática interacional entre sujeitos (atores sociais) que podem assumir um, dois ou três papéis argumentativos. Segundo o modelo dialogal de Plantin (2008), a situação argumentativa é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma pergunta. Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta.

Os estudos do autor abordam elementos importantes para o desenvolvimento de competências argumentativas, as quais foram seguidas nesta pesquisa: a questão problematizadora – a questão que pode gerar uma situação argumentativa; o trabalho em grupos com diversos gêneros para leitura, análise, comparação, discussão e identificação de características do texto preponderantemente argumentativo – privilegiando a interação em todo

o processo; a análise de interações, identificando quais podem ser consideradas argumentativas; o trabalho com a construção e a análise dos argumentos através do esquema argumentativo mínimo (dado, lei de passagem, conclusão); a discussão, a análise e a avaliação dos argumentos: argumentos que convencem mais, argumentos que convencem menos, argumentos que não são adequados e contra-argumento; a adequação dos argumentos a diversas situações comunicativas; a tese, a sustentação da tese e a conclusão. E, por fim, foram trabalhados gêneros discursivos com direcionamento argumentativo (entrevista, notícia e artigo de opinião) para a escrita argumentativa de gêneros jornalísticos que serão produzidos no bloco III.

Além do autor supracitado, foram utilizados, ainda, alguns modelos de atividades propostas por Muñoz e Musci (2013), pois as autoras sugerem alguns exercícios interventivos que ajudam no desenvolvimento das competências argumentativas, pautadas também em Plantin, e que são significativos para os objetivos da pesquisa.

É importante destacar que as questões elaboradas no campo da pesquisa perpassam as exigências dos documentos norteadores que direcionam o ensino de Língua Portuguesa. Na *Base Nacional Comum Curricular*, é colocada a necessidade de

[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 07).

E, em relação às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, é afirmada a necessidade de “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2017, p. 83).

No tocante às questões, ressalta-se que compreendem os objetivos da pesquisa, estando subsidiadas no referencial teórico proposto por Plantin (2008) e estão divididas em três etapas de aplicação, a saber: a etapa I (questões de 01 a 05); a etapa II (questões de 06 a 15) e a etapa III (questões de 15 a 23). Em virtude disso, será feita a descrição das etapas e dos objetivos das questões propostas nesse bloco para a compreensão da proposta de trabalho.

Bloco II: Etapa I

A etapa I (questões de 01 a 05) foi realizada em grupo (foram formados 6 grupos), privilegiando a interação entre os estudantes. Inicialmente, foi utilizada uma aula interativa a partir de *slides* e do vídeo produzido em sala de aula com o debate entre a diretora, o coordenador e os estudantes acerca do tema “a liberação do uso do celular em sala de aula” como contexto para a discussão sobre argumentação.

Dando continuidade ao trabalho, foram apresentados e discutidos conceitos teóricos a partir do contexto apresentado anteriormente com base em Plantin (1998) e explorados na etapa I da sequência de atividades com o propósito de analisar uma situação argumentativa. A partir do vídeo gravado em sala de aula com o debate entre a turma e o coordenador da unidade escolar, os alunos puderam trabalhar os conceitos relacionando-os com a situação argumentativa criada para debate. Assim, os estudantes puderam aplicar e visualizar, no próprio debate, em que os atores sociais eram eles e a coordenação pedagógica, os conceitos teóricos acerca da argumentação.

Figura 6 – Trabalhando os conceitos teóricos a partir do vídeo gravado no Bloco I.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Vale ressaltar que a atenção dos estudantes foi grande nessa atividade, principalmente por perceberem que na argumentação são mobilizados diversos elementos teóricos e ações de linguagem.

Quadro 1 – Etapa I: Conceitos trabalhados.

Abordagem interativa da argumentação como confronto de discursos contraditórios, em que o diálogo é estabelecido com a presença de dois ou mais interlocutores que possuem diferentes pontos de vista, ou pela presença de interlocutores discursivos que são inseridos no texto pelo autor (voz responsável pelo discurso), através de citações diretas, indiretas ou livres. Para o autor, a presença da questão problematizadora é uma parte importante nas etapas de um diálogo argumentativo.
Questão problematizadora: Entendendo a argumentação como toda prática discursiva que é lançada toda vez que uma questão (levantada diretamente na forma de uma pergunta ou não) deve ser resolvida, e as respostas dos interlocutores não são coincidentes.
Papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro e a troca desses papéis em uma situação argumentativa.
Situação argumentativa: Definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma pergunta.

Fonte: Adaptado de Plantin (2008).

Logo após a discussão dos conceitos a partir do vídeo gravado, foi aplicada a primeira sequência de atividades (questões de 01 a 05), disponibilizadas no Apêndice D deste trabalho, para mensurar a aprendizagem dos estudantes em relação aos conceitos trabalhados e as competências desenvolvidas.

Quadro 2 – Etapa I: Objetivos das questões de 01 a 05.

QUESTÕES	OBJETIVOS
01	Analisar e identificar quais perguntas podem gerar uma discussão, uma situação argumentativa.
02	Reconhecer e diferenciar as características de diferentes gêneros para identificar um texto preponderantemente argumentativo.
03	Identificar no texto preponderantemente argumentativo um parágrafo em que o autor responde a pergunta problematizadora formulada pelo estudante.
04	Identificar argumentos no texto.
05	Analisar e comentar se as interações que ocorrem nos textos são argumentativas ou não.

Fonte: Elaboração própria.

Esses objetivos foram estabelecidos justamente para orientar os estudantes a gradativamente diferenciar um gênero marcado pela argumentação de outros que não têm esse perfil nem promovem a interação com temas que discutem problemas sociais.

Bloco II: Etapa II

A etapa II (questões de 06 a 15), disponibilizadas no Apêndice D deste trabalho, foi realizada em dupla (foram formadas 17 duplas), privilegiando a interação entre os estudantes. Foi utilizado como contexto para a discussão dos conceitos trabalhados nessa sequência de atividades o Jogo da Argumentação.

Os conceitos trabalhados em sala de aula, a partir do contexto apresentado anteriormente baseado em Plantin (2008), tiveram como propósito a análise com os alunos do esquema argumentativo mínimo (ver figura 7 e quadro 3), proposto por Plantin.

Figura 7 – Esquema argumentativo mínimo.



Fonte: Adaptado de Plantin (2008).

Esses elementos foram destacados, porque podem orientar a aprendizagem dos estudantes a perceberem o tipo de articulação de ideias que pode colaborar com a construção de uma argumento.

Quadro 3 – Etapa II: Conceitos trabalhados.

Dado: Crença/fato.
Lei de passagem: Licença (= permissão) para inferir (extrair, deduzir). Atua como um elo entre o dado e a conclusão, transferindo a adesão concedida. São princípios ou convenções aceitos que geralmente assumem a forma de declarações.
Conclusão: Uma afirmação funciona como conclusão quando surge a relação entre os dados e a lei de passagem, como consequência esperada.
Argumento: Dado que se baseia em uma lei de passagem adequada. O argumento começa com um dado, crença ou fato e adquire a categoria de argumento quando, através da lei de passagem, leva com êxito o interlocutor à conclusão.

Fonte: Adaptado de Plantin (2008).

Com esse esquema mínimo argumentativo, foi desenvolvido um trabalho constituído por discussão, análise e construção dos argumentos. Além disso, vale destacar que foram aplicadas questões que exigiam do estudante a avaliação dos raciocínios apropriados à lei de passagem, bem como analisar dados, lei de passagem e conclusões e identificar conclusões opostas ao mesmo tema.

Para essa etapa, uma estratégia muito eficaz foi a aplicação do Jogo da Argumentação, o qual se baseia na estrutura argumentativa mínima proposta por Plantin (2008).

Figura 8 – Jogo da Argumentação.



Autor: Elaboração própria.

Como os estudantes já conheciam os conceitos que estavam dispostos nas cartas (ver figura 8), já que foram trabalhados em sala de aula, o desenvolvimento da proposta do jogo foi mais rápido do que o esperado.

Figura 9 – Aplicação do Jogo da Argumentação.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A imagem anterior apresenta a aplicação do Jogo da Argumentação, sendo notória a interação (ver figura 9) entre os estudantes durante todo o processo. Segundo Plantin (2008), a perspectiva dialogal da argumentação possibilita conduzir as disputas de pontos de vista como

uma ação colaborativa por meio da construção das conclusões, por exemplo. O jogo favorece a ação colaborativa e o cultivo de uma atitude solidária no espaço escolar e promove a prática de escuta do outro e o desenvolvimento da capacidade de, por meio da interação, construir pontos de vista.

3.4 O Jogo da Argumentação

Neste tópico, apresenta-se o desenvolvimento do Jogo da Argumentação, com ênfase nos blocos e nas etapas.

3.4.1 Apresentação

O Jogo da Argumentação é um jogo físico, no formato de cartas, com o qual os estudantes do Ensino Fundamental mobilizam, de forma lúdica, os conhecimentos trabalhados em sala de aula acerca do esquema mínimo argumentativo proposto por Plantin (2001).

Segundo Bruno (2017), é possível comparar o jogo ao ambiente de sala, pois:

[...] pode-se observar que os limites de tempo e de espaço de um jogo podem coincidir, perfeitamente, com a inteireza de uma aula, que ocorre dentro de um tempo e de um espaço determinados. Tal comparação se dá ainda no que se refere à integração social daqueles que jogam, que participam de uma aula, levando-se em conta que, no processo de ensino/aprendizagem, a boa relação entre professores e alunos é fundamental. Nesse paralelo, há de se adicionar as regras e a organização de um jogo, semelhantes àquelas necessárias em toda aula (BRUNO, 2017, p. 12).

Assim, para que o jogo aconteça, é necessário que professor e aluno compartilhem conhecimentos, experimentando, com isso, os conteúdos de maneira lúdica e integrada ao contexto de sala de aula, tornando o jogo uma experiência significativa e permitindo que o docente avalie as potencialidades e também os déficits dos alunos envolvidos.

Nessa conjuntura, para que os estudantes mobilizem os conhecimentos desenvolvidos na sala de aula, é preciso promover atividades que os façam passar por situações que promovam a aplicação dos conceitos trabalhados, pois assim podem desenvolver esquemas de mobilização desses conhecimentos. Para Perrenoud, a competência é a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 07), ou, ainda, a forma de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa (PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999) sinaliza ainda que o ensino deveria propor múltiplas situações nas

quais os conhecimentos linguísticos possam ser mobilizados. Nesse sentido, a competência se constrói com a prática, na qual se multiplicam as situações de interação.

O jogo mobiliza os conhecimentos adquiridos em sala de aula para que o estudante possa aperfeiçoá-lo a cada situação proposta com o intuito de desenvolver a competência argumentativa. A partir do jogo, espera-se que os estudantes utilizem os conceitos acerca do esquema mínimo argumentativo, entendendo que o estudo dele por meio de atividades é essencial para a construção da habilidade de construir e analisar os argumentos, a qual é importante para a construção e a compreensão de textos preponderantemente argumentativos que circulam nas esferas da sociedade e ainda das situações argumentativas que os circundam, ou seja, os estudos dos mecanismos da argumentação são primordiais para a vida do estudante, bem como de qualquer indivíduo que estava inserido em uma sociedade.

Para Huizinga (2007), o jogo é um elemento da cultura humana, ou melhor, antecede a cultura, na medida em que é praticado até por animais. Segundo o autor, “A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (HUIZINGA, 2007, p. 32). Assim, o jogo é uma atividade que faz parte das estratégias de ensino, uma vez que os estudantes podem vivenciar por meio da experimentação o que está sendo vivenciado em sala de aula.

Assim, o jogo em questão é uma atividade que faz parte das estratégias para o desenvolvimento das competências argumentativas de ensino, pois os estudantes podem vivenciar por meio da experimentação o que está sendo trabalhado em sala de aula.

Diante do exposto, os objetivos do jogo foram: a mobilização de conceitos acerca do esquema mínimo argumentativo já aprendidos de uma forma lúdica e motivadora; a participação ativa do estudante na construção do seu próprio conhecimento; o favorecimento da socialização, da interação e da troca de conhecimentos entre os participantes.

Quanto aos conhecimentos explorados no jogo, foram utilizados os pressupostos teóricos de Plantin (2008) para desenvolver as questões propostas, sendo privilegiadas a prática interacional entre os sujeitos.

Em relação à estrutura, o Jogo da Argumentação apresenta-se como um conjunto de cartas que propõe a construção de elementos do esquema mínimo argumentativo, proposto por Plantin (2008), e um cartão de respostas possíveis para cada carta.

Para a organização do jogo, é necessário que a sala de aula seja dividida em grupos de 5 participantes, sendo que, em cada grupo, os alunos escolhem um mediador que terá a posse do cartão de respostas e julgará se as respostas construídas pelos estudantes são possíveis ou não, e duas duplas que competem entre si. Sendo assim, cada grupo terá duas duplas e um mediador.

As regras são estas:

- a) Os jogadores escolhem quem será o mediador do jogo;
- b) O mediador seleciona a dupla que iniciará o jogo. A dupla terá a incumbência de escolher uma carta aleatória no jogo e entregá-la ao mediador, que lê a questão da carta, e, em seguida, a dupla terá três minutos para discutir entre si e responder à solicitação da carta;
- c) Caso a dupla não consiga responder, ou o mediador considere a resposta errada, a carta é direcionada para a outra dupla, que terá dois minutos para responder à questão;
- d) Cada acerto corresponde a 10 pontos. O jogo prossegue alternando entre as duplas, e a cada rodada uma dupla seleciona uma carta do jogo até finalizar todas as cartas;
- e) Vence a dupla que conseguir somar a maior quantidade de pontos.

O quadro a seguir apresenta as pontuações e os conceitos que podem ser obtidos no jogo.

Quadro 4 – Pontuação possível no Jogo da Argumentação.

PONTUAÇÃO	CONCEITO
Acima de 200	Excelente
De 140 a 200 pontos	Bom
De 70 a 130 pontos	Regular
De 0 a 60 pontos	Muita Dificuldade

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Logo após a realização do jogo, foi aplicada a sequência de atividades (questões de 06 a 15), cujos objetivos são elencados abaixo (ver quadro 5) para verificar as aprendizagens adquiridas no percurso dos conceitos trabalhados em sala de aula e na aplicação do Jogo da Argumentação.

Quadro 5 – Etapa II: Objetivos das questões de 06 a 15.

Questões	Objetivos
06	Analisar e identificar o esquema argumentativo mínimo: dado, lei de passagem e conclusão.
07	Reconhecer que os elementos de um esquema argumentativo mínimo (dado, lei de passagem e conclusão) podem ocupar posições diferenciadas dentro de uma sentença.
08	Identificar a lei de passagem mais apropriada para os argumentos propostos.

continua

09	Identificar o raciocínio apropriado para cada lei de passagem.
10	Identificar as conclusões.
11	Analisar os dados e as conclusões e construir a lei de passagem.
12	Identificar os dados e as conclusões e reconstruir a lei de passagem de sentenças.
13	Identificar o dado e utilizar conectores para a construção da lei de passagem.
14	Construir a conclusão a partir do dado e da lei de passagem.
15	Analisar e identificar conclusões opostas ao mesmo tema.

Fonte: Elaboração própria.

Para execução desta atividade, foi realizada a utilização de marca-texto para a identificação dos elementos do esquema argumentativo proposto por Plantin (2008).

Bloco II: Etapa III

A etapa III (questões de 16 a 23, disponibilizadas no Apêndice B deste trabalho) foi realizada em dupla (foram formadas 18 duplas), privilegiando a interação entre os estudantes. Também foi utilizado como contexto para a discussão dos conceitos trabalhados nesta sequência de atividades o Jogo da Argumentação.

Os conceitos trabalhados em sala de aula, a partir do contexto apresentado acima baseado em Plantin (2008), tiveram como propósito a análise da avaliação do argumento. Sendo assim, foi discutido que, para apoiar ou refutar um argumento, era necessário desenvolver a capacidade de avaliar, isto é, decidir se as razões usadas são suficientes. Da avaliação dos argumentos do proponente, o interlocutor pode ou não concordar com o que ele apresenta para ela. Se o interlocutor não concorda, ele pode adicionar suas próprias razões ou explicitar as razões pelas quais rejeita os argumentos apresentados pelo outro. Além de avaliar o argumento do outro, o argumentador necessita retomá-lo em seu discurso e mostrar com que parte(ou todo) ele não concorda, explicitando assim as razões pelas quais rejeita os argumentos apresentados pelo outro.

Nesse sentido, o interlocutor pode colocar em dúvida:

- a) Se os dados são válidos.
- b) Se a lei de passagem é válida, adequada ou suficiente para sustentar a conclusão.
- c) Se a conclusão é válida.

Os conteúdos trabalhados com os estudantes na terceira etapa buscaram o desenvolvimento da capacidade de avaliar os argumentos. Para melhor compreensão do propósito desta sequência de atividades, são apresentados a seguir (ver quadro 5) os objetivos definidos para a etapa III.

Quadro 6 – Etapa III: Objetivos das questões de 16 a 23.

QUESTÕES	OBJETIVOS
1 6	Analisar a frase que não é útil para sustentar uma tese.
1 7	Avaliar os argumentos que convencem mais, os que convencem menos e quais são inadequados.
1 8	Construir outras situações em que os argumentos considerados inadequados possam se tornar adequados.
1 9	Analisar e identificar a partir de uma tese o argumento apropriado, o contra-argumento e o argumento que não funciona nem contra nem a favor da tese.
2 0	Construir, a partir de uma tese, argumentos adequados, contra-argumento e o argumento que não funciona nem contra, nem a favor da tese.
2 1	Analisar e identificar argumentos que não são apropriados a determinada tese.
2 2	Construir um texto argumentativo a partir de situação comunicativa e da análise dos argumentos mais eficazes, mais fracos e inapropriados.
2 3	Identificar a tese de um texto e analisar seus argumentos.

Fonte: Elaboração própria.

Bloco III

A partir das atividades realizadas nos blocos I e II, destaca-se que foi possível desenvolver o trabalho do bloco III, que consistiu na produção de um jornal mural, a partir da escrita argumentativa de gêneros jornalísticos. Com o propósito de cunhar um espaço de interação e diálogo que propiciasse a produção e a divulgação desses gêneros jornalísticos, o jornal mural serviu como meio eficaz para desenvolver e disseminar a escrita argumentativa produzida no bloco III, por meio das múltiplas opiniões que se confrontaram, dentro e fora da escola, a respeito dos mais diferentes assuntos de interesse e relevância social para os alunos. É importante salientar que os temas foram escolhidos pelos próprios estudantes a partir de suas inquietações e seus interesses.

O jornal foi produzido para ter uma periodicidade trimestral, o que permite um rodízio dos gêneros entre as equipes de editorias, possibilitando a todas as equipes trabalhar com diversos gêneros. Salienta-se a importância de o projeto jornal mural possibilitar a produção de várias edições para a ampliação das competências argumentativas dos estudantes. No entanto, devido ao tempo, só foi possível realizar a publicação de uma edição do jornal. Os gêneros jornalísticos escolhidos para a escrita argumentativa foram: entrevista, notícia e artigo de opinião, e o trabalho foi dividido em quatro etapas.

Bloco III: Etapa I

A primeira etapa discutiu com a turma os seguintes pontos: a proposta de trabalho, a definição das equipes (editorias), a definição do calendário de reuniões nas quais foram debatidos os pontos (objetivos a atingir, público-alvo e modelo do jornal).

Bloco III: Etapa II

A etapa II foi realizada com as equipes das editorias definidas na etapa I, e foram discutidos os seguintes pontos: seleção do assunto/temática, orientação para pesquisas, estudos e discussão de ideias.

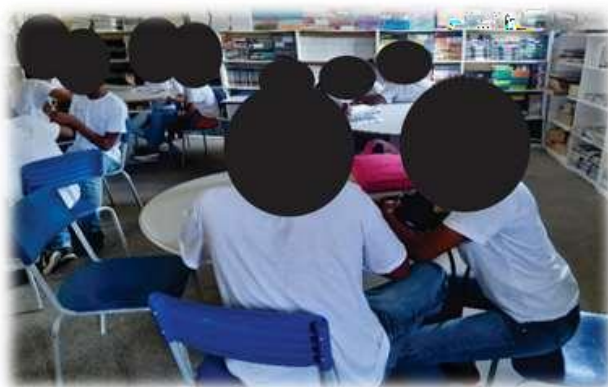
Bloco III: Etapa III

A etapa III foi executada com as equipes das editorias para produção escrita. Esta etapa aconteceu segundo a concepção de escrita argumentativa processual, ou seja, realizada por etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração. Passarelli (2004) ressalta que para escrever é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais uma vez, é assim que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer.

A autora defende o ensino da produção textual pela ótica do processo e considera a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação. Essa percepção, segundo a autora, é extremamente indicada para praticar a avaliação formativa que, efetuada ao longo da aprendizagem, propicia acompanhar os progressos dos alunos e compreender a natureza das dificuldades que porventura eles apresentem.

Destaca-se ainda que é possível realizar um trabalho produtivo e criativo voltado à produção de textos argumentativos, com temas que têm a ver com a vida em sociedade.

Figura 10 – Etapa IV: Etapas de construção do texto.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na quarta etapa (ver figura 10), o processo de escrita foi realizado de forma processual entre os componentes das equipes de editorias, tendo sido orientado que o texto final seria obtido por uma série de operações e que em cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos (seleção de informações e organização de ideias, produção da primeira versão do texto, revisão e reescrita e editoração).

Na quinta etapa, estava prevista a divulgação do jornal no colégio e em pontos estratégicos na cidade de Araçás. Mas, por motivos operacionais, optou-se por mudar o jornal mural para uma revista escolar, que foi divulgada em pontos de ônibus e de transportes alternativos, em outras escolas do município, na prefeitura e na câmara de vereadores.

Figura 11 – Etapas constitutivas do jornal mural.



Autor: Elaboração própria.

As mesmas etapas previstas para o jornal mural foram utilizadas para a revista escolar e funcionaram como um instrumento catalisador de mobilização das aprendizagens.

Os textos produzidos seguiram etapas para priorizar os processos de interação e de reescrita. Os processos de planejamento, escrita/reescrita e editoração dos textos foram

realizados pelos estudantes. O papel de digitação de todos os textos e formatação em suas respectivas seções ficou por conta da professora-orientadora. No entanto, ainda nos faltavam recursos para trabalhar as questões de diagramação e de imagens nas seções do jornal. Solicitou-se, então, o auxílio ao secretário escolar, responsável pelo setor de digitação e diagramação das provas do colégio, para auxiliar no processo.

Foi assim que, em novembro, depois de três meses de trabalho, foi possível imprimir na escola a revista “Colegial-Edição Nacional”, edição número 1. O material foi reproduzido em cópia xerográfica e distribuído entre a comunidade escolar e em pontos estratégicos da cidade. Seu conteúdo incluía textos de gêneros jornalísticos (entrevista, notícia e artigo de opinião), assinados por 38 alunos da turma A, do turno matutino, do Colégio Municipal de Araçás.

Figura 12 – Capa de revista escolar.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A revista escolar na íntegra encontra-se no Anexo C deste trabalho. Nele será possível identificar a versão final de todos os textos produzidos pelos estudantes.

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA

4.1 Bloco I: Aplicação das atividades

No primeiro bloco da pesquisa, as atividades foram promovidas em 10h/aula (50 minutos cada aula), em um grupo de 38 estudantes, com faixa etária de 14 a 15 anos de idade, como já foi pontuado. As atividades do bloco I tiveram como objetivo apresentar a argumentação em situações sociais de interação comunicativa, com o intuito de criar um espaço para a construção de posicionamentos discursivos dos estudantes (PLANTIN, 2008).

Pelo arcabouço teórico utilizado, foi possível confirmar que trabalhar a argumentação com uma situação argumentativa e não como estrutura textual, como é observado nas práticas de ensino da argumentação vivenciadas pela professora-pesquisadora, melhora as chances de sucesso no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Assim, é apresentado no bloco I um campo de aplicação da argumentação dentro da prática social dos estudantes. A discussão de ideias sugerida recorreu a uma atividade argumentativa que atravessa uma questão significativa para os estudantes. Esse bloco foi composto por 5 etapas.

Quadro 7 – Etapas constitutivas do bloco I.

Bloco I : Apresentar a argumentação em situações sociais de interação comunicativa, com o intuito de criar um espaço para a construção de posicionamentos discursivos.
Etapa I: Apresentação de uma questão problematizante escolhida dentro da prática social dos estudantes.
Etapa II: Divisão da sala em dois grupos: um favorável e outro contra a questão problematizante. Orientação para pesquisar, discutir e construir posicionamentos discursivos nos grupos para a discussão de ideias I.
Etapa III: Discussão de ideias entre os dois grupos acerca da questão e seleção de um relator (um para cada grupo) com a função de registrar os posicionamentos discursivos dos colegas.
Etapa IV: Construção e organização dos argumentos e contra-argumentos (com o material da pesquisa e dos relatores) para o debate com a coordenação escolar.
Etapa V: Realização de protodebate entre a turma e a coordenação pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

Com o objetivo de escolher uma questão que fizesse parte da prática social dos estudantes, foi selecionada uma situação bastante significativa na turma: o uso do celular em sala de aula. Assim, nas etapas I e II, foi apresentada aos alunos a questão problematizadora e feita a divisão da turma em papéis actanciais distintos – proponente e oponente (PLANTIN, 2008). A questão

gerou grande inquietação entre os estudantes, e a possibilidade apresentada de poder intervir nessa realidade gerou discussão, interesse e engajamento por parte dos alunos.

Nessas etapas, os estudantes pesquisaram vários textos acerca da temática, discutiram em grupo e construíram seus posicionamentos discursivos para a discussão de ideias na sala. Foi possível perceber que essa etapa é muito significativa para que os alunos tenham material para a construção dos argumentos.

Na terceira etapa, a discussão de ideias foi muito produtiva, e todos os alunos tiveram a oportunidade de se posicionar discursivamente. Nessa etapa, foi perceptível a troca de papéis argumentativos durante todo o processo. Observou-se que os estudantes começaram a perceber que é na divergência de pontos de vista que se assenta uma situação argumentativa e que os papéis da argumentação não são fixos e podem ser alternados por quaisquer atores sociais envolvidos em uma situação de interação argumentativa. Foram promovidos também a prática da escuta do outro e o desenvolvimento da capacidade de ouvir uma opinião divergente para então decidir pelo consenso ou pelo dissenso.

Na quarta etapa, os estudantes organizaram todos os argumentos produzidos na terceira etapa para serem utilizados no protodebate com a equipe pedagógica. Nessa etapa, percebeu-se que, quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, há um grande engajamento por parte dos estudantes. A questão problematizadora mobilizou a turma, e a possibilidade de eles intervirem na realidade local foi determinante para todo o envolvimento no processo de construção de argumentos relevantes para o convencimento da coordenação pedagógica, como mostra a figura 4 e o quadro 9 (conforme páginas 44 e 64, respectivamente, deste relatório).

Na quinta etapa, os estudantes realizaram o protodebate com o coordenador da unidade escolar. Esta etapa foi o ponto-chave do bloco, pois os alunos foram inseridos em uma situação argumentativa em que o processo interacional ocorreu de forma concreta dentro de uma prática social de linguagem. Os estudantes foram os atores sociais que participaram da interlocução argumentativa, com a possibilidade de essa ação poder intervir na realidade social dos estudantes. Os papéis actanciais foram mobilizados durante todo o processo por meio das mudanças dos atos argumentativos de propor, opor e duvidar, como mostra o quadro 10 (conforme página 66 deste relatório).

Como resultado do protodebate, a coordenação pedagógica garantiu que iria discutir e repensar a questão da utilização do celular em sala de aula para o ano letivo de 2020.

As atividades desenvolvidas neste bloco foram realizadas em torno de uma situação-problema, por isso exigiu do estudante uma articulação e sistematização de várias aprendizagens em torno dessa situação e possibilitou a participação ativa dos estudantes no

processo (tendo a professora-investigadora como mediadora). Nota-se que a proposta do primeiro bloco se destaca justamente por favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa, uma vez que o estudante partiu de uma atividade dinâmica e dialógica para tentar resolver uma situação prática que exigiu dele análise e avaliação da situação, seleção de recursos e tomada de posição.

No entanto, é perceptível que atividades dessa natureza tendem a ser mais extensas, exigindo tempo para que sejam realizadas, e, gradualmente, o estudante vai mobilizando competências e aprendizagens nas situações em que é inserido.

4.1.1 Análise das produções iniciais e finais da discussão de ideias

Nesta análise comparativa entre os dois momentos da discussão de ideias e do “protodebate” (entre os estudantes e a coordenação escolar), objetivou-se indicar os elementos que constituem a situação argumentativa, bem como mostrar os argumentos utilizados, para delinear o caminho percorrido pela turma na prática das atividades dialógicas e interacionais em torno da discussão de ideias, atentando-se para as aprendizagens coletivas e individuais.

Com relação aos princípios argumentativos decorrentes da situação comunicativa, buscou-se avaliar como os estudantes assumiram os papéis actanciais (propor, opor-se e duvidar) e construíram os argumentos e contra-argumentos. Assim, foram analisados os discursos voltados a uma proposição e os que defenderam um tipo de discurso contrário à proposição do proponente. Também procurou-se evidenciar os estudantes que não se alinharam nem a um nem a outro desses discursos, transformando a oposição do oponente em pergunta.

Em relação aos argumentos, analisou-se como a turma selecionou as estratégias argumentativas pertinentes a cada momento da discussão de ideias para expor e sustentar os pontos de vista em defesa de um tema controverso. Para isso, recorreu-se às concepções de Plantin (2008), retomadas por Grácio (2013), as quais discorrem sobre a argumentação como confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma questão. Para esses autores, a fala de cada estudante não é dissociável da fala do outro e da circunscrição do assunto em que essas falas são consideradas, porque são tidas como relevantes e de interesse dos participantes.

Vale salientar também que, para a realização da discussão de ideias inicial, a turma foi organizada em dois grandes grupos, e, por meio dos posicionamentos de cada estudante acerca da questão proposta, foram selecionados os integrantes do grupo que organizariam os argumentos relativos ao ponto de vista a ser defendido e do segundo grupo, que deveria se opor às ideias apresentadas em relação à questão problematizadora.

Como um dos objetivos da atividade era inserir os estudantes dentro de uma situação argumentativa significativa e analisar o potencial da turma na construção de posicionamentos discursivos em atividades interacionais para balizar as ações posteriores da pesquisa, os grupos foram orientados a estudos, pesquisas e construção de argumentos e contra-argumentos acerca da questão. Além disso, os estudantes foram orientados no sentido de que todos os integrantes deveriam se posicionar acerca da questão e deveriam organizar o local (disposição das cadeiras dos debatedores) em círculo. A professora-investigadora organizou o processo de turnos de fala durante o processo de discussão.

Quanto à produção do “protodebate” (com o coordenador), os estudantes se organizaram em um grande grupo a fim de realizar o diálogo argumentativo em torno da questão problematizadora. Cada componente ficou responsável por propor argumentos e, dependendo do posicionamento da coordenação em relação à ideia defendida, contra-argumentar.

De fato, o que se pretende mostrar é o desenvolvimento de competências argumentativas por meio de interações verbais durante a primeira e a última discussão em sala de aula para confirmar se a inserção dos alunos em uma situação argumentativa real e significativa instrumentaliza os estudantes e favorece o desenvolvimento de competências argumentativas.

Para tanto, no que diz respeito aos focos de análise das produções nesta etapa da pesquisa, foram selecionados critérios de identificação dos estudantes e seus respectivos grupos, os quais estão organizados em códigos nos dois momentos. O primeiro momento constituiu-se na primeira discussão entre os dois grupos de estudantes na sala de aula, em que os estudantes estão identificados com um código. Por exemplo, AM é o estudante cujas primeiras duas letras de seus nomes indicam a primeira etapa de sua identificação, o número 9 indica o 9º ano do Ensino Fundamental e a última letra à direita representa o grupo em que o aluno está inserido. Lembrando que a turma foi dividida em dois grupos, A e B, para a produção da discussão, como mostra o quadro 8, na sequência. O segundo momento, por sua vez, constituiu-se no protodebate entre os estudantes e a coordenação pedagógica, no qual os estudantes foram identificados, neste trabalho, somente com o código que representa as duas primeiras letras de seus nomes.

Quadro 8 – Lista de códigos dos 37 estudantes e respectivos grupos.

Grupo A (proponente)		Grupo B (oponente)	
AM9A	JR9A	CP9B	JS9B
BS9A	JR9A	DL9B	LJ9B
CG9A	JM9A	DS9B	LJ9B
CP9A	LS9A	ES9B	LS9B

continua

DA9A	LS9A	ID9B	ME9B
GC9A	MC9A	IV9B	NF9B
IA9A	RA9A	IS9B	RS9B
IB9A	TS9A	JE9B	SS9B
IC9A	VB9A	JN9B	
JE9A	_____	JP9B	

Fonte: Elaboração própria.

Produção da discussão de ideias inicial

Dois grupos interagiram diante da seguinte questão problematizadora: Deve-se liberar o uso do celular em sala de aula?

Quadro 9 – Argumentos apresentados pelos estudantes implicados na atividade.

Papéis actanciais	Argumentos apresentados na discussão de ideias
Proponente (Grupo I)	IB9A- A gente acha errado o uso do celular em sala de aula porque causa muita distração aos alunos e causa prejuízos no aprendizado porque, quando a professora está explicando, alguns alunos estão usando o celular. Então o celular tem conteúdos impróprios, e muitos alunos acabam passando muitas horas no celular, e isso dificulta muito o aprendizado porque muitos alunos dormem tarde e no outro dia pela manhã não conseguem aprender os assuntos porque estão com sono porque perderam muitas horas de sono e perdem boa parte disso. Então é por isso que eu acho que o uso do celular prejudica os alunos. BS9A- Nem todos têm o celular e, se os professores forem utilizar o celular para a realização de atividades na sala de aula, irão prejudicar quem não tem o celular. IC9A- Tem gente aqui que, se tiver a liberação do uso do celular em sala de aula, vai, infelizmente, se tornando preguiçoso, por exemplo, a professora Carol manda uma pergunta, se você clicar lá, já vai ter as respostas, você não vai se esforçar muito para procurar, aí sua mente começa a se limitar, você não vai além do que está ali, por isso que eu discordo.
Oponente (Grupo II)	JN9B- Claro que discordo, porque o celular pode trazer o interesse dos alunos a copiarem as atividades com o celular e focar mais no assunto. Além de, claro, ter aulas ilustrativas, com a utilização de mapas, a utilização de vídeos, aulas importantes. Tipo assim, ela falou dos alunos que dormem tarde, mas isso não é culpa do celular, é culpa dos alunos que não têm consciência, entendeu? Que não têm um horário limite para fazer as coisas. Eles ficam no que interessa a eles do que focar nos estudos. Depois que passou o vídeo no grupo do professor Elmo, aumentou a nota de bastante gente, tipo tem assunto para estudar para a prova ou melhorar o conhecimento sobre o assunto que está se passando. No ano passado mesmo, as notas eram abaixo da média, depois do uso do celular, raramente você vê um aluno que não passou na média. JP9B- Poderíamos entrar na questão da falta de professores, por exemplo, se o professor não vier, ele pode enviar as atividades pelo celular e a gente só faz copiar. DS9B- Tipo assim, o uso do celular diminuiria o corte de árvores e a fabricação de papel. ME9B- Mas a tecnologia está avançada hoje em dia, e é que os jovens estão usando cada vez mais o celular. Então, se os jovens estão mais interessados na tecnologia, vamos usar a tecnologia. Se é o que eles mais usam, então vamos explorar o que eles mais usam.

Terceiro	IC9A- <i>Eu acho que o uso do celular tem seus pontos positivos e negativos, mas para mim, eu discordo porque na escola tem de ter regras, se aqui na escola a gente vai usar o celular para fazer diversas coisas, para fazer atividades escolares como os alunos estavam falando, quando chegarem em casa, aí vão usar o celular. Mas também o celular retira muito a atenção, tem pessoas que sabem usar o celular com maturidade, mas tem outras que não sabem usar com maturidade e vai prejudicar a maioria dos alunos. As pessoas que têm maturidade para usar vão ficar bem, mas e os outros alunos? Como vão ficar? Necessariamente, não precisa proibir, mas também não acho certo vir com o celular para a escola.</i>
-----------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Neste momento da produção, o grupo 1 iniciou a discussão apresentando a perspectiva de discordância em relação ao uso do celular em sala de aula. Segundo a estudante IB9A, o uso do celular traz distração aos alunos e prejudica a aprendizagem, além de possibilitar ao indivíduo o acesso a conteúdos impróprios e a perda de horas de sono devido ao uso desse aparelho durante a madrugada. Os posicionamentos foram articulados por meio de argumentos que sustentavam o ponto de vista do grupo.

Como contra-argumento a tal posicionamento, o grupo II pautou-se também em argumentos que confrontam o ponto de vista dos integrantes do grupo I, questionando o argumento exposto e apresentando um leque de possibilidades e vantagens do uso do celular em sala de aula. Grácio (2013) propõe que na argumentação há a alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes. Para esse autor, é nessa alternância que se pode captar o dinamismo próprio da argumentação.

Salienta-se ainda a interdependência discursiva, ou seja, nesse processo, de algum modo, o discurso de cada um é retomado e referenciado no discurso do outro, assim a fala de cada um não é dissociável da fala do outro. Essa interdependência discursiva é perceptível, por exemplo, no discurso do estudante JN9B: “Tipo assim, ela falou dos alunos que dormem tarde, mas isso não é culpa do celular, é culpa dos alunos que não têm consciência, entendeu? Que não têm um horário limite para fazer as coisas. Eles ficam no que interessa a eles do que focar nos estudos”.

Essa concatenação da retomada do discurso do outro evidenciada na situação argumentativa pode ser analisada como positiva, visto que os estudantes conseguiram discutir o tema lançando mão de argumentos, retomando a fala do outro e apresentando contra-argumentos e respostas adequados a cada momento da situação comunicativa. O que ainda a turma não dominava satisfatoriamente nessa etapa da atividade eram as competências referentes à organização de argumentos bem mais elaborados e consistentes pertinentes à situação de comunicação oral.

A estudante IC, ao se apropriar do turno de fala, julgou a pertinência das argumentações,

levantou uma outra questão diferente da do discurso do proponente e do contradiscurso do oponente e apresentou outra perspectiva de que o uso do celular apresenta vantagens e desvantagens: “Eu acho que o uso do celular tem seus pontos positivos e negativos [...]”, defendendo a posição de que “Necessariamente, não precisa proibir, mas também não acho certo vir com o celular para a escola”.

Embora seja visível, no quadro 9 (página 64 deste relatório), que a interação inicial poderia ser favorecida por componentes dos dois grupos que se posicionaram durante a discussão, é perceptível que esses estudantes durante a atividade utilizaram argumentos para defender seus posicionamentos, mas, em muitos momentos, não desenvolveram o raciocínio argumentativo.

Assim, considerando-se a atividade na sua totalidade, é importante ressaltar que os argumentos colocados não estão bem organizados, pois o fluxo informacional, que os estrutura, não é muito diversificado, o que acaba influenciando os estudantes a expressarem os pontos de vista com truncamento e, em alguns momentos, com repetição de uma mesma ideia.

A partir da discussão de ideias inicial, os estudantes foram orientados a organizar os argumentos apresentados e analisar os possíveis contra-argumentos que poderiam ser utilizados pela coordenação escolar para convencê-los de que a escola pode usar o celular como instrumento para a aprendizagem deles.

Produção da discussão de ideias final

Neste momento, ocorreu um “protodebate” entre a turma e o coordenador diante da questão problematizadora: Deve-se liberar o uso do celular em sala de aula?

Quadro 10 – Argumentos registrados durante as interações verbais.

Argumento do coordenador - O meu ponto de vista em relação ao celular, tablet e notebook em sala de aula, eu não sou contra, mas nós temos de saber informar o porquê eu não sou contra, mas em determinados momentos eu sou contra. Então tem duas teses aí que eu tenho que defender com vocês, e vocês podem concordar ou não. O primeiro, o porquê eu acho que realmente tem de ser liberado, porque nós estamos aí com a internet, todo mundo tem acesso à internet, a partir do momento que você cruza essa porta aí, vocês vão conseguir se conectar com a internet aberta. Se nós temos contato com a internet aberta na rua, por que não fazer uso na sala de aula, visto que vocês vão ter pesquisas

continua

para fazer, vocês vão ter videoaula para assistir, e essa videoaula que vocês vão assistir, essas informações que vocês vão encontrar nas redes sociais, não tenham dúvidas de que vão somar ao conhecimento de vocês. Vocês vão conseguir construir conhecimentos, não tenho dúvidas quanto a isso. Estão aí as redes sociais, e nós não podemos negar, não é isso? Agora pelo que estou observando aqui que vocês estão falando que alguns alunos não têm amadurecimento para fazer o uso do celular no momento correto. Concordo com isso, mas não chega apenas no quesito comportamento não, vai além disso. Nós temos de tomar muito cuidado com o uso do aparelho, da tecnologia, na verdade, porque a gente pode fazer uso da tecnologia para ajudar, mas nós podemos excluir uma parcela, como é que nós fazemos a exclusão? Por exemplo, nós temos João, eu tenho o celular ou tenho um Iphone bala, um Iphone com tecnologia excelente, não é isso? Eu tenho rede na escola, mas eu tenho meu aluno ali, João, que não tem condições de comprar um celular. Então, a partir do momento em que eu tenho um aparelho celular, eu faço uso da internet, João não tem, como é que João vai participar desse processo de ensino-aprendizagem? Como é que João vai construir o conhecimento se ele não tem o celular, aí vocês podem contra-argumentar, “ah, mas ele se junta a Francisco”, mas será que João quer se juntar a alguém porque todo mundo tem seu aparelho celular, não é isso? E João não tem, então o que é que acontece? Até onde de fato o uso da tecnologia vai ajudar? Porque, percebam, no primeiro momento, nós iremos ter contato, não é isso? Com o conhecimento, teremos de construir o conhecimento porque eu tenho o aparelho celular e tenho a rede, mas João não tem, então a gente vai entrar de novo em contradição porque, a partir do momento em que nós estamos realmente, de fato, construindo o conhecimento, eu vou estar excluindo, é ou não é? Então, assim, nós temos de saber de fato fazer o uso de forma correta. E outra coisa, nós não temos e para ter realmente, de fato, nós não temos uma rede disponível para todos. Alguns alunos têm internet em dados móveis, mas outros não têm, então, assim, não sou contra o uso da tecnologia em sala de aula, mas desde que esse uso em sala de aula tenha de garantir a todos, a gente não pode excluir Joãozinho, ao contrário, nós temos de incluir Joãozinho nesse contexto de construção do conhecimento. Então são duas vias, não é isso? E tem coisas positivas, mas tem coisas negativas... Vocês acham que são adultos o suficiente para fazer uso do celular em sala de aula?

JN - Na aula de matemática, eu tenho muitas dificuldades, o professor utilizou o celular e passou diversas videoaulas, provas para poder a gente fazer, a gente conseguiu melhorar muito nas disciplinas em sala de aula na questão das notas e na aprendizagem.

Contra-argumento do coordenador - Concordo, mas, em contrapartida, alguns pais alegam que muitos dos seus filhos não têm celular em casa, e eles se sentiriam e, na verdade, não menosprezados, mas se sentiam prejudicados. Eles alegavam que os alunos, os colegas, tinham uma construção de conhecimento mais consistente, então eles ficavam sempre no privilégio, e já aqueles alunos que não tinham wi-fi, não tinham celular, eles ficavam prejudicados. O que foi que a escola falou para esses pais? O professor de matemática faz um trabalho brilhante, e a escola apoia...

JP - Como já foi falado no início da discussão, o uso da tecnologia cada vez mais está aumentando, e, ao invés da gente preso no caderno, a gente poderia inovar, por exemplo, mesmo hoje em dia, existem aplicativos que podem ajudar no conhecimento da pessoa. Se você for na Playstore pesquisar, tem, e eu mesmo tenho aqui no celular. Então, não é necessário estar preso só nisso aqui, poderia é, como se diz, evoluir e expandir o nosso conhecimento.

Contra-argumento do coordenador - Eu concordo, mas nós devemos ter muito cuidado com os aplicativos que estão aí, só se aprende a escrever escrevendo e lendo, e vocês dizem que assistem a documentários e a partir desses documentários vocês produzem. Produzem? Produzem, mas esses documentários não vão substituir a leitura de um livro. Por exemplo, existem documentários que idealizam sobre o cortiço, falam sobre aquele movimento, falam sobre a obra. Se você assistir ao filme, você vai aprender, não tenho dúvidas em relação a isso, mas, se você pegar o livro físico e fizer a leitura, tenha certeza de que a construção do conhecimento vai ser mais consistente... Os aplicativos têm de entrar como auxílio, como suporte, não a gente se basear no aplicativo para construir o conhecimento. A tecnologia ajuda no sentido de acrescentar.

continua

JN - Pegando os aplicativos para usar, a gente não vai largar de mão os livros e as aulas, a gente vai ampliar, tipo, o professor vai estar na sala explicando, os livros estarão nas mãos para ler, mas os aplicativos são para ampliar e ajudar no desenvolvimento.
Contra-argumento do coordenador - Eu não sou contra, não, eu estou colocando aqui algumas falhas que podem prejudicar esse trabalho e eu vou passar para a gestão esse momento, o ponto de vista de vocês, e quem sabe a partir do ano que vem não vai ter para vocês wi-fi disponível para vocês, porque isso não está longe, não.
IC - Eu discordo da liberação em sala de aula. Eu estudei que os psicólogos afirmam que, mesmo que o aluno consiga ter o controle do celular no início, vai ter um momento em que ele não vai conseguir mais. Eu até li um relato pessoal de um aluno de faculdade que ele começou a utilizar o celular no início e depois eles foram debater sobre o assunto, e o celular começou a tomar o tempo no estudo dele, o rendimento escolar dele começou a diminuir, e ele percebeu e começou a relacionar ao uso do celular. Ele pode ter controle no início, mas depois ele começou a desequilibrar, então eu continuo discordando do uso do celular em sala de aula.
AM - Eu concordo em liberar o celular em sala de aula, só que com controle. Óbvio que vai ter gente que vai conseguir esse controle e não vai ficar o tempo todo no celular.
Discurso final do coordenador - Olha, tenho certeza de que vou sentar com a direção e vou sentar com os professores na A.C. e já trabalhos realizados pelo professor Elmo com o uso do celular a gente apoia. E aí o que acontece, até a gestão sendo compartilhada, o capitão deixou bem claro que ele não fará interferências na questão pedagógica. Aquele professor que achar viável fazer a utilização do celular em sala de aula, ele vai fazer porque o professor sabe a necessidade da turma, sabe a necessidade de construir o conhecimento no momento certo, e a gente vai apoiar. Mas tem aquele professor que, querendo ou não, ele vai ser contra, e a gente tem de respeitar a metodologia do professor.

Fonte: Elaboração própria.

Nesta interação, a abertura da discussão foi realizada pelo coordenador. Ele iniciou seu discurso reforçando que não era contra o uso do celular em sala de aula. Assim, apresentou argumentos favoráveis ao uso do celular em sala de aula, mas também contra o uso. É perceptível que a estratégia discursiva do coordenador foi a de conseguir a adesão dos estudantes, não possibilitando uma contra-argumentação, já que apresentou argumentos favoráveis e desfavoráveis ao uso do celular em sala de aula. No entanto, os estudantes se posicionaram e apresentaram seus argumentos, inclusive retomando e fortalecendo os pontos positivos apresentados pelo coordenador.

Nota-se a estratégia argumentativa do estudante JN em se apropriar do discurso do coordenador e fortalecer o seu ponto de vista em relação ao uso do celular em sala de aula. Ele retomou todas as vantagens elencadas pelo coordenador e reforçou com exemplo do desempenho dos estudantes na disciplina de matemática. O coordenador contra-argumentou alegando que os pais, cujos filhos não têm celular, sentiam que seus filhos eram prejudicados. Mas, no final do discurso, o coordenador ratificou o argumento do estudante de que, a partir do uso do celular, o professor de matemática realiza um trabalho brilhante em sala de aula.

A partir desse momento, os turnos de fala se tornaram mais polarizados, e o estudante

JP apresentou um argumento baseado na fala inicial do coordenador de que o uso da tecnologia está aumentando, e, portanto, os estudantes não deveriam ficar presos apenas ao caderno. A estratégia argumentativa do estudante perpassou a sugestão de que a escola deveria inovar e utilizar os aplicativos disponíveis no celular para construir o conhecimento em sala de aula.

O coordenador utilizou novamente a concordância no início do seu discurso, mas apresentou um contra-argumento para justificar que o processo de escrita e aprendizado usando os “meios físicos” (livros, aulas) era mais consistente e que os aplicativos deveriam ser utilizados apenas como auxílio, suporte. O estudante JN retomou o discurso do coordenador e reforçou o argumento do estudante JP de que os aplicativos disponibilizados pelo celular seriam justamente para ampliar e ajudar no desenvolvimento do conhecimento e não para substituí-lo. É perceptível que na fala do coordenador demonstra-se a adesão da coordenação aos argumentos apresentados pelos estudantes, por exemplo na seguinte passagem:

Eu não sou contra, não, eu estou colocando aqui algumas falhas que podem prejudicar esse trabalho e eu vou passar para a gestão esse momento, o ponto de vista de vocês, e quem sabe a partir do ano que vem não vai ter para vocês wi-fi disponível para vocês, porque isso não está longe, não.

Em relação ao posicionamento da aluna IC, apesar de todos os alunos na sala estarem defendendo o uso do celular em sala de aula, ela era a única aluna que, no decorrer da atividade, manteve um posicionamento firme de ser contra o uso do celular. Foi uma surpresa para turma, visto que era esperado do coordenador outro posicionamento durante a discussão, no entanto ele afirmou em seus turnos de fala que não era contra e, apesar de apresentar argumentos contrários, concordava com o ponto de vista apresentado pelos estudantes.

A aluna AM não se alinhou ao posicionamento da turma nem aos argumentos do coordenador e assumiu a posição de Terceiro, transformando a oposição da estudante IC em uma outra questão, assumindo, na discussão, um posicionamento diferente daqueles do proponente e do oponente. A aluna defendeu o seguinte: “*É necessário liberar o uso do celular em sala de aula, mas com controle*”.

Percebe-se, nesta análise, que, após a participação da turma em atividades e situações voltadas a desenvolver competências argumentativas, os estudantes apresentaram maior domínio de variadas estratégias argumentativas, pois eles argumentaram, contra-argumentaram e se apropriaram do discurso do outro para validar seu ponto de vista. Essas estratégias marcam positivamente um avanço. Observou-se também que a apropriação de mais informações, selecionadas nas diversas etapas sugeridas para a atividade, possibilitou aos participantes da discussão maior firmeza, confiança e coerência nos pontos de vista defendidos.

Outra observação importante diz respeito à fluência melhorada com que os argumentos foram proferidos durante a interação entre os participantes no protodebate, o que demonstrou segurança e um volume maior de conhecimento na turma. Ademais, foi notado que os estudantes conseguiram sustentar seus posicionamentos, utilizando estratégias argumentativas e justificando seu ponto de vista na tentativa de persuadir o oponente.

Embora os quadros apresentem apenas alguns momentos da discussão I e II, a análise mais geral das participações demonstra o desenvolvimento da competência argumentativa de todos os discentes. Tanto na discussão de ideias I quanto na II foram requisitadas a articulação dos argumentos e contra-argumentos e a articulação das ideias. Isso se deve ao fato de a inserção dos estudantes em uma situação argumentativa significativa ser algo pertinente ao ensino da argumentação, pois envolve os estudantes em um diálogo crítico com proposições, oposições e respostas que exigem que posicionamentos sejam elucidados e verbalizados.

Todavia, a diferença entre os dois momentos de discussão está evidente nas estratégias utilizadas pelos estudantes para defender o ponto de vista diante da questão problematizadora. Na interação com o coordenador, percebeu-se um avanço em relação à discussão I tanto na construção dos argumentos quanto na retomada e apropriação do discurso do outro para fortalecer e sustentar o ponto de vista. E, para essas estratégias serem construídas, foi necessário que os estudantes passassem por diversas etapas, como pesquisas, busca de informações, organização de ideias e construção e reelaboração dos argumentos. Destaca-se, nesta análise, como ponto forte, a articulação das informações. Quanto mais informações são selecionadas adequadamente em prol da defesa de um ponto de vista, maior é o desenvolvimento dos estudantes durante uma situação argumentativa.

É evidente que os envolvidos na situação argumentativa não responderam ao processo de forma homogênea. Todavia, para uma turma que apresentava pouco conhecimento em argumentação e produção de textos argumentativos não satisfatória, as atividades foram realizadas a contento, e ao final pôde ser observado um progresso significativo na elaboração de argumentos, contra-argumentos e apropriação das estratégias argumentativas em uma dada situação comunicativa.

4.2 Bloco II: Aplicação da sequência de atividades

Na primeira etapa do bloco II (questões de 01 a 05), foram promovidas atividades que incitaram os estudantes a trabalhar com os conceitos fundamentais sobre a abordagem interacional da argumentação, bem como discutir sobre os conceitos do modelo dialogal,

descritos no quadro 1 (página 49 deste relatório), e realizar exercícios que desenvolvessem a habilidade de refletir sobre uma situação argumentativa e analisá-la. Serão apresentados, em quadros, as perguntas e os objetivos de algumas questões que compõem a etapa I para melhor visualização e compreensão da proposta de trabalho. Além disso, para cada questão foram construídos tabelas e gráficos com os percentuais de acertos e erros que mensuram os resultados obtidos em cada questão. É importante salientar que todas as questões propostas se encontram no apêndice deste trabalho.

A turma, como já foi dito, é composta por 38 alunos, dentre os quais estavam 37 no dia da aplicação da primeira sequência de atividades do bloco II.

Quadro 11 – Lista dos códigos dos 37 estudantes e respectivos grupos.

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
AM9A	CP9B	BS9C	IC9D	CG9E	DS9F
DL9A	DA9B	JE9C	JE9D	CP9E	ES9F
GC9A	IA9B	JP9C	LS9D	JR9E	IB9F
LJ9A	ID9B	JM9C	SS9D	LS9E	IS9F
ME9A	IV9B	JN9C	_____	LS9E	IV9F
	LJ9B			RS9E	JR9F
_____	MC9B	_____	_____	_____	NF9F
	RA9B				VB9F
_____	TS9B	_____			

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os estudantes foram identificados com um código, como, por exemplo, AM é a estudante cujas primeiras duas letras de seus nomes indicam a primeira etapa de sua identificação, o número 9 indica o 9º ano do Ensino Fundamental e a última letra à direita representa a turma em que a aluna está matriculada. Lembrando que a turma foi dividida em seis grupos – A, B, C, D, E e F – para a aplicação desta primeira etapa, como mostra o quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Pergunta e objetivo da questão 1 da sequência de atividades.

OBJETIVO 01: Analisar e identificar quais perguntas podem gerar uma discussão, uma situação argumentativa
QUESTÃO 01: Quais perguntas, na sua opinião, dão origem a respostas controversas (contrárias) e podem gerar uma situação argumentativa? Justifique sua resposta.
1. Onde está Carlos?
2. A venda de álcool deve ser proibida depois das 22 horas?
3. Por que o sol nasce no Oriente?

continua

4. A que temperatura a água ferve?
5. Você quer me acompanhar para uma caminhada?
6. É conveniente permitir que os estudantes assistam à copa do mundo nas escolas?
7. Os pais devem permitir que seus filhos menores de idade saiam sozinhos de casa?
8. A forma ou o conteúdo são mais importantes em um relacionamento?
9. Você concorda com a implantação da gestão compartilhada entre a Polícia Militar e o Colégio Municipal de Araçás?

Fonte: Adaptado de Muñoz e Musci (2013)³.

A questão 1, mostrada no quadro 12, exigia do estudante entender que a argumentação está relacionada à prática discursiva que é lançada toda vez que uma questão (levantada diretamente na forma de uma pergunta ou não) deve ser resolvida pelos interlocutores, principalmente quando as respostas deles não são coincidentes. Tal questão exigia também que o estudante identificasse e analisasse quais perguntas poderiam gerar uma discussão, ou seja, poderiam desencadear uma situação argumentativa.

O quadro 13, a seguir, apresenta as respostas dos estudantes, bem como a compreensão dos estudantes acerca do assunto trabalhado e a identificação do grupo que respondeu, seguidas de uma análise dentro dos objetivos desta primeira etapa do bloco II.

Quadro 13 – Respostas dos grupos referentes à questão 1.

Alternativas	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
1(A)	Não, porque não permite gerar uma discussão.	Não, porque não possibilita ideias contraditórias.	Sim, pois a pergunta gera uma discussão entre opiniões diferentes.	Não, pois não há necessidade de argumentação e não há posicionamento de interlocutores com pensamentos diferentes, o que não gera uma discussão argumentativa.	Não, porque a pergunta não permite o confronto de pontos de vista diferentes ou contraditórios.	Não, pois a pergunta não possibilita o confronto de pontos de vista contraditórios ou posicionamentos diferentes.
2(B)	Sim, permite toda uma discussão.	Sim, pois a pergunta possibilita posicionamentos contrários.	Sim, pois a pergunta permite posicionamentos e confrontos de opiniões diferentes.	Sim, pois é possível levar opiniões entre diversos interlocutores.	Sim, pois a pergunta permite o confronto de pontos de vista diferentes.	Sim, pois a pergunta permite o posicionamento e o confronto de pontos de vista diferentes.

continua

³ As questões propostas na sequência de atividades foram adaptadas dos exercícios de Muñoz e Musci (2013). Foram selecionadas as questões de acordo com os objetivos de cada etapa. Além disso, foram realizados ajustes e acréscimos para atender aos propósitos e pressupostos teóricos da pesquisa

3(C)	Não, não tem como gerar uma discussão.	Não, pois a pergunta não possibilita ideias contrárias.	Não, pois a pergunta não possibilita o confronto de pontos de vista contraditórios.	Não, pois não gera uma discussão de opiniões diferentes entre os interlocutores, o que não permite uma discussão argumentativa.	Não, pois a pergunta não possibilita o confronto de pontos de vista contraditórios.	Não, porque a pergunta não permite o confronto de pontos de vista diferentes.
4(D)	Não, a resposta é exata e direta.	Não, pois não permite confrontos de opiniões.	Não, pois a pergunta não permite o confronto de pontos de vista diferentes.	Não, possui confronto de pontos de vista diferentes, o que não resulta em um debate argumentativo.	Não, porque não gera opiniões contrárias.	Não, porque a pergunta não permite o confronto de pontos contraditórios.
5(E)	Não, não tem como gerar discussão.	Não, porque não gera um confronto de pontos de vista diferentes.	Não, pois a resposta é exata, sim ou não.	Não, pois não é uma questão problematizadora, não criando uma discussão argumentativa entre os interlocutores.	Não, porque a resposta será exata (sim ou não).	Não, pois a pergunta não permite o confronto de pontos de vista diferentes.
6(F)	Sim, pode haver um debate.	Sim, pois possibilita ideias contrárias.	Sim, pois é uma questão polêmica que pode gerar diferentes opiniões.	Sim, pois possui uma questão problematizadora que desperta distintas opiniões entre os interlocutores.	Sim, pois é uma questão polêmica que pode gerar diferentes pontos de vista.	Sim, pois a pergunta permite diversos posicionamentos contraditórios.
7(G)	Sim, é uma questão problematizadora.	Sim, pois gera um confronto de pontos de vista diferentes.	Sim, pois é uma questão problematizadora.	Sim, pois possibilita aos interlocutores discutirem entre si, resultando em uma troca de opiniões argumentativas.	Sim, porque é uma questão problematizadora com diferentes pontos de vista.	Sim, pois a pergunta permite diversos posicionamentos contraditórios.
8(H)	Sim, pode gerar um debate.	Não, pois não possibilita opiniões diferentes.	Sim, porque é uma questão polêmica que pode gerar diferentes opiniões.	Sim, pois gera um confronto argumentativo entre os interlocutores com distintos pontos de vista.	Sim, pois é uma questão polêmica que pode gerar diferentes opiniões.	Sim, pois é uma questão polêmica e pode gerar várias discussões.
9(I)	Sim, pode gerar uma discussão.	Sim, pois gera confrontos de pontos de vista diferentes.	Sim, porque pode haver questões contrárias a essa questão.	Sim, pois há uma questão problematizadora, requerendo a distinta opinião entre os interlocutores, provocando uma discussão argumentativa.	Sim, porque a pergunta permite o posicionamento e opiniões contrárias.	Sim, pois é uma questão polêmica e pode gerar várias discussões.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Quanto às respostas, salienta-se que os estudantes compreenderam o que é uma questão problematizadora. Ressalta-se aqui a resposta do grupo C, que, após analisar a alternativa A, concluiu que não há a possibilidade de criar uma situação argumentativa, visto que a pergunta

não permitia o posicionamento e o confronto de pensamentos diferentes. A partir da observação das respostas, é perceptível que os estudantes compreenderam que uma situação argumentativa é desencadeada quando uma pergunta (questão problematizadora) gera confronto de pontos de vista distintos. Os grupos C e E, na alternativa E (ver quadro 13), ainda salientaram que a pergunta não poderia gerar uma situação argumentativa, uma vez que a resposta era exata (sim ou não) e, conseqüentemente, não gerava pontos de vista contraditórios. Segue, na tabela 1, a seguir, a síntese quantitativa das respostas observadas.

Tabela 1 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.

Indicadores	Quantidade de Grupos	%
Acertou todas as alternativas	5	83%
Acertou parcialmente as alternativas	1	17%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao resultado da primeira questão da etapa I, é possível verificar que os referidos estudantes responderam com êxito às questões referentes ao objetivo. Observando o quadro 13, percebe-se que apenas o grupo C errou parcialmente uma questão, por isso os estudantes tiveram 83% de êxito, demonstrando, com isso, que um número bem elevado de estudantes conseguiu alcançar o primeiro objetivo pretendido na questão 1 do bloco II.

A partir desse resultado, notou-se que os estudantes se apropriaram do conceito de questão problematizadora, evidenciado na capacidade de analisar quais questões podem gerar uma situação argumentativa. Eles conseguiram não só identificar as perguntas que podem gerar uma situação argumentativa, como também justificar com base nos conhecimentos e nas vivências construídas na sala de aula por meio de discussões e debates. Sobre a importância da noção de pergunta argumentativa para a compreensão da argumentação, Plantin (2008, p. 64) explica que: “a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição em resposta a uma mesma pergunta”, sendo de suma importância a sua compreensão para o ensino da argumentação.

No tocante à segunda questão, foram escolhidos três textos de gêneros distintos (enciclopédico, artigo de opinião e fábula), que estão disponibilizados no apêndice deste trabalho, para possibilitar aos estudantes comparar, reconhecer e diferenciar as características do texto argumentativo. Os três textos apresentaram a mesma temática – gravidez na

adolescência –, que está presente na realidade social dos estudantes envolvidos, sendo pertinente para ser trabalhada na atividade. Foram selecionados dois gêneros (enciclopédico e fábula) por apresentarem propósitos comunicativos diversificados que podem ser confrontados com as especificidades do gênero argumentativo (artigo de opinião).

A segunda questão exigiu dos estudantes a compreensão de como os textos tratam a mesma temática de forma diversificada, com propósitos comunicativos distintos. Assim, algumas particularidades foram exploradas, como o reconhecimento do conteúdo temático em cada um dos três gêneros: um deles se distingue pelo tratamento de forma imaginária do tema, enquanto o outro constrói uma definição do tema (item enciclopédico), e o terceiro gênero coloca o tema em discussão, uma vez que expressa uma opinião pessoal.

Em relação aos propósitos comunicativos, foram solicitadas a análise e a identificação de qual texto conta uma história, fornece informações, apresenta pontos de vista visando convencer o leitor. Além disso, foi indagado qual texto o estudante escolheria como fonte de informação para fazer um trabalho de ciências e qual escolheria para entreter uma criança. Por fim, foi solicitado aos estudantes que formulassem, a partir da leitura do texto, a questão problematizadora que motiva a discussão do texto 2 (texto argumentativo).

Tabela 2 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.

Indicadores	Quantidade de Grupos	%
Acertou todas as alternativas	4	67%
Acertou parcialmente as alternativas	2	33%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante salientar que a questão não possibilitou a descrição das respostas dos estudantes, já que as alternativas apresentaram as características elencadas acima, e os estudantes apenas identificaram o gênero (enciclopédico, fábula, artigo de opinião) que se alinhava ao tratamento da temática e aos propósitos comunicativos apresentados nos textos. Observou-se, a partir dos acertos, que os estudantes conseguiram diferenciar as características dos diferentes gêneros apresentados na proposta e identificar o texto argumentativo.

A análise da tabela 2 indica que 67% dos alunos acertaram todas as alternativas e que os outros 33% acertaram parcialmente as questões. No tocante aos grupos que acertaram parcialmente, é importante salientar que apenas dois grupos (A e D) não tiveram êxito em uma

alternativa da questão proposta. Com relação ao grupo A, nota-se que os estudantes erraram as alternativas A e C (ver Apêndice B, p.122), mostrando dificuldade na compreensão de que a fábula apresenta uma história imaginária. Sabe-se que a fábula também apresenta uma lição de moral que pode ser considerada uma opinião, um ponto de vista, pelos estudantes.

Na alternativa I, na qual se perguntava qual texto poderia ser escolhido como fonte de informação para fazer um trabalho científico, 50% dos grupos escolheram o gênero artigo de opinião. É importante salientar que o artigo de opinião traz referências e dados estatísticos que apoiam o posicionamento do autor, por isso pode ser utilizado em um texto científico. Considerando esse aspecto, foram validados como acertos para essa alternativa tanto o texto enciclopédico quanto o artigo de opinião.

Além disso, os grupos A e D associaram o texto enciclopédico às características do tema – ser objeto de discussão e expressar uma opinião –, enquanto atribuíram ao gênero artigo de opinião a característica de elaborar uma definição do que é gravidez na adolescência.

Com os resultados expostos, percebe-se que a maior dificuldade das duas duplas que acertaram parcialmente as questões foi diferenciar as características entre o artigo de opinião e o texto enciclopédico. Contudo, nota-se a contribuição das atividades realizadas em sala de aula no bloco I na análise e no reconhecimento do texto argumentativo, principalmente na associação das características que os estudantes vivenciaram no protodebate e nas discussões de ideias.

Na última alternativa desta questão, os estudantes foram desafiados a construir a questão problematizadora que motiva a discussão do tema do artigo de opinião. As questões elaboradas pelos discentes, reunidas nos dados da pesquisa, foram:

Grupo A - A gravidez na adolescência é um problema? Grupo B - O que você acha sobre a gravidez na adolescência? Grupo C - Você acha certo a gravidez na adolescência?

Grupo E - Qual a sua opinião sobre a gravidez na adolescência? Grupo F - Por que a gravidez na adolescência é um problema grave?

Apenas o grupo D foi além das expectativas e formulou a questão: Como a civilização retrata socialmente sobre a gravidez na adolescência?

Faz-se, assim, um retorno à definição de Plantin (2008), pois para ele o estudo da argumentação deve ter como base a questão problematizadora. Assim, reconhece-se a importância de reconhecê-la na materialidade discursiva do texto argumentativo e reconstruí-la, pois é ela que orienta as intervenções do autor. Aliás, a argumentação é algo que vai se formando por meio das diversas intervenções ao redor de uma questão problematizante, segundo a definição de Plantin, por isso é recomendado motivar os estudantes a formularem a questão que desencadeia uma problematização e guia o texto argumentativo, entendendo que

esse exercício auxilia o leitor a captar a perspectiva e os argumentos/posicionamentos do autor. Na questão 3, solicita-se que os estudantes identifiquem no gênero artigo de opinião um parágrafo em que o autor do texto responde à pergunta problematizadora formulada pelo estudante. Considerando-se as respostas obtidas na questão 3, a análise revelou o seguinte:

Tabela 3 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.

Indicadores	Quantidade de Grupos	%
Acertou todas as alternativas	4	67%
Acertou parcialmente as alternativas	2	33%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que, na questão 3, quatro grupos conseguiram responder satisfatoriamente à questão, o que corresponde a 67% de acertos, e apenas dois grupos não identificaram no texto a resposta para a pergunta problematizadora produzida, correspondendo a 33% de acertos parciais das alternativas. Os dois grupos (grupos D e F), que responderam parcialmente, apenas identificaram parte do parágrafo em que estava a resposta para a questão solicitada. O grupo D destacou vários fragmentos do texto como: “A gravidez nessa fase subtrai da mãe a chance de passar cada fase da vida de maneira natural” e “Nem sempre a adolescente tem condições financeiras para cuidar da criança”. Já o grupo F destacou no texto os enunciados: “Esse tipo de gestação costuma gerar riscos para a vida da mãe e da criança e são muitos os riscos de uma gravidez precipitada”. Em se tratando da pergunta problematizadora, nesta questão observa-se que a maioria dos estudantes compreendeu bem como construí-la e apresentou uma escolha de parágrafos condizente com a perspectiva do autor acerca da questão supracitada.

A questão 4 solicitou aos alunos a observação da perspectiva do assunto pelo autor, ou seja, os estudantes foram desafiados a identificar os argumentos (razões, raciocínios) que revelam o posicionamento do autor acerca do problema.

O grupo A selecionou o parágrafo: “São muitos os riscos de uma gravidez precipitada”. O grupo E destacou o seguinte trecho: “A gravidez nessa fase subtrai da mãe a chance de passar cada fase da vida de maneira natural, tirando dela a oportunidade de amadurecer”. Foi perceptível que os estudantes, apesar de identificarem o posicionamento do autor acerca do tema, fizeram recortes dos argumentos apresentados no texto.

Em síntese, ao observar as respostas dos grupos, obteve-se a situação a seguir.

Tabela 4 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.

Indicadores	Quantidade de Grupos	%
Acertou todas as alternativas	3	50%
Acertou parcialmente as alternativas	3	50%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que todos os grupos conseguiram identificar os argumentos contidos no texto. Também vê-se que, apesar de os 6 grupos conseguirem identificar os argumentos, três deles destacaram apenas recortes desse argumento, ou seja, não identificaram o raciocínio completo do autor. Assim, observou-se a importância em se trabalhar o próximo bloco da pesquisa, que explora o esquema argumentativo mínimo (dado, lei de passagem e conclusão) e concebe que o argumento começa com um dado, crença ou fato e adquire a categoria de argumento quando, por meio de uma lei de passagem, o interlocutor é levado a uma conclusão.

Na questão 5, solicitou-se aos alunos a análise das interações que ocorrem no texto eram argumentativas ou não. A questão pretendia analisar se o aluno conseguia identificar a interação argumentativa dentro do texto. Além disso, para responder à questão, era necessário que o estudante percebesse que, para as interações se constituírem como argumentativas, é necessário o confronto de discursos contraditórios, em que o diálogo é estabelecido com a presença de dois ou mais interlocutores discursivos que possuem diferentes pontos de vista, que são inseridos no texto pelo autor (voz responsável pelo discurso) através de citações diretas, indiretas ou livres.

Quadro 14 – Respostas referentes à questão 05 da sequência de atividade.

Grupo I - Não, não há confronto de opiniões. Não, porque a interação não gerou uma discussão de pontos de vista diferentes.
Grupo II - Não, pois a interação não gera uma discussão ou pontos de vista diferentes. Não, pois não permite a discussão de pontos de vista diferentes.
Grupo III - Não, pois não há confronto de opiniões. Não, pois a primeira pessoa acaba concordando com a conclusão da segunda pessoa.
Grupo IV - Não, pois não retrata uma questão problematizadora, mas traz certas diferenças. Não, pois não possui interlocutores com opiniões distintas, o que resulta em uma simples troca de informações igualitárias, o que não gera uma discussão argumentativa.
Grupo V - Não, porque não há um conflito de pontos de vista diferentes. Não, porque não houve uma contradição de ponto de vista, o segundo locutor concordou com o primeiro, logo não há contradições.
Grupo VI - Não, pois esse texto é um conto e não fala de nenhuma argumentação e sim de um fato. Não, pois não há nenhum confronto de ideias e pontos de vista.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise dos resultados reunidos no quadro 14, observa-se que os estudantes conseguem analisar as interações dentro de um texto, bem como justificar satisfatoriamente suas respostas.

Tabela 5 – Percentual de acertos e erros de todos os grupos.

Indicadores	Quantidade de Grupos	%
Acertou todas as alternativas	6	100%
Acertou parcialmente as alternativas	0	0%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que 100% dos grupos (ver tabela 5) atingiram satisfatoriamente o objetivo da questão e compreenderam os conteúdos trabalhados em sala de aula. Evidencia-se também que os alunos conseguiram comentar e justificar com êxito (ver quadro 14) as alternativas propostas.

4.1.1 Bloco II - Etapa II

Na segunda etapa do bloco II (questões de 06 a 15), foram promovidas atividades que incitaram os estudantes a trabalharem com conceitos do esquema argumentativo (ver figura 7, p. 50) e conceitos trabalhados em sala de aula (ver quadro 3, p. 50) propostos por Plantin (2008). Para esta etapa, estratégias muito eficazes foram o desenvolvimento e a aplicação do Jogo da Argumentação, baseado no esquema argumentativo mínimo proposto por Plantin (2008). Com relação à aplicação do jogo, ele foi colocado em prática em setembro, durante 2h/aula, sendo organizado da seguinte forma: a sala de aula foi dividida em grupos de 5 participantes, sendo que, em cada grupo, os alunos escolheram um mediador que teve a posse do cartão de respostas e julgava se as respostas construídas pelos estudantes eram possíveis ou não, além de duas duplas que competiram entre si. Ressalta-se que todas as questões se encontram nos apêndices deste relatório de pesquisa.

Quadro 15 – O Jogo da Argumentação.

Objetivo do Jogo: A construção do esquema mínimo argumentativo.
A ideia do Jogo: Formar grupos de 5 estudantes. Em cada grupo há um mediador, um participante que tem posse do cartão-resposta e julga a construção dos elementos do esquema mínimo argumentativo, e duas duplas que competem entre si.

continua

Participantes: Dividir a classe em grupos de 5 participantes (duas duplas e o grupo escolhe um mediador).
Preparação e organização do Jogo: Dividir o jogo de cartas entre os participantes dos grupos, deixando as cartas sobre a mesa, com as questões viradas para baixo.
Aplicação do Jogo: Depois de organizado o material, os grupos passam a jogar independentemente. As questões apresentadas nas cartas serão discutidas pelas duplas de cada grupo.
As regras: • Os jogadores escolhem quem será o mediador; • O mediador sorteia a primeira dupla a iniciar o jogo e lê a questão contida na carta; • A cada acerto a dupla ganha 10 pontos; • Caso a dupla escolha a carta premiada, ganhará 10 pontos sem precisar responder; • É interessante que uma dupla fique à direita do mediador e que a outra se posicione à esquerda; • A dupla iniciará o jogo e terá três minutos para responder, caso não consiga ou erre a questão proposta pela carta, a pergunta é direcionada para a outra dupla, que terá dois minutos para responder; • O jogo prossegue alternando entre as duplas, e a cada rodada uma dupla seleciona uma carta do jogo até finalizar todas as cartas; • Quando finalizarem todas as cartas, a partida termina e somam-se os pontos. Quem tiver mais pontos vence.

Fonte: Dados da pesquisa.

A aplicação do jogo transcorreu conforme o previsto, a priori foram relatadas aos estudantes a organização e as regras do jogo, deixando claro que cada grupo teria de escolher um mediador. Em um segundo momento, os alunos foram divididos em 7 (sete) equipes compostas por cinco participantes. É importante frisar que a escolha dos integrantes das equipes foi feita pelos próprios envolvidos, por questão de afinidade. Ressalta-se ainda que, devido ao quantitativo de estudantes, a professora-investigadora levou 7 jogos de cartas para que todos os grupos tivessem a oportunidade de jogar ao mesmo tempo.

O jogo transcorreu de forma muito divertida e com muita discussão, pois os alunos tinham a incumbência de discutir e construir em três minutos a solicitação da carta. Como os estudantes já conheciam os conceitos que estavam dispostos nas cartas, trabalhados outras aulas, a construção foi mais rápida do que o esperado.

Com relação ao mediador, a incumbência era ouvir as respostas das duplas e, munido dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e do cartão de orientação que continha possíveis respostas para cada carta, julgar se as respostas das duplas eram válidas ou não.

Salienta-se que em todo o jogo foram observadas a interação entre os componentes das duplas e a habilidade de relacionar os elementos do esquema para a construção das respostas (no apêndice, estão disponíveis todas as cartas que fizeram parte do jogo)

A seguir, são encontradas as respostas de um grupo que participou do jogo.

Quadro 16 – Respostas do grupo referentes à aplicação do Jogo da Argumentação.

CARTAS	RESPOSTAS
CARTA 01	Premiada: contém todas as respostas
CARTA 02	Pedro teve um bom desempenho no campeonato.
CARTA 03	Quando está frio, os morangos não se desenvolvem.
CARTA 04	Quando não se estuda, se perde o ano.
CARTA 05	Quando se é um bom aluno, você é aprovado nas disciplinas.
CARTA 06	Quando os pais acompanham a educação dos filhos, estes melhoram seu rendimento na escola.
CARTA 07	Quando os pais não acompanham a educação dos filhos, estes não têm bom desempenho.
CARTA 08	Beber dois litros de água por dia é saudável.
CARTA 09	Falta de leis aumenta o desmatamento da Amazônia.
CARTA 10	Quando há falta de punição contra os crimes praticados, aumentam os crimes.
CARTA 11	Quando a mídia e a publicidade influenciam os padrões de beleza, os números de cirurgias plásticas aumentam.
CARTA 12	O índice de desigualdade provoca o aumento do número de homicídios.
CARTA 13	A mídia influencia o resultado das eleições.
CARTA 14	Quando há desigualdade social, a violência aumenta.
CARTA 15	A dificuldade em conseguir o 1º emprego aumentou devido ao alto índice de violência.
CARTA 16	O tráfico de drogas aumentou devido à violência.
CARTA 17	Os interesses financeiros aumentam o desmatamento da Amazônia.
CARTA 18	Períodos mais quentes provocam a extinção de animais e vegetais.
CARTA 19	O aumento da publicidade sobre bebidas alcoólicas aumenta o seu consumo.
CARTA 20	A diminuição das desigualdades sociais permite o ingresso de pessoas nas universidades.
CARTA 21	A maioria dos acidentes de trânsito deve-se à imprudência dos condutores.
CARTA 22	Rodovias e estradas em maus estados são uma das causas dos acidentes de trânsito.
CARTA 23	Elaborar leis que regulamentem restringir propagandas de bebidas alcoólicas diminui seu consumo.
CARTA 24	O acompanhamento e o limite dos pais ao acesso aos meios de comunicação dos filhos diminuem a possibilidade de estes consumirem bebidas alcoólicas.
CARTA 25	O álcool se torna uma droga depressora do sistema nervoso central pelo excesso de consumo.
CARTA 26	Há consumo de bebidas alcólicas. Deve-se proibir a propaganda de bebidas alcólicas.
CARTA 27	Os interesses financeiros da região Amazônica provocam seu desmatamento.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à dinâmica de desenvolvimento do jogo, salienta-se que os estudantes entenderam as regras e compreenderam os elementos propostos nas cartas. No tocante à resposta dada pelos estudantes, nota-se que eles conseguiram não só construir a lei de passagem e a conclusão, como também ampliaram as possibilidades de respostas que estavam construídas nas mãos do mediador.

Todas as duplas se envolveram no jogo e conseguiram perceber que saber construir o esquema argumentativo auxilia na elaboração e na avaliação do argumento. Como todas as duplas jogaram ao mesmo tempo, foram acompanhadas detalhadamente as respostas de uma dupla. Ao serem analisadas as respostas, percebe-se que as operações realizadas estão ligadas aos processos cognitivos de articular os três elementos do esquema mínimo argumentativo (dado, lei de passagem e conclusão), favorecendo a construção dos argumentos.

Diante do exposto e fazendo uma relação com as respostas escritas (ver quadro 16, p. 81), é notório que os estudantes conseguiram associar os elementos do esquema argumentativo, gerando, assim, a elaboração da lei de passagem e da conclusão, bem como associando os raciocínios adequados aos elementos desse esquema.

O Jogo da Argumentação, aplicado em sala de aula, mostrou-se ser um suporte didático eficiente e que pode ser replicado em outros contextos de sala de aula, no 9º ano do Ensino Fundamental ou em outro ano, sempre que o professor-aplicador fizer as adequações necessárias à sua realidade. Após o jogo, foi desenvolvida outra parte da sequência de atividades (questões de 06 a 15).

Nas questões de 06 a 15, foi solicitado ao aluno que analisassem e identificassem o esquema argumentativo mínimo (dado, lei de passagem e conclusão), proposto por Plantin (2008) (ver quadro 3, p. 50). Nesse caso, procurou-se marcar a importância de se trabalhar com os estudantes a análise desse esquema para conseguirem entender que o argumento não consiste em um conjunto simples de proposições, mas possui uma estrutura específica.

Nesse sentido, o propósito da questão 06 foi que o aluno analisasse e compreendesse que o argumento não é apenas o dado ou a lei de passagem, mas o resultado da combinação de ambos, retomando, assim, os conceitos trabalhados em sala de aula. A questão 06, então, solicitava que os estudantes identificassem a função que cada uma das sentenças estava desempenhando (dado, lei de passagem ou conclusão) nos enunciados, destacando o dado com marca-texto amarelo, a lei de passagem com marca-texto verde e a conclusão com marca-texto laranja. Foram apresentadas quatro alternativas, e, para cada uma, o aluno teria de identificar os três elementos do esquema (ver Apêndice B, p.127).

Tabela 6 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Indicadores	Quantidade de Duplas	%
Acertou todas as alternativas	11	65%
Acertou parcialmente as alternativas	6	35%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se que, das 17 duplas, 11 conseguiram acertar todos os elementos do esquema de todas as alternativas, enquanto 6 duplas acertaram as questões em parte (ver tabela 6). Com relação às duplas que acertaram parcialmente as alternativas, nota-se que ainda há uma troca entre a lei de passagem e a conclusão na análise das alternativas apresentadas. No entanto, os estudantes tiveram êxito em identificar a dado. As duplas 1, 8, 12, 14 e 16 acertaram apenas o dado e trocaram a lei de passagem pela conclusão. A dupla 12, por exemplo, que efetivou essa troca na resposta, analisou da seguinte forma, de acordo com os dados da pesquisa:

“Este inverno foi muito rigoroso.” (Dado)

“A temperatura abaixo de zero prejudica a produção de morangos.” (Conclusão)

“Nós teremos uma pequena colheita de morango.” (Lei de passagem)

Analisando os resultados obtidos, confirmou-se que os estudantes compreenderam os conteúdos abordados e as estratégias utilizadas, tendo índices de erros baixos.

A questão 7 exigiu de cada aluno o reconhecimento de que o esquema argumentativo pode ocupar posições diferentes dentro de uma sentença. Assim, a questão solicitou que o estudante escolhesse um exemplo da questão anterior, que não seguia a ordem usual, para que fossem praticadas a reescrita e a reorganização da ordem: dado, lei de passagem e conclusão. Nesta questão, os resultados obtidos foram:

Tabela 7 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Indicadores	Quantidade de Duplas	%
Acertou todas as alternativas	11	65%
Acertou parcialmente as alternativas	0	0%
Errou todas as alternativas	6	35%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

O acerto de 65% indica que a atividade promoveu nos estudantes a percepção da mobilidade dos elementos dentro de uma sentença. Os 35% das duplas que erraram a questão correspondem exatamente às duplas que não obtiveram êxito na questão anterior.

A dupla 1, por exemplo, selecionou a alternativa A da questão anterior, cuja análise acertada foi, segundo os dados da pesquisa:

“Pedro terá um bom desempenho no campeonato,” (Conclusão)

“Pedro treinou muito”. (Dado)

“Quando se treina o suficiente, o corpo funciona da melhor maneira possível.” (Lei de passagem)

Esse tipo de reorganização permitiu às duplas obter êxito na questão 06, pois reestabeleceram a ordem (dado, lei de passagem e conclusão) satisfatoriamente. Entre as duplas que não lograram êxito na identificação do esquema argumentativo, a dupla 8 analisou da seguinte maneira a alternativa A, segundo os dados da pesquisa:

“Pedro terá um bom desempenho no campeonato”. (Lei de passagem)

“Pedro treinou muito”. (Dado),

“Quando se treina o suficiente, o corpo funciona da melhor maneira possível.”
(Conclusão)

A análise indica que a dupla trocou a lei de passagem pela conclusão, mostrando a necessidade de explorar outras questões que favoreçam essa distinção.

A questão 8 solicitou a identificação da lei de passagem adequada para os argumentos propostos. Observou-se que os estudantes tiveram de compreender os argumentos propostos e inferir a lei de passagem que sustentava a relação apresentada nas alternativas. Construindo esses esquemas de análises, os estudantes construíram relações e as aplicaram em outros contextos, inclusive na proposta de escrita argumentativa realizada no bloco III deste trabalho.

Tabela 8 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Indicadores	Quantidade de Duplas	%
Acertou todas as alternativas	15	88%
Acertou parcialmente as alternativas	2	12%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os 88% que conseguiram atingir um resultado satisfatório revelaram que os estudantes conseguiram identificar a lei de passagem a partir de um argumento. Para isso, necessitaram mobilizar vários conceitos e compreender que uma afirmação só pode ser considerada como um argumento dentro de um contexto apropriado, e isso acontece a partir do dado que deve cruzar uma ponte, chamada lei de passagem, para encaminhar o interlocutor a uma conclusão. A lei de passagem, então, funciona como um elo entre o dado e a conclusão no processo argumentativo.

Duas duplas não lograram êxito na alternativa B. O erro pode ser associado ao fato de o enunciado B apresentar duas possibilidades de lei de passagem bem semelhantes. Para melhor compreensão da análise, a alternativa B da questão supracitada está transcrita a seguir.

b) Estatísticas dizem que no Brasil existem 37.000 mortes por ano em acidentes de trânsito. É urgente melhorar o estado das rodovias e estradas em nosso país.

Lei de Passagem

As rodovias e estradas do nosso país estão em más condições.

Rodovias e estradas em mau estado são uma das causas dos acidentes de trânsito.

Os motoristas precisam dirigir com mais prudência.

Apesar de a questão contemplar duas alternativas parecidas, esperava-se que os estudantes associassem o mau estado das rodovias e estradas como as causas dos acidentes de trânsito, já que as informações contidas no argumento proposto encaminham a construir essa ponte (lei de passagem).

A questão 9, por sua vez, reforça a questão anterior, permitindo aos estudantes integrar os conhecimentos acerca dos conteúdos trabalhados, seguindo o esquema proposto por Plantin (2008). Nesta questão, foi apresentada aos estudantes a lei de passagem e foi solicitado que identificassem o raciocínio apropriado. Os resultados globais foram os seguintes:

Gráfico 1 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se (no gráfico 1) que somente uma dupla errou a atividade, sendo que 94% das duplas acertaram a questão, explicitando a facilidade que tiveram para identificar o raciocínio apropriado para uma dada lei de passagem. Salienta-se que a lei de passagem apresentada na questão foi: *Leitura frequente ajuda a corrigir erros de ortografia*. A partir dela, os estudantes deveriam identificar o raciocínio apropriado.

A dupla que não teve êxito marcou o seguinte raciocínio: *Você tem muitos erros de ortografia, você deve estudar as regras ortográficas*. É possível que a dupla tenha analisado, a partir dos seus conhecimentos prévios, que para superar erros ortográficos é necessário estudar ortografia. As duplas que acertaram marcaram o seguinte raciocínio: *Você tem muitos erros de ortografia; você deveria ler mais*. A questão exigia que os estudantes mobilizassem vários conhecimentos do esquema argumentativo mínimo aprendidos no decorrer do bloco II, como aconteceu no Jogo da Argumentação.

Com relação à questão 10, percebe-se a necessidade de compreensão de que a conclusão é a consequência esperada da relação entre o dado e a lei de passagem. Assim, o propósito dessa questão foi favorecer a compreensão de que um dado, uma crença ou um fato adquirem a categoria de argumento quando, através de uma lei de passagem, direcionam o interlocutor à conclusão.

Tabela 9 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Indicadores	Quantidade de Duplas	%
Acertou todas as alternativas	13	76%
Acertou parcialmente as alternativas	4	24%
Errou todas as alternativas	0	0%
Não respondeu	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se nessa tabela que uma margem pequena de estudantes, apenas quatro duplas (24%), não conseguiu identificar todas as conclusões das alternativas propostas. Na questão 10, os 76% dos discentes que acertaram o que foi solicitado identificaram a conclusão dentro de enunciados propostos. O resultado demonstrou-se satisfatório, visto que nenhuma dupla errou todas as questões.

A questão 11 solicitou que os estudantes analisassem os dados e as conclusões em relação à lei de passagem. Assim, ela abordou a mobilização de todos os elementos explorados no esquema de Plantin. A priori, foi dado um exemplo para que os estudantes conseguissem visualizar as relações estabelecidas e construíssem a lei de passagem. Além de identificar os dados e a conclusão, os estudantes necessitaram elaborar a lei de passagem.

Logo abaixo, será possível observar que 65% acertaram todas as alternativas, enquanto 29% acertaram partes das alternativas apresentadas e apenas um grupo, que representa 6%, errou todas as questões. A dupla 1 respondeu da seguinte forma: A- *Quem separa o lixo está cuidando do meio ambiente*, B- *Quem joga os papéis na lata de lixo está respeitando o meio ambiente* e C- *Quem cuida do colesterol não come hambúrguer*. A dupla conseguiu estabelecer uma relação entre o dado e a conclusão, construindo a lei de passagem de forma satisfatória.

Já a dupla 2 respondeu da seguinte maneira: A- *Separar o lixo é bom para o meio ambiente*, B- *Separa o lixo, inclusive os papéis na lata de lixo* e C- *Cuidar do colesterol é cortar as frituras*. Percebe-se que a dupla estabeleceu relações entre o dado e a conclusão, no entanto não ficou clara na elaboração da lei de passagem a relação entre respeitar o meio ambiente e a conclusão de não jogar os papéis na lata de lixo na alternativa B. A dupla 6, por sua vez, respondeu: A- *Ela se preocupa com o mundo*, B- *Sabe que se jogar lixo no chão, prejudica-o* e C- *Lorena mantém uma alimentação saudável*. Esta dupla não apresentou nos enunciados construídos uma relação clara entre o dado e a conclusão apresentada, por isso foi considerada a única dupla que errou todas as questões.

O resultado mostra que apenas uma dupla errou todas as alternativas e que uma pequena parcela errou parte das alternativas, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à questão 12, observa-se que 35% das duplas acertaram todas as questões, enquanto 35% erraram parte das alternativas. A ênfase nesse tipo de atividade é para que o estudante mobilize aprendizagens em torno do raciocínio argumentativo, o qual consiste justamente em inferir declarações.

Os propósitos da questão 12 eram a identificação do dado e da conclusão e a construção da lei de passagem. Para Muñoz e Musci (2013), às vezes, a lei de passagem é baseada no próprio significado dos termos e pode parecer trivial, dificultando a descoberta da lei pelos alunos, pois eles podem achar desnecessário afirmar algo que está em evidência. Contudo, segundo as autoras, é importante exercitar a afirmação dessas leis, mesmo que pareçam triviais.

Na questão acima, nota-se que foram exploradas atividades semelhantes às encontradas em situações cotidianas, perceptíveis nas práticas sociais de uso da linguagem dos estudantes.

Quando um pai, por exemplo, diz que o filho não pode brincar com seus amigos, pois tem de estudar, o filho pode não concordar e solicitar uma lei de passagem, isto é, questionar em que lei o pai sustenta seu posicionamento. De uma forma mais simples, ele pode perguntar o que uma coisa tem a ver com a outra. Nesse momento, o filho está solicitado que o pai explicita a lei, ou seja, o que dá legitimidade à ordem. A proposta da questão é explorar a construção dessas leis na elaboração do raciocínio e dos argumentos.

A maioria das duplas conseguiu diferenciar o dado e a conclusão. As duplas que

acertaram parcialmente as questões sentiram dificuldades na construção da lei de passagem, reelaborando uma transcrição das sentenças. Outras, como, por exemplo, a dupla 3, reafirmaram as conclusões *brincar com amigos prejudica na educação* e *Não devemos brincar com pessoas de má influência*, mas não estabeleceram o elo necessário entre o dado e a conclusão.

A questão 13, por sua vez, solicitava que os estudantes identificassem os dados e utilizassem conectores para a construção da lei de passagem. Para Muñoz e Musci (2013), os conectores são palavras de ligação que articulam e facilitam a compreensão da orientação argumentativa do texto. Assim, partindo dos elementos do esquema mínimo argumentativo, foi explorada a construção da lei de passagem a partir do uso dos conectores.

Gráfico 3 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta questão, 29% das duplas acertaram todas as alternativas, já 65%, que correspondem a 11 duplas, acertaram apenas em parte as alternativas. Apesar de ter trabalhado a construção da lei de passagem em sala de aula, não foi explorado o uso dos conectores na construção dos argumentos. É importante destacar que foi considerado como acerto parcial as duplas que, apesar de identificarem o dado e estabelecerem a relação com a conclusão, não utilizaram os conectores para a construção da lei de passagem.

A dupla 3 respondeu: *Quando se briga com o namorado, fica triste* e *Quando se está em greve, não trabalha*. Parece que a ausência de uma atividade específica para mobilizar as aprendizagens em torno dos conectores contribuiu para que algumas duplas construíssem as leis de passagem sem o uso desses conectores. No entanto, é perceptível que as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuíram para que os estudantes desenvolvessem a habilidade

de articular as afirmações para a construção do argumento. Nota-se que nenhuma dupla errou todas as alternativas.

A porcentagem de duplas que acertou parcialmente as alternativas indica exatamente as duplas que identificaram os dados, mas não usaram conectores na construção da lei de passagem.

Na questão 14, foi requerido aos alunos que construíssem conclusões a partir das relações estabelecidas nos enunciados. Para Muñoz e Musci (2013), essas atividades contribuem para a compreensão do raciocínio argumentativo pelos estudantes, possibilitando-lhes interpretar esse raciocínio e, então, serem capazes de discuti-lo, avaliá-lo, aceitá-lo ou não.

Gráfico 4 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à questão 14, que se refere à construção da conclusão a partir do dado e da lei de passagem, observa-se que os alunos conseguiram construir as conclusões a partir da articulação entre o dado e a lei de passagem. Evidencia-se que 82% das duplas conseguiram ter êxito em todas as alternativas da questão e que nenhuma dupla errou todas as questões. A dupla 1 respondeu na alternativa A: *Muita chuva caiu nessa temporada e muito granizo, estragando as árvores*. Os estudantes da dupla mencionada não conseguiram construir uma conclusão (consequência esperada da relação entre o dado e a lei de passagem) para as sequências apresentadas, apenas articularam os dois elementos do esquema mínimo argumentativo.

Observa-se que a questão 15 exigia dos estudantes identificarem as conclusões opostas ao mesmo tema. Com isso, esperava-se, a partir desta questão, mensurar se os alunos sabem identificar a oposição de discursos acerca de um mesmo tema ocorrida dentro das sentenças.

Em relação aos resultados obtidos, nota-se que um número pouco expressivo de duplas errou a questão anteriormente mostrada, indicando que aprender a identificação do dado e o funcionamento da lei de passagem auxilia os estudantes a reconhecerem a conclusão de uma argumentação.

Gráfico 5 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, a partir desse gráfico, que 82% das duplas acertaram todas as alternativas, uma dupla não respondeu e apenas duas duplas marcaram, além das conclusões opostas, mais uma alternativa. A dupla 11 marcou três alternativas (A, C e D). Apesar de as alternativas A e C estarem corretas, a dupla também assinalou uma letra que estava relacionada à pena de morte e não tinha relação com a questão dos imigrantes. Já a dupla 17 assinalou as alternativas A, C e E. A alternativa E também remetia à questão da imigração, no entanto não expressava uma opinião oposta.

O resultado obtido demonstra que o envolvimento do aluno em atividades que fomentem a percepção de diversas possibilidades de construção de uma conclusão a partir do mesmo tema contribui para a compreensão de diversas vozes e posicionamentos que evocam em uma situação argumentativa.

4.1.2 Etapa III

As atividades da etapa III (questões de 16 a 23) foram realizadas em dupla (foram formadas 18 duplas), privilegiando a interação entre os estudantes. Foi utilizado como contexto para a discussão sobre os conceitos acerca da argumentação o Jogo da Argumentação.

Conforme conceitos discutidos no Bloco II - Etapa III (quadro 3, p. 50), trabalhados em sala de aula, baseados em Plantin (2008), foram aplicadas as questões de 16 a 23. Salienta-se que todas as questões se encontram no apêndice deste relatório.

A questão 16 permitia ao estudante a análise das frases que não eram válidas para sustentar a tese. Para Muñoz e Musci (2013), a tese é uma afirmação que expressa um julgamento, é uma opinião sobre o tema.

Gráfico 6 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

A dificuldade na compreensão das alternativas pareceu-nos um fator determinante no quantitativo de duplas que acertaram parcialmente a questão (ver gráfico 6). Quanto às respostas, percebe-se que menos de 50% das duplas acertou todas as questões, no entanto essa foi uma das poucas questões em que muitas duplas questionaram a compreensão das alternativas B e C.

No resultado, foi perceptível a dificuldade na compreensão das alternativas supracitadas, já que, na alternativa A, todas as duplas acertaram, e apenas uma dupla não respondeu.

A questão 17 se referia à competência de avaliar, de acordo com a situação, os argumentos que convenciam mais, os que convenciam menos e quais eram inadequados para determinada situação. A proposta seria, a partir da sequência de atividades, levar os estudantes à reflexão de que um argumento considerado fraco ou inadequado em uma determinada situação pode se tornar adequado em outras situações argumentativas. Uma boa estratégia é a utilização do marca-texto para a realização da atividade e a distinção dos argumentos.

Gráfico 7 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se na aplicação que a dificuldade em compreender o significado da palavra deliberativo (alternativa B) contribuiu para que algumas duplas não acertassem todas as alternativas. Ficou evidente, na observação da aplicação da sequência, que os alunos não sabiam o sentido da palavra deliberativo, a qual dificilmente é usada no contexto social dos estudantes.

Assim, muitos dos erros estavam vinculados à alternativa B. Em relação às outras, foi perceptível que as duplas obtiveram êxito na avaliação dos argumentos. Observa-se que um número expressivo de duplas, 89% (ver gráfico 7), não acertou a alternativa B em virtude do desconhecimento do significado da palavra já mencionada. Já nas demais, os resultados mostraram-se satisfatórios.

Com relação à questão 18, ela solicitava que os alunos construíssem situações diferentes em que os argumentos considerados inadequados na questão anterior pudessem se tornar adequados. A proposta era que os estudantes discutissem e reconstruíssem as situações para adequar os argumentos considerados fracos ou inapropriados.

Gráfico 8 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas obtidas, percebe-se que os alunos se apropriaram dos enunciados apresentados e construíram raciocínios adequados a outras situações, por exemplo, no enunciado A: Maurício fuma sem controle. É por isso que a namorada dele é adolescente, a dupla 2 construiu: *Maurício gosta de meninas novas. É por isso que a namorada dele é adolescente*. Tal resposta condiz com o esperado para a questão, ou seja, a dupla conseguiu reformular um enunciado no qual o argumento se apresentava como inadequado. Nota-se que 83% dos alunos tornaram os argumentos adequados a partir das frases que construíram. No entanto, a dupla 11 não teve êxito na questão e respondeu: *As pessoas jogam lixo no oceano, o mar vai se acabar*, sendo perceptível a tentativa realizada pela dupla em tornar o argumento da alternativa D adequado.

Nota-se a importância de propostas de atividades que explorem a argumentação em diversas situações para que os estudantes percebam que um argumento considerado fraco ou inapropriado em determinadas situações pode ser reconstruído e considerado apropriado para outras situações argumentativas.

A questão 19 propunha que os estudantes analisassem e identificassem, a partir de uma tese, o argumento apropriado, o contra-argumento e o argumento que não funcionava nem contra nem a favor da tese.

Gráfico 9 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à questão 19, conforme observado no gráfico acima, nota-se que 50% das duplas acertaram todas as alternativas. Além disso, percebe-se que todos os grupos acertaram a alternativa A. Já no que concerne às alternativas B e C, algumas duplas acertaram apenas parte das alternativas. Para Muñoz e Musci (2013), para apoiar ou refutar um argumento, é necessário desenvolver a capacidade de avaliar, isto é, observar se as razões usadas são boas e suficientes. A partir da avaliação dos argumentos do proponente, o interlocutor pode ou não concordar com o que aquele apresenta, podendo discordar do dado ou da lei de passagem. Nesta questão, verifica-se que 50% acertaram todas as alternativas e que os outros 50% acertaram parte delas.

Já no tocante à questão 20, que exigiu das duplas escolher uma tese da questão anterior e construir, a partir da tese escolhida, argumentos adequados, contra-argumentos e argumento que não funcionasse nem contra nem a favor, foi observado que os estudantes conseguiram construir, de maneira satisfatória, os argumentos que eram tanto apropriados quanto inadequados para cada tese. Nesse contexto, notou-se que o percentual de erros foi baixo. Como para esta etapa o trabalho foi realizado com 18 duplas, foram selecionadas as respostas de algumas que obtiveram êxito na questão e de duplas que não conseguiram construir os argumentos de acordo com o que foi solicitado pela questão proposta. Na sequência, será apresentada a construção dos argumentos realizada pelos estudantes. Segue-se a mesma ordem solicitada pela questão (tese, argumento apropriado, contra-argumento, argumento que não funciona nem contra nem a favor).

Dupla 1: A maioridade penal deve ser reduzida de 18 para 16 anos de idade para combater os crimes realizados por menores.
Muitos jovens se aproveitam da maioridade penal para cometer crimes e saírem sem punição alguma.

A criminalidade dos jovens pode ser diminuída com programas sociais. Os jovens não podem ir a festas.

Dupla 2: É bom ter cachorros em casa.

O cachorro é um dos melhores amigos que o ser humano pode ter. O cachorro bagunça a casa.

Eu tenho um cachorro de enfeite.

Dupla 3: Restringir a propaganda de bebidas alcóolicas diminui o consumo. Quanto menos propagandas, menos bebidas são vendidas.

Menos publicidade não influencia o consumo de bebidas. Barack Obama foi preso.

Dupla 10: Restringir a propaganda de bebidas alcóolicas diminui o consumo. Quando se restringe a propaganda de bebidas alcóolicas, diminui o consumo porque diminui o incentivo ao consumo.

Em relação aos estudantes que erraram a questão, notam-se os seguintes argumentos:

Dupla 5: Os assaltos hoje em dia ocorrem um pouco mais por jovens entre 16 e 17 anos.

Os jovens que assaltam em lugares como ruas, mercados e lojas não param de crescer, pois eles não têm estudo e não têm moradia própria.

Os assaltos dos jovens ocorrem, pois os adultos do mundo do crime induzem para o crime.

Os jovens assaltam, porque não têm casa e trabalho.

Dupla 14: Restringir a propaganda de bebidas alcóolicas diminui o consumo.

A diminuição de bebidas é baixa.

A venda de bebidas deixa os alcoólatras felizes. Eu não concordo nem discordo.

Diante desse contexto, percebe-se que a dupla 5 reformulou a tese (diminuição da maioridade penal) da questão anterior e construiu todos os argumentos justificando os assaltos dos jovens, não tendo êxito na proposta da questão, a saber, construir argumentos e contra-argumentos para uma mesma tese. Já a dupla 14 fugiu da proposta de associar a restrição de bebidas alcóolicas à diminuição do seu consumo e construiu afirmações de acordo com seu ponto de vista.

Gráfico 10 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Após análise realizada, é perceptível que a maioria das duplas, 67%, conseguiu construir os argumentos. Apenas duas duplas (11%) não conseguiram construir os argumentos de acordo com o objetivo da questão.

A questão 21 solicitava que os estudantes analisassem e identificassem os argumentos que não eram apropriados a determinada tese. A questão reforçava a mesma aprendizagem da questão 20, que teve o propósito de possibilitar a análise dos argumentos que eram (ou não) apropriados a determinada tese. Observe-se o gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como mais de 50% dos estudantes acertaram parcialmente a questão, percebe-se que a questão de pertinência, adequação e coerência de justificativas para uma tese é um ponto que ainda merece ser retomado e trabalhado em sala de aula. Nota-se, também, que a dificuldade na compreensão do enunciado das duas alternativas apresentadas na questão dificultou a identificação do argumento que não era apropriado em relação à tese apresentada.

Na questão 22, solicitava-se que os estudantes construíssem um texto argumentativo a partir de uma situação comunicativa apresentada e da análise de argumentos mais eficazes, mais fracos e mais inapropriados para a situação proposta. Além disso, algumas expressões e alguns argumentos foram sugeridos para auxiliá-los a construir as diferentes partes do texto argumentativo. Observa-se que apenas uma dupla não elaborou a carta, enquanto as outras duplas construíram a carta satisfatoriamente. São apresentadas, a seguir, a resposta de algumas duplas, sendo perceptível o grande avanço dos estudantes em relação à produção textual da etapa diagnóstica.

Dupla 2

Bom dia, querida diretora Marileide

Venho por meio desta carta solicitar a liberação da quadra de futebol no último horário para a aula prática de educação física porque já tivemos muitas aulas teóricas e temos que praticar as aulas que já tivemos. Além de que as aulas de educação física na quadra são mais interessantes, e os alunos gostam de participar com mais frequência, tornando as aulas mais interativas e mais legais.

Existe também a possibilidade de ter a divisão das aulas, claro, se a senhora permitir, poderíamos dividi-las da seguinte maneira, tendo uma para a aula prática e outra para a aula teórica, assim não será prejudicial para ninguém e os alunos sairão satisfeitos e os professores também, aplicando o conteúdo planejado e trazendo mais conhecimentos com as aulas práticas.

Tendo duas aulas teóricas, torna-se cansativo e enfadonho, já tendo a divisão das aulas, as aulas práticas trazem benefícios para a saúde, além de desenvolverem habilidades esportivas dos estudantes. Por esses motivos e argumentos, seria muito bom ter a sua permissão para as aulas práticas.

Dupla 6

Diretora Marileide

Eu peço a senhora diretora que libere a quadra de futebol para as aulas de educação física porque as aulas de educação física na quadra são mais interessantes e participativas.

Devemos levar em conta que as aulas de educação física fazem bem à saúde e desenvolvem as habilidades esportivas dos estudantes. E as aulas teóricas são mais enfadonhas.

É importante destacar que os colegas de classe têm melhor desempenho nas aulas práticas de educação física.

Dupla 13

Prezada diretora

Nós sugerimos que a quadra de futebol seja liberada no último horário da sexta-feira para a aula prática de educação física, pois os estudantes já têm bastante conteúdos teóricos da disciplina. Tendo duas aulas de educação física por semana, podemos utilizar uma para a aula prática, pois as aulas de educação física na quadra são mais interessantes e participativas.

É importante lembrar que as aulas práticas fazem bem à saúde e desenvolvem as habilidades esportivas dos estudantes, por isso é urgente a liberação da quadra.

Embora seja apenas a versão inicial do texto, e compreendendo que uma produção textual deve passar por diversas etapas, é notável o grande avanço em relação à produção analisada na fase de sondagem. Além disso, os estudantes selecionaram bem os argumentos apresentados na questão e articularam as expressões propostas no corpo do texto. Nota-se a utilização das expressões “é importante”, “considerando que”, “porque”, “é urgente”. Um número expressivo de estudantes produziu o texto solicitado. Apenas duas duplas iniciaram e não terminaram a carta e uma dupla não apresentou resposta para essa questão.

Gráfico 12 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se que 94% das duplas conseguiram elaborar com êxito a carta.

Esse nível de acertos não se manteve na questão 23 que solicitava dos estudantes a identificação da tese do texto e a análise dos argumentos. No texto IV, os argumentos foram apresentados no texto na forma de sentenças nominais, com o propósito de desenvolver nos estudantes a habilidade de desenvolvê-los. Também precisavam avaliar os argumentos e destacar os considerados mais fracos (com menos força de convicção) e os mais convincentes para defender a tese do texto, sempre justificando a escolha.

No texto V, os estudantes precisaram reconstruir a tese, reformulando a questão retórica do texto na forma de afirmação. Esta foi a alternativa em que os estudantes tiveram o maior índice de erros. Depois, foi requisitada a identificação dos argumentos do texto e a construção de pelo menos uma das leis de passagem que vinculasse os argumentos à tese.

Gráfico 13 – Percentual de acertos e erros de todas as duplas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, diante desse gráfico, que 78% das duplas acertaram em parte as alternativas colocadas, ao passo que 22% acertaram todas as alternativas. A parte em que os alunos sentiram maior dificuldade foi a de reconstruir a tese, reformulando a questão retórica do texto. Parece que o desconhecimento da palavra retórica contribuiu para a não compreensão da alternativa.

Constata-se que 4 das duplas conseguiram reconstruir a tese, reformulando a questão retórica, correspondente a 22% de acertos de todas as alternativas, sendo que 14 duplas não responderam a esta alternativa (alternativa A da questão 23), o que no gráfico corresponde a 78% de acertos parciais. Nota-se, então, que a maior dificuldade na questão foi a construção da pergunta retórica. É importante salientar que uma porcentagem elevada das duplas conseguiu identificar os argumentos no texto proposto.

Bloco III: Produção do jornal mural/revista escolar

Os alunos incluídos no planejamento inicial de participar da consecução de um jornal mural sentiram-se mais envolvidos e motivados em relação ao processo de ensino-aprendizagem, na medida em que tiveram a oportunidade de realizar um projeto condizente com suas práticas sociais. Assim, a heterogeneidade da turma contribuiu como um fator de vantagem, pois cada estudante colocou à disposição do projeto sua experiência, segundo as escolhas que foram feitas em relação ao gênero e à temática. Os papéis e as responsabilidades foram alternados durante as etapas de construção do jornal para que todos somassem e mobilizassem saberes e aprendizagens a seus conhecimentos iniciais.

Percebeu-se que a atividade com jornal foi abrangente e permitiu aos estudantes articular variadas aprendizagens e dispositivos pedagógicos que foram selecionados para o trabalho, tais como: pesquisas, discussões, análises, entrevistas, produção escrita/reescrita, editoração do texto, entre outros, possibilitando a mobilização de várias capacidades que foram desenvolvidas a partir das atividades organizadas em blocos separados e em etapas distintas, integrando-as para que cada um pudesse atribuir sentido à produção do jornal. Assim, a produção textual se constituiu em uma ferramenta interativa e integradora das variadas atividades/aprendizagens que aconteceram no decorrer do trabalho. Além disso, ele possibilitou a cada estudante exercer sua autonomia e sua criatividade na produção e na editoração dos textos.

Com relação ao trabalho de produção de um jornal, deu-se um importante passo para o desenvolvimento das competências de escrita de textos de viés argumentativo, principalmente

quando se trabalhou, além da escrita, com a reescrita e a editoração de textos que foram preparados para fazer parte do produto final do trabalho. Por se tratar de uma atividade na qual se respeitou os interesses dos estudantes, muitos se sentiram à vontade para escrever seus textos e expressar suas ideias, suas falas, sem medos que estivessem associados à ideia de ter de fazer uma redação para entregar ao professor e não poder errar, pois devem tirar determinada nota.

Com o projeto de produção do jornal, procurou-se desenvolver a prática da escrita argumentativa associada aos gêneros jornalísticos com escritores que efetuaram escolhas discursivas enquanto aprendiam as características de determinados gêneros, cujas produções visavam a um público específico: a comunidade escolar. Desse modo, a escrita tornou-se uma prática autêntica e social.

A respeito da efetivação do projeto, salienta-se que a pretensão inicial era desenvolver um jornal mural com a turma, todavia o que foi possível produzir devido às dificuldades da diagramação no formato do jornal e a estruturação final dos textos produzidos pelos estudantes, resultou em um material que se aproxima mais das características de uma revista escolar.

A partir daqui, faz-se referência ao que efetivamente foi produzido: uma revista. Quanto às análises das produções, os critérios propostos constam nos quadros 17 e 18, a seguir. O primeiro quadro constitui-se de uma dimensão avaliativa dos gêneros discursivos, e o segundo, por sua vez, abarca as competências argumentativas desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do processo de aplicação das atividades.

Quadro 17 – Critérios de análise dos textos produzidos pelos estudantes.

GÊNEROS	DIMENSÃO AVALIATIVA	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
Artigo de opinião	Quanto ao gênero do discurso	Seleciona um tema de interesse social.
		Escreve de acordo com as características do gênero.
		Produção textual está completa (tem tese, desenvolvimento, defesa de ideias e conclusão).
		Apresenta marcas de autoria.
	Quanto à argumentação	Faz referência ao repertório cultural do grupo social ao qual se dirige.
		Apresenta argumento(s) com estrutura adequada.
		Autor assume diferentes papéis actanciais ao longo do texto, considerando o possível público leitor.

continua

Notícia	Quanto ao gênero do discurso	Seleciona um tema recorrente na comunidade escolar.
		Escreve de acordo com as características do gênero (no formato de “pirâmide invertida”) ⁴ .
		Produção textual está completa (tem manchete ou título principal, linha fina, lead, corpo da notícia).
		Há articulação entre o discurso indireto (dos escritores) e o direto (dos consultados).
	Quanto à argumentação	Escritores assumem o papel actancial de proponente.
		Pessoas consultadas colaboram com a proposição dos escritores ou apresentam o lugar de opositor ou terceiro.
		Apresenta argumento(s) com estrutura adequada.
Entrevista	Quanto ao gênero do discurso	Seleciona um tema de interesse social.
		Consulta as pessoas que têm autoridade para tratar do assunto.
		Formula perguntas pertinentes à temática abordada.
		Encadeia as perguntas do entrevistador de acordo com as respostas do entrevistado.
		Produção textual está completa (tem título chamativo, texto de abertura, contextualização do assunto tratado, sequência de perguntas e respostas).
	Quanto à argumentação	Possibilita aos atores sociais assumirem diferentes papéis actanciais.
		Há formulação de argumentos por parte do entrevistador e/ou do entrevistado.
		Há interdependência entre os atores sociais ao longo da interação argumentativa promovida pela entrevista.

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 17, encontram-se os critérios utilizados nas análises das produções discentes que recuperam aspectos essenciais em dois planos: um relativo ao gênero discursivo e outro ao direcionamento argumentativo. Os critérios procuram estabelecer uma relação entre o estudo da argumentação e os gêneros discursivos. Ou seja, como não é possível desvincular a realização da argumentação das práticas de linguagem, a materialização em gêneros torna-se um meio privilegiado para a prática retórica tanto por aqueles que são preponderantemente argumentativos (como o editorial, o artigo de opinião etc.) quanto por outros que permitam a elaboração de posicionamentos acerca de uma questão, pois possibilitam a seleção de informações que podem subsidiar a produção de argumentos e contra-argumentos e desencadear a mobilização dos papéis actanciais. A análise desses aspectos permitirá observar o desenvolvimento das competências argumentativas em sala de aula, as aprendizagens desencadeadas e os avanços significativos.

⁴ O lead é um dos elementos do modelo da pirâmide invertida que começou a ser utilizado pelos jornalistas norte-americanos entre o final do século XIX e o início do XX. Trata-se do primeiro elemento da pirâmide e apresenta detalhes mais interessantes da notícia. Após o lead, são apresentados ao leitor os demais parágrafos da matéria jornalística, em ordem decrescente de relevância, daí o nome do modelo ser pirâmide invertida. Esse modelo consiste em começar o texto noticioso com fatos culminantes, prosseguir a redação do segundo parágrafo com fatos ainda ligados ao parágrafo inicial, continuar o texto com pormenores interessantes e, por fim, encerrá-lo com detalhes dispensáveis.

Quadro 18 – Competências argumentativas desenvolvidas ao longo do trabalho.

1. Identificar uma questão problematizadora a partir de uma proposta didática e aplicar conteúdos das várias áreas de conhecimento para desenvolver um tema, dentro dos limites composicionais do texto que tem direcionamento argumentativo.
2. Construir argumentos consistentes, por meio da seleção, organização e interpretação das informações, dos fatos, das opiniões em defesa de um ponto de vista.
3. Contra-argumentar, apropriando-se do discurso do outro para validar seu ponto de vista.
4. Utilizar como estratégias argumentativas dados estatísticos, informações derivadas de pesquisas, fatos comprováveis, citações ou depoimentos de pessoas especializadas em um assunto, por exemplo, para discutir um problema em textos, com base em argumentos construídos para essa finalidade.
5. Elaborar proposta de intervenção na realidade na qual se encontra inserido.

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 18 tem o objetivo de evidenciar quais competências argumentativas são observadas a seguir nas produções dos estudantes. O quadro foi construído como parâmetro para verificar se houve avanços por meio da análise das escritas discentes quanto à identificação da questão problematizadora e ao desenvolvimento do tema, bem como ao uso mais diversificado de estratégias argumentativas etc. Também será destacada a construção de argumentos que visam a persuasão e o convencimento, além da articulação de vozes contrárias na construção da contra-argumentação e dos movimentos de refutação.

Feitas essas considerações, na sequência será iniciada a análise das produções textuais dos estudantes reunidas na revista que circulou na comunidade escolar.

4.1.3 Análise da escrita dos estudantes quanto às dimensões do gênero do discurso e das competências argumentativas

Em concordância com o que foi tratado na fundamentação teórica a respeito da concepção de gêneros do discurso, a análise dos textos produzidos na revista levou em conta o conteúdo temático associado às realidades socioculturais, a construção composicional ligada aos procedimentos da organização e do acabamento do texto, além do estilo.

A revista foi produzida a partir de três gêneros, como se verá no quadro 19 (cinco artigos de opinião, uma notícia e quatro entrevistas). Destaca-se que, durante o processo de escolha do conteúdo temático e do gênero a ser trabalhado pelas equipes de editorias (ver etapas da produção do jornal mural, p. 58), observou-se que o gênero preferido dos estudantes era o artigo de opinião, resultando em um número expressivo de produção desse gênero em detrimento dos outros. Para melhor compreensão, organizou-se a produção dos estudantes no quadro abaixo.

Quadro 19 – Gêneros produzidos pelos estudantes.

Equipes de editorias	Gênero discursivo	Título
Editoria I	Artigo de opinião	Maioridade penal, já!
Editoria II	Artigo de opinião	Depressão, mutilação e suicídio na adolescência.
Editoria III	Artigo de opinião	Depressão.
Editoria IV	Artigo de opinião	O uso do celular em sala de aula: problema ou solução?
Editoria V	Artigo de opinião	Gravidez na adolescência.
Editoria VI	Notícia	Aumentam os casos de namoro no Colégio Municipal de Araçás.
Editoria VII	Entrevista	Gravidez na adolescência.

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os estudantes escolheram um tema de relevância social, compreenderam bem o tema que selecionaram e transformaram o tema em objeto de discussão com os possíveis leitores. As cinco equipes de editorias demonstraram domínio quanto ao conteúdo que estava sendo tratado, pois manifestaram posicionamentos coerentes com relação ao conteúdo temático, como se pode perceber nos excertos que seguem:

Editoria I: A discussão acerca da maioridade penal tem se desenvolvido ao longo de muitos anos e envolve posições muito diferentes acerca desse problema. Afinal, o que é melhor para o Brasil: manter a maioridade penal em 18 anos ou reduzi-la para 16 anos de idade? [...] (p. 141 deste Relatório).

Editoria II: Depressão, mutilação e suicídio na adolescência são problemas preocupantes no país, os números estão cada vez mais aumentando, por isso esse assunto merece cuidado e deve ser tratado com prioridade pelas autoridades no país e deve ser discutido na escola [...] (p.142 deste Relatório).

Editoria III: Depressão é um assunto muito complicado para muitos. Por falta de conhecimento, a depressão se torna um tipo “frescura”, “preguiça”, quando na verdade não é nada disso [...] (p. 143 deste Relatório).

Editoria IV: O uso do celular em sala de aula impôs muitos problemas aos professores e aos pais. Depois dessa tecnologia, os pais foram expostos a vários obstáculos e enfrentam muitas questões com os seus filhos como: vício, perdas de sono, irresponsabilidades, falta de evolução nos estudos, dificuldades na escrita, baixo rendimento na leitura entre outros fatores [...] (p. 146 deste Relatório).

Editoria V: Existem muitas questões a serem discutidas acerca desse assunto polêmico. Nas últimas décadas, a gravidez na adolescência se tornou um importante debate e é alvo de discussões em praticamente todo o mundo [...] (p. 148 deste Relatório).

Observa-se que, no primeiro parágrafo dos textos das cinco editorias que escolheram o gênero artigo de opinião, os estudantes demonstram escolha do tema pertinente e de relevância social. Além disso, desenvolvem o texto anunciando a problemática e apontando justificativas para seus posicionamentos. Apenas a equipe de editoria IV assumiu dois posicionamentos

acerca da temática, alternando entre um ponto de vista favorável e outro contrário ao uso do celular em sala de aula.

Em relação aos princípios que organizam o gênero artigo de opinião, nota-se que os estudantes apresentaram uma tese, o desenvolvimento de justificativas que comprovam essa tese e uma conclusão que encerra a discussão, ou seja, os estudantes demonstraram domínio, com poucos desvios, da composição do gênero solicitado. Além disso, o tema é abordado de forma ampla, evidenciando uma preocupação com a proposta de conteúdo temático escolhido: logo no primeiro parágrafo, os estudantes das editorias já anunciam a problemática, conforme excertos mostrados. No segundo parágrafo, percebe-se a inclusão de informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma a atender à situação-problema/proposição, à discussão/argumentação e à conclusão. A seguir, serão mostrados textos produzidos pelas equipes de editoria I, IV e V:

I. Adolescentes estão cada vez mais se envolvendo no tráfico de drogas em virtude da falta de punições para esses jovens. Reduzindo a maioridade penal, reduzirá o número de crimes relacionados aos adolescentes. Os adolescentes já têm consciência para responder pelas suas atitudes. Aos 16 anos, adolescentes já podem votar e eleger os representantes do nosso país, então eles também já podem responder pelos seus atos como qualquer outro adulto, e sofrer as consequências de suas atitudes (p. 141 deste Relatório).

IV. Existem muitos pontos a serem discutidos em relação a esta situação, sejam pontos positivos ou negativos, e como o ditado já diz: “se você não pode contra ele, junte-se a ele” (p. 146 deste Relatório).

V. A gravidez na adolescência vem crescendo entre as garotas de 14 e 15 anos, ou mais. Essas garotas normalmente se encontram nessas situações pelo fato de se relacionarem sexualmente sem proteção e/ou por terem sido forçadas a fazer sexo. Outros motivos que levam à gravidez na adolescência são a falta de diálogo com os pais e o fato de as adolescentes se deixarem levar pelos prazeres da juventude. Já em outros casos, algumas fazem isso para segurar um relacionamento (que depois causa arrependimento, levando-as a cometer o aborto) (p. 148 deste Relatório).

Percebe-se nesses textos a defesa de pontos de vista, ainda que, a exemplo da editoria V, certos dados não apresentem sustentação com fatos comprováveis e/ou citações ou depoimentos de pessoas especializadas (*A gravidez na adolescência vem crescendo entre as garotas de 14 e 15 anos, ou mais*). Em geral, os estudantes não utilizaram nenhuma estratégia argumentativa para validar e confirmar a afirmação citada no texto.

Na editoria V, é possível perceber que os estudantes iniciam o texto produzindo argumentos contra o uso do celular. A finalidade dos argumentos é persuadir o leitor a aderir à posição defendida pelo produtor do texto. Assim, quanto mais estratégicos os argumentos, mais força de persuasão perante o seu público. Em se tratando do texto em análise, ao se posicionar

contra e, mesmo que tenha pontuado, no quinto parágrafo, benefícios em relação ao uso do celular, os estudantes demonstram domínio de estratégias de se apropriar de uma refutação possível para fortalecer o argumento defendido.

A apropriação do conhecimento do caráter persuasivo e a inserção nos textos das práticas cotidianas possibilitaram a produção de escritas situadas em um determinado contexto social, histórico e cultural dos interlocutores, como se pode ver nos trechos dos textos das editorias I, II, III, IV e V, a seguir:

I. Adolescentes estão cada vez mais se envolvendo no tráfico de drogas em virtude da falta de punições para esses jovens (p. 141 deste Relatório).

II. Tem gente que acha que a vida de adolescente é fácil, mas não imagina o quanto é difícil estudar, limpar a casa e aceitar as mudanças do corpo (p. 142 deste Relatório).

III. Começam a não gostar da aparência e ter a autoestima baixa por acharem que os outros são melhores que si próprios, o que faz com que eles se isolem, se sintam mal, começando a desenvolver uma dor psicológica horrível. Por esses motivos, os adolescentes não conseguem mais dormir, começam a ter desânimo, fadiga, a se estressar por coisas banais, nada está bem, se afastam das pessoas [...] (p. 144 do Relatório).

IV. [...] Quantas pessoas não passam aquele tempinho a mais no celular, em vez de dialogar com a família ou um conhecido? (p. 147 do Relatório)

V. [...] Outros motivos que levam à gravidez na adolescência são a falta de diálogo com os pais e o fato de as adolescentes se deixarem levar pelos prazeres da juventude (p. 148 do Relatório).

A orientação discursiva dos textos produzidos faz referência ao repertório do grupo social ao qual os textos se dirigem. A incorporação ao discurso de atitudes que os possíveis leitores já tomaram em relação ao assunto evidencia essa preocupação. O texto I aponta um posicionamento acerca de um tema que perpassa o cotidiano dos possíveis leitores: desafios da juventude. Os textos II e IV apresentam uma antecipação do ponto de vista dos interlocutores por meio de questionamentos: *“Tem gente que acha que a vida de adolescente é fácil”* e *“Quantas pessoas não passam aquele tempinho a mais no celular, em vez de dialogar com a família ou um conhecido?”*. Por fim, os textos III e V contêm problemáticas (transformações e mudanças na adolescência) associadas a posicionamentos vivenciados pelo grupo social.

Em relação à construção dos argumentos, no texto 1, os estudantes produziram argumentos que contêm os elementos do esquema mínimo argumentativo. De acordo com Plantin (2008), a presença de dados, da lei de passagem e da conclusão no interior dos enunciados estabelece um bloco semântico a partir do qual o sentido argumentativo é orientado. Dessa maneira, os enunciados produzidos se tornam eficazes para o ato de argumentar na situação apresentada. Vejam-se, a seguir, os argumentos elaborados pela equipe de editoria I:

Adolescentes estão cada vez mais se envolvendo no tráfico de drogas em virtude da falta de punições para esses jovens. Reduzindo a maioridade penal, reduzirá o número de crimes relacionados aos adolescentes (p. 141 deste Relatório).

Os adolescentes já têm consciência para responder pelas suas atitudes. Aos 16 anos, adolescentes já podem votar e eleger os representantes do nosso país, então eles também já podem responder pelos seus atos, como qualquer outro adulto, e sofrer as consequências de suas atitudes (p. 141 deste Relatório).

Observa-se que o argumento apresenta um raciocínio coerente com o esquema argumentativo acerca da temática abordada:

Dado: A maioridade penal deve ser reduzida. Lei de passagem: Os adolescentes estão cada vez mais se envolvendo no tráfico de drogas/crimes em virtude da falta de punições. Conclusão: Aprovando a maioridade penal (punição), reduzirá o número de crimes relacionados a adolescentes.

Dado: Os adolescentes estão cada vez mais se envolvendo no tráfico de drogas. Lei de passagem: Aos dezesseis anos, adolescentes já podem votar e eleger os representantes do nosso país. Conclusão: Os adolescentes já podem responder pelos seus atos e sofrer as consequências de suas atitudes.

Em se tratando da construção dos argumentos, observa-se como o produtor assume diferentes papéis actanciais ao longo do texto, considerando o possível público leitor. Plantin (2008) apresenta três atos argumentativos (propor, opor e duvidar) que podem ser alternados e distintamente assumidos por quaisquer dos atores sociais na produção escrita. Essa estratégia argumentativa permite ao produtor do texto utilizar outros posicionamentos dissonantes para dar ênfase às posições assumidas pelo autor.

Nos textos em análise, não houve expressiva mobilização dos papéis actanciais na construção textual, todavia, na equipe de editoria IV, os estudantes produziram argumentos de oposição à tese defendida para atribuir força argumentativa ao posicionamento inicial.

Observa-se também a presença do discurso em primeira pessoa nos textos produzidos: no terceiro parágrafo, ao dizer que “*É tanto problema que surge na adolescência que a nossa mente não aguenta tanta pressão*”, a equipe de editoria II faz uso dessa forma linguística, assim como a equipe de editoria IV, que, no terceiro parágrafo, assume um posicionamento explícito: “... temos que nos sacrificar um pouco..., Não tenho o direito de impor a ninguém minha opinião...”.

Em relação à marca de autoria, percebe-se que os estudantes apresentaram nos textos informações, fatos e opiniões relacionados ao tema com indícios de autoria e em defesa de um ponto de vista, conforme argumentos já apresentados nos excertos supracitados.

Quanto à argumentação, percebeu-se um avanço na produção dos textos do gênero artigo de opinião, pois os estudantes apresentaram uma situação-problema, desenvolveram justificativas para comprovar os posicionamentos e construíram uma conclusão que gerou um fechamento da discussão elaborada ao longo do texto, compondo, assim, um processo argumentativo.

O segundo gênero produzido para a revista foi a notícia. Embora não seja um gênero voltado especificamente à argumentação, possibilita demarcar posicionamentos. Além de ser definida por um conteúdo específico (fato/acidente recente e importante), a notícia também se caracteriza pela sua organização textual específica ou estrutura composicional, a qual permite que seja identificada e distinguida de outros textos, jornalísticos ou não. Essa organização textual pode sofrer variações, não é rígida e inflexível, mas mantém uma regularidade composicional e contedística (trata de fatos cotidianos de interesse social), tornando possível a sua distinção de outros gêneros.

Para o gênero notícia, os estudantes selecionaram um tema recorrente e de interesse dos jovens e adolescentes da comunidade escolar: *Aumentam os casos de namoro no Colégio Municipal de Araçás*, sendo trazida para o texto a perspectiva de diversos atores sociais envolvidos na problemática: alunos, pais e gestão.

Em relação às características desse gênero, percebe-se que a notícia apresentou um título que condensa a ideia central da temática, no entanto não se elaborou a linha fina que deveria antecipar informações gerais sobre o assunto. Algumas informações principais apareceram resumidas no primeiro parágrafo (lide), que responde às perguntas fundamentais sobre o fato abordado (quem, o quê e onde), todavia não se especificou o recorte temporal do acontecimento. Nos parágrafos seguintes, apareceram as informações complementares e os depoimentos de pessoas acerca do assunto (corpo da notícia).

Os produtores da notícia não expuseram explicitamente sua opinião ou seu ponto de vista. No entanto, evidenciam-se alguns recursos e as escolhas que visam conduzir a opinião do leitor em uma determinada direção, como o uso de depoimentos específicos e da seleção de informações, por exemplo: os estudantes resolveram dar voz à vice-diretora ao invés da diretora escolar. Percebeu-se também que o depoimento do estudante Deivid Soares foi escolhido, em detrimento das vozes de outros estudantes, evidenciando uma parcialidade na condução da produção escrita e a tomada de posição em relação ao fato pelos produtores da entrevista.

Em relação à dimensão argumentativa, os escritores parecem assumir o papel actancial de proponente, como evidenciou este posicionamento: “*O colégio é o principal lugar onde os meninos e meninas se conhecem e começam a se interessar uns pelos outros. Embora a regra*

geral da escola seja proibir os namoros, eles existem". O uso da conjunção concessiva "embora" demarca uma perspectiva de que, apesar de o colégio proibir, o âmbito escolar é o principal lugar onde os namoros acontecem.

Esse posicionamento encontra oposição na fala da vice-diretora (oponente) inserida no texto pelo discurso indireto, a partir do qual se afirma que as regras têm de ser claras, pois os alunos vão para a escola estudar e o namoro retira a atenção dos estudantes. A vice-diretora se posiciona contra a temática proposta, inclusive salienta que, se o namoro persistir, o conselho tutelar é acionado, ratificando a discordância do ponto de vista da instituição acerca do assunto. O posicionamento dos escritores do texto é retomado e enfatizado pela fala do estudante

Deivid Soares: [...] *É muito importante a família entender que essa fase existe, e, por isso, o diálogo, o acompanhamento e a orientação dos pais são essenciais e que as regras da escola sejam claras e respeitadas.* Nota-se que a fala do estudante foi recortada e parece ser apenas um excerto, mas ratifica o turno de fala enfatizado no início pelos autores.

Como se pode perceber, as pessoas consultadas tiveram perspectivas dissonantes acerca da problemática. O estudante colaborou com a proposição dos escritores, enquanto a vice-diretora mostrou um posicionamento contrário, configurando um lugar de opositor.

Por fim, a editoria VII produziu um texto do gênero entrevista. A entrevista é um gênero de caráter interacional, geralmente entre duas pessoas, organizado em turnos com uma pequena introdução sobre o entrevistado que será consultado em relação a uma temática. O intercâmbio pode ser registrado em áudio e/ou vídeo e, assim, ser exibido nos suportes em que a linguagem audiovisual é permitida, ou também pode ser posteriormente transcrita e editada para publicação por escrito.

A equipe de editoria VII selecionou um tema de interesse social, buscou pessoas com autoridade para falar sobre o assunto, visto que entrevistou adolescentes que vivenciaram a situação "gravidez na adolescência", e formulou perguntas pertinentes à temática abordada. Observou-se que as perguntas foram formuladas antecipadamente, não sendo notório um encadeamento de perguntas de acordo com as respostas dos entrevistados, o que enfraqueceu o viés argumentativo do texto e a construção dos argumentos e contra-argumentos por parte dos envolvidos.

Em relação à produção escrita da entrevista, percebe-se a ausência do título chamativo e de um texto de abertura que contextualizasse o assunto tratado. Assim, a produção escrita dos estudantes restringiu-se a uma sequência de perguntas e respostas.

Quanto à dimensão argumentativa, nota-se que em poucos momentos as entrevistadas assumiram diferentes papéis actanciais para os questionamentos propostos. Para fins de análise,

destaca-se a pergunta 12, na qual as entrevistadas foram questionadas acerca de um conselho para as meninas que estão começando a vida sexual:

Entrevistada 1- Usem preservativos, tenham cuidado para não interromperem a vida de vocês. (p. 149 deste Relatório)

Entrevistada 2- Meu conselho é estar preparada, pois pode acontecer, é normal. (p. 150 deste Relatório)

Entrevistada 3- Tenham cuidado! (p. 151 deste Relatório)

Entrevistada 4- Se cuidem! (p. 152 deste Relatório)

As questões propostas no gênero entrevista podem possibilitar a formulação de argumentos e contra-argumentos tanto por parte do entrevistador quanto por parte do entrevistado, todavia foi perceptível que as questões formuladas e o encadeamento da entrevista não desencadearam a construção de posicionamentos mais contundentes acerca da questão. As respostas giravam em torno de sim, não e de expressões pontuais, além disso as respostas não foram questionadas pelo entrevistador. Assim, selecionou-se para a análise a última questão, por se entender ser possível captar posicionamentos discursivos a partir das respostas das adolescentes entrevistadas. A primeira, a terceira e a quarta entrevistadas parecem ter um posicionamento contrário em relação à gravidez na adolescência, enquanto a segunda entrevistada se posicionou com normalidade em relação à questão proposta.

Outra questão importante é a interdependência entre os atores sociais ao longo da interação argumentativa promovida pela entrevista. Essa interação é centrada em turnos de palavra polarizados num assunto em questão e que articulam os discursos de cada um dos participantes (entrevistador e entrevistado). As intervenções de um participante podem funcionar como argumento ou como contra-argumento, relativo ao assunto em questão. Na produção das entrevistas realizadas pelos estudantes, não foi identificada uma significativa interdependência discursiva entre os atores sociais envolvidos na interação, já que as perguntas foram previamente construídas e o discurso do entrevistador não remeteu às intervenções e aos posicionamentos do outro participante, ou seja, falta uma coconstrução discursiva e as justificativas para os raciocínios.

Salienta-se que engajar os estudantes em atividades que explorassem essa dimensão argumentativa dos gêneros contribuiu para que as produções não versassem apenas sobre os assuntos tematizados, mas sobre outros pontos que registravam perspectivas dissonantes. É nessa perspectiva que se acredita no potencial de trabalhar os gêneros jornalísticos para o desenvolvimento das competências argumentativas.

Ao se avaliar o conjunto das produções dos grupos, é possível confirmar que os estudantes tiveram avanços expressivos com relação às competências argumentativas (ver quadro 12) e foram capazes de identificar a questão problematizadora a partir da proposta didática e aplicar conteúdos das áreas de conhecimento para desenvolver um tema, dentro dos limites composicionais de cada gênero, com direcionamento argumentativo.

No que se refere à construção de argumentos em defesa de um ponto de vista, notou-se um avanço na sua elaboração, apresentando os elementos mínimos trabalhados no bloco II desta pesquisa e já analisados. Todavia, vale ressaltar que essa construção foi mais evidente no gênero artigo de opinião, visto que nesse gênero o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. Veja-se:

Editoria I: Outro agravante é que, com a consciência de que não podem ser presos, os adolescentes se aproveitam disso para praticar atos ilícitos. Prender jovens com menos de 18 anos evitaria muitos crimes, pois a punição e a pena serviriam como exemplo para que outros jovens não praticassem esses atos (p. 141).

Editoria II: Tem gente que acha que a vida de adolescente é fácil, mas não imagina o quanto é difícil estudar, limpar a casa e aceitar as mudanças do corpo. É tanto problema que surge na adolescência que a nossa mente não aguenta tanta pressão. Nesse contexto de mudanças, responsabilidades, pressão, os adolescentes começam a ficar deprimidos, a não querer mais sair do quarto, começam a chorar quando escutam alguma música, depois começam a se cortar (mutilação) e muitas das vezes cometem suicídio (p. 142).

Editoria III: Começam a não gostar da aparência e ter a autoestima baixa por acharem que os outros são melhores que si próprios, o que faz com que eles se isolem, se sintam mal, começando a desenvolver uma dor psicológica horrível. Por esses motivos, os adolescentes não conseguem mais dormir, começam a ter desânimo, fadiga, a se estressar por coisas banais, nada está bem, se afastam das pessoas e, no último caso, o suicídio que para muito deles é a solução (p. 144).

Editoria IV: É realmente necessário o uso do celular em sala de aula? Os nossos antepassados obtiveram conquistas sem o uso do celular, isso significa que nem sempre o uso do celular foi uma necessidade primordial na vida das pessoas. Às vezes, é necessário nos afastar do uso excessivo dessa tecnologia, isso não é impossível, mas sim desafiante, temos que nos sacrificar um pouco, compreender que as responsabilidades vêm em primeiro lugar, depois a diversão, pois, vamos ser sinceros, é tentador não responder mensagens de amigos no WhatsApp enquanto você está em outros locais. O uso da tecnologia desvia a atenção, e há vários outros problemas causados pelo seu uso, confirmados pelas psicólogas, como o isolamento social, que pode levar ao suicídio (p. 146).

Editoria V: ...Outros motivos que levam à gravidez na adolescência são a falta de diálogo com os pais e o fato de as adolescentes se deixarem levar pelos prazeres da juventude. Já em outros casos, algumas fazem isso para segurar um relacionamento (que depois causa arrependimento, levando-as a cometer aborto) (p. 148).

Nos outros gêneros (notícia e entrevista), percebeu-se que é necessário fomentar o trabalho com a exploração do viés argumentativo nas produções textuais dos estudantes para

possibilitar a construção de posicionamentos mais consistentes e elaborados.

A contra-argumentação, na perspectiva de apropriar-se do discurso do outro para uma coconstrução discursiva, foi percebida na construção textual dos estudantes da editoria II, cujo grupo de estudantes se apropriou do discurso de pessoas que têm uma perspectiva contrária (como oponente) acerca da adolescência: “*Tem gente que acha que a vida de adolescente é fácil, mas não imagina o quanto é difícil estudar, limpar a casa e aceitar as mudanças do corpo*”. Na editoria IV, por sua vez, o grupo inicia o texto se posicionando contra o uso do celular, todavia, no quinto parágrafo, apresenta uma perspectiva oposta, ou seja, aponta os benefícios do uso dessa tecnologia para, logo após, fortalecer os argumentos negativos. Assim, os estudantes demonstram domínio de estratégias para se apropriar de uma refutação possível para fortalecer o argumento defendido.

Observou-se que, apesar do avanço no uso de estratégias argumentativas para discutir um problema em textos, é necessário reforçar o trabalho com o uso de dados estatísticos e de informações derivadas de pesquisas. No entanto, nas produções analisadas, se reconhece o esforço dos estudantes em utilizar essas estratégias para defender e validar o seu discurso.

Editoria IV: O uso da tecnologia desvia a atenção, e há vários outros problemas causados pelo seu uso, confirmados pelas psicólogas, como o isolamento social, que pode levar ao suicídio.

Estudos médicos afirmam que o isolamento social causa fantasia fictícia da vítima (p. 146).

Editoria V: A gravidez na adolescência vem crescendo entre as garotas de 14 e 15 anos, ou mais (p. 148).

É importante ressaltar que todos os estudantes buscaram essas estratégias (pesquisas com base em dados, informações, citações, depoimentos) acerca do problema em questão, após consulta em textos de apoio trazidos pelos estudantes para a produção da revista. Contudo, algumas editorias não se apropriaram dessas estratégias argumentativas na construção textual para fortalecer seus argumentos, apenas utilizaram as informações como acessórias.

No tocante à elaboração da proposta de intervenção na realidade na qual os estudantes se encontram inseridos, foram verificados alguns avanços significativos, tais como:

Editoria I: Sendo assim, é necessário que uma lei que proponha a redução da maioridade penal seja aprovada e que o estado possa fazer sua parte elaborando penas rigorosas que punam os atos ilícitos e que crie projetos para orientação desses jovens. A família também deve fazer sua parte criando os seus filhos com valores e com consciência para viver em uma sociedade civilizada (p. 141).

Editoria II: Na verdade, o certo seria que a família fosse mais presente na vida dos seus filhos e que não tivesse vergonha em demonstrar sentimentos de amor, afeto e

acolhimento. Além disso, é necessário buscar alternativas para a tarefa desafiadora de identificar sinais de que um adolescente está sofrendo de uma angústia ou depressão mais profunda do que as típicas alterações dessa faixa etária. Aos pais, cabe buscar o diálogo com os adolescentes e, caso necessário, buscar a ajuda de profissionais como psicólogos e psiquiatras (p. 142).

Editoria III: [...] O que nos resta fazer é ficar bastante atentos a qualquer sinal da mesma e procurar ajudar a vítima dessa doença (p. 144).

Editoria IV: [...] Na minha opinião, o uso do celular em sala de aula beneficia e prejudica os alunos, depende do modo como seu uso é permitido em sala de aula. É necessário usá-lo com sabedoria e autorização dos responsáveis (p. 147).

Editoria V: Para evitar este ato precipitado, as escolas devem buscar ensinar sobre a questão para a juventude atual com a intenção de diminuir os casos de gravidez no tempo inadequado e também os casos de aborto clandestino que as garotas procuram como solução. Além disso, é necessário incentivar as adolescentes estudando, com o apoio dos pais. Apesar de muitas adolescentes se sentirem envergonhadas, não têm que parar de estudar. O bebê não pode ser um empecilho para que a mãe pare de buscar seus projetos (p. 148).

Em face de todos os aspectos ressaltados nas análises aqui realizadas, pode-se constatar que houve evolução na aprendizagem dos estudantes, cotejando-se as primeiras e as últimas produções da turma. Isso evidencia que o trabalho realizado durante os três blocos resultou em aprendizagens significativas, embora esse desenvolvimento não tenha sido alcançado de igual modo por todos.

É indispensável ressaltar que o trabalho com a revista no bloco III, em nossas salas de aula, não se esgota na primeira edição, quando foi concluída na produção final, mas deve ser vista como ponto de partida para observar eventuais retornos a pontos que não foram satisfatórios na produção textual quanto ao gênero e à dimensão argumentativa e, assim, replanejar a continuação de outras edições do trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressignificar o ensino da argumentação é um grande desafio. Quanto mais se discute sobre o assunto, mais é perceptível que essa ressignificação depende muito da mediação do professor comprometido com uma educação permanentemente continuada.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento de competências argumentativas escritas nos estudantes do Ensino Fundamental (anos finais). Assim, foram organizados três blocos de atividades que favoreceram o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes do 9º ano do Colégio Municipal de Araçás. Os blocos de atividades atenderam às necessidades do público-alvo, que tem faixa etária entre 14 e 15 anos, que necessitava de um trabalho que o confrontasse com situações-problema e que permitisse aos estudantes o estabelecimento de relações, isto é, de vínculos entre as aprendizagens.

O vínculo entre práticas de ensino e o desenvolvimento de competências argumentativas requerem atividades que confrontem os alunos com aprendizagens variadas que permitam a mobilização de conhecimentos e a construção de posicionamentos discursivo-argumentativos. Assim, os três blocos propostos englobaram situação-problema, pesquisas, leituras, discussões, debate de ideias, conteúdos teóricos, jogos, sendo privilegiada a produção textual com função social, o que possibilitou a produção de uma revista exposta na cidade.

Com a aplicação desta pesquisa na turma supracitada, pretendeu-se expor uma nova proposta de trabalho pautada no objetivo principal do trabalho, que é o desenvolvimento de competências argumentativas escritas. Para desenvolver essas competências, a professora-investigadora trouxe uma proposta metodológica que, em primeiro plano, almejou inserir os alunos em atividades que explorassem a argumentação em situações sociais de interação comunicativa, de maneira a possibilitar o desenvolvimento de posicionamentos discursivo-argumentativos.

A partir da vivência de uma situação argumentativa, foram elaborados recursos didático-pedagógicos (no caso da pesquisa, foram o vídeo gravado durante o debate e a elaboração do Jogo da Argumentação) para explorar conceitos teóricos voltados à argumentação. Sendo o trabalho embasado principalmente nos pressupostos de Plantin (2008), foi desenvolvida uma sequência de atividades (LERNER, 2002) no intuito de desenvolver e mobilizar as aprendizagens realizadas nos dois primeiros blocos, e, por fim produziu-se uma revista como estratégia para a escrita de gêneros jornalísticos, sempre com a preocupação de relacionar a

escrita a uma dada prática social.

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, o trabalho foi organizado em três blocos para construir as estratégias necessárias ao favorecimento do desenvolvimento das competências argumentativas.

No bloco I, desenvolveu-se o trabalho da argumentação com atividades que exploraram a argumentação em situações sociais de interação comunicativa. Neste bloco, a partir das etapas propostas, foi perceptível que os estudantes construíram posicionamentos discursivo-argumentativos acerca do tema de interesse da sala e assumiram os papéis actanciais durante a efetivação do debate em sala de aula. Notou-se que a proposta do primeiro bloco favoreceu o desenvolvimento da competência argumentativa, uma vez que o estudante partiu de uma atividade dinâmica e dialógica para tentar resolver uma situação prática que exigiu dele seleção de recursos e tomada de posicionamento discursivo-argumentativo.

No bloco II, foi utilizado o vídeo gravado do debate realizado no bloco I e desenvolveu um jogo em que foram abordados conceitos teóricos da argumentação, e, por fim, aplicou-se uma sequência de atividades que exploraram esses conceitos baseados no esquema mínimo argumentativo proposto por Plantin (2008) na construção e na avaliação do argumento. A utilização do vídeo foi uma ferramenta/um recurso pedagógico importante, uma vez que possibilitou aos estudantes visualizar e compreender a argumentação como uma forma de interação problematizante, formada por intervenções orientadas por uma questão. Além disso, a discussão do vídeo pautou-se na perspectiva interacional e dialogal da argumentação, e, portanto, foram explorados a questão problematizadora, os papéis actanciais, o confronto de pontos de vista em contradição e a situação argumentativa.

A aplicação do Jogo da Argumentação permitiu a interação entre os estudantes e favoreceu a habilidade de relacionar os elementos do esquema mínimo argumentativo proposto por Plantin (2008) na construção e na avaliação de raciocínios e argumentos. Além disso, mostrou-se um suporte didático eficiente no desenvolvimento das competências argumentativas relacionadas à construção e à avaliação de posicionamentos discursivo-argumentativos.

Quanto à aplicação da sequência de atividades interventivas que exploraram os conceitos teóricos da argumentação, foi verificado que o planejamento realizado com propósitos claros favoreceu o alcance dos objetivos propostos para cada questão. O resultado mostrou-se bastante satisfatório para os objetivos propostos pela pesquisa.

No bloco III, por sua vez, produziu-se uma revista para a escrita e a disseminação da escrita de textos jornalísticos (notícia, entrevista e artigo de opinião), o que funcionou como um guarda-chuva que abrigou, a partir de uma escolha temática, o trabalho com três gêneros

jornalísticos. Essa proposta proporcionou aos estudantes a possibilidade de escrever em uma revista elaborada por eles próprios, com liberdade de expressão e de forma democrática. Notou-se, assim, que nos textos finais foram mobilizadas todas as aprendizagens construídas nos blocos anteriores, o que contribuiu para a escrita argumentativa de gêneros jornalísticos. Os textos produzidos para a revista (ver anexo B e C) confirmam que as atividades realizadas viabilizaram o desenvolvimento de competências argumentativas escritas em sala de aula.

No entanto, a articulação entre dimensões da argumentação e atividades de ensino-aprendizagem, proposta neste trabalho, não é completa, definitiva, muito menos inquestionável, mas revela o esforço em buscar indicar caminhos possíveis que possam apoiar as práticas pedagógicas que estejam direcionadas ao ensino da argumentação na educação básica. As experiências realizadas serviram de base para a elaboração de um caderno pedagógico destinado aos professores que também tenham interesse por essa temática.

Por fim, os resultados apontaram que a didatização e a sistematização do trabalho com argumentação, a partir de atividades interacionais em sala de aula, são significativas para docentes e discentes, uma vez que possibilitam a ampliação e a qualificação das competências argumentativas. Isso pode, com efeito, ser replicado por professores com turmas com características similares ou mesmo ser adaptado a outros contextos de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O processo de ensino da escrita argumentativa: desafios teóricos e metodológicos [apresentação em PowerPoint]. Material apresentado no **I Congresso Nacional e IV Seminário Internacional de Argumentação na escola**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Produção de conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras** – Como elaborar cadernos pedagógicos e módulos didáticos?. 2018. (Documento interno).
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do Enem?. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SILVA, Leilane Ramos da (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p. 33-50.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMASCENO, Taysa Mercia dos Santos Souza. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 83- 92, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 out. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM - Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: MEC/Inep, 2000.
- BRUNO, Alberto Roiphe (Org.). **Literatura e Jogo: proposições lúdicas para as aulas de português**. Aracaju: Criação Editora, 2017.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978 [1965].
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Je-an-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 247-278.
- DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Polifonia**, Cuiabá, v. 08, n. 08, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2RJcxc1>. Acesso em: 08 set. 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Trad. Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- GRÁCIO, Rui Alexandre. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A-Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 117-128, nov. 2011.

- GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspectivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas. Tese (Doutoramento). Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais, Minho, 2010.
- HAMBLIN, Charles L. **Fallacies**. Londres: Methuen, 1970.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002.
- MUÑOZ, Nora Isabel; MUSCI, Mónica. **Manual de lectura y escritura argumentativas**: aproximaciones teóricas y actividades prácticas. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2013.
- PASSARELLI, Lílían G. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. São Paulo: Cortez, 2004.
- PASSARELLI, Lílían G. Ensino da produção textual: da ‘higienização’ da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílían Ghiuro (Coords.). **A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012. p. 89-106.
- PASSARELLI, Lílían G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a Nova Retórica. 3. ed. Trad. Maria Ermantina de A. P. Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Trad. Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Paris: Grácio Editor, 1996.
- PLANTIN, Christian; MUÑOZ, Nora Isabel. **El hacer argumentativo**. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2RHIEZO>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

APÊNDICE A – JOGO DA ARGUMENTAÇÃO.

01 CARTA PREMIADA DADO As pessoas buscam uma imagem padronizada de beleza. LEI DE PASSAGEM A busca de um padrão de beleza é influenciada pela mídia e pela publicidade. CONCLUSÃO A mídia e a publicidade influenciam a busca de um padrão de beleza. 	02 CARTA DADO Pedro Treinou muito. LEI DE PASSAGEM Quando se treina muito, o corpo funciona melhor. CONCLUSÃO ? CONSTRUA UMA CONCLUSÃO QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	03 CARTA DADO Este inverno foi muito rigoroso. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Nós teremos uma pequena colheita de morangos. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.
04 CARTA DADO Este ano muitos alunos não estudaram para a disciplina de português. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Muitos alunos perderam o ano. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	05 CARTA DADO Henrique é um bom aluno. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Henrique foi aprovado em todas as disciplinas. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	06 CARTA DADO João é um excelente aluno. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Os pais de João acompanham a educação escolar de seu filho. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.
07 CARTA DADO Maria não é uma boa aluna. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Os pais de Maria não acompanham a educação escolar de seu filha. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	08 CARTA DADO Ana bebe dois litros de água por dia. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Ana tem uma vida saudável. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	09 CARTA DADO O desmatamento da Amazônia aumentou. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Falta leis rigorosas para a Amazônia. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.

CARTA 10 DADO Os crimes graves cometidos por jovens menores de 18 anos aumentaram. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Há falta de punição contra os crimes praticados por jovens menores de 18 anos. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 11 DADO O número de cirurgias plásticas no Brasil aumentou. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO A mídia e a publicidade influenciam os padrões de beleza. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 12 DADO Entre 1999 e 2005, o número de homicídios no Brasil cresceu. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO O índice de desigualdade no Brasil cresceu. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.
CARTA 13 DADO Mário ganhou as eleições. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO A mídia influenciou a população a votar em Mário. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 14 DADO A violência urbana aumentou. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO O aumento da violência urbana indica desigualdade social. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 15 DADO A dificuldade em conseguir o primeiro emprego aumentou. LEI DE PASSAGEM A dificuldade em conseguir o primeiro emprego aumentou devido ao alto índice de violência. CONCLUSÃO ? CONSTRUA UMA CONCLUSÃO QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.
CARTA 16 DADO A violência urbana aumentou. LEI DE PASSAGEM A violência urbana aumentou devido ao tráfico de drogas. CONCLUSÃO ? CONSTRUA UMA CONCLUSÃO QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 17 DADO O desmatamento da Amazônia aumentou. LEI DE PASSAGEM O desmatamento da Amazônia cresceu devido aos interesses financeiros. CONCLUSÃO ? CONSTRUA UMA CONCLUSÃO QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 18 DADO Nos últimos 100 anos, períodos gelados diminuíram. LEI DE PASSAGEM ? CONCLUSÃO Várias espécies de animais e vegetais foram extintas. CONSTRUA UMA LEI DE PASSAGEM QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.

CARTA 19 DADO O número de consumo de bebidas alcoólicas entre menores de idade aumentou. LEI DE PASSAGEM O aumento do consumo de bebidas alcoólicas entre menores de idade indica aumento de publicidade sobre bebidas alcoólicas. CONCLUSÃO ? CONSTRUA UMA CONCLUSÃO QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 20 DADO O sistema de COTAS permitiu o ingresso de pessoas de baixa renda e de população negra, indígena e os deficientes físicos nas Universidades Públicas. LEI DE PASSAGEM O aumento do ingresso de pessoas de baixa renda e da população negra, indígena e os deficientes físicos indica diminuição das desigualdades sociais. CONCLUSÃO ? CONSTRUA UMA CONCLUSÃO QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.	CARTA 21 MARQUE O RACIOCÍNIO ADEQUADO A CADA LEI DE PASSAGEM Estatísticas mostram que no Brasil existem 37.000 mortes por ano em acidentes de trânsito. Campanhas educativas devem ser realizadas para que a população possa dirigir com mais prudência. LEI DE PASSAGEM 1 - A maioria dos acidentes de trânsito deve-se à imprudência dos condutores. 2 - Os jovens tem melhores reflexos e melhor visão para dirigir do que os idosos. 3 - As pessoas adultas tendem a ser mais prudentes em dirigir do que os jovens.
CARTA 22 MARQUE O RACIOCÍNIO ADEQUADO A CADA LEI DE PASSAGEM Estatísticas indicam que no Brasil existem 37.000 mortes por ano em acidentes de trânsito. É urgente melhorar o estado das rodovias e estradas em nosso país. LEI DE PASSAGEM 1 - As rodovias e estradas do nosso país estão em más condições. 2 - Rodovias e estradas em mau estado são uma das causas dos acidentes de trânsito. 3 - Os motoristas devem dirigir com mais prudência.	CARTA 23 MARQUE O RACIOCÍNIO ADEQUADO A CADA LEI DE PASSAGEM Estatísticas indicam que restringir a propaganda de bebidas alcoólicas diminui o consumo. É urgente regulamentar leis para restringir propagandas sobre bebidas alcoólicas. LEI DE PASSAGEM 1 - Não existe leis que regulamente o uso de bebidas alcoólicas. 2 - O excesso de consumo de álcool sempre foi motivo de preocupação. 3 - Elaborar leis que regulamente restringir propaganda de bebidas alcoólicas, diminui seu consumo.	CARTA 24 MARQUE O RACIOCÍNIO ADEQUADO A CADA LEI DE PASSAGEM Estatísticas indicam que a propaganda de bebidas alcoólicas aumenta o consumo. É urgente que os pais limitem o acesso de seus filhos aos meios de comunicação como televisão e internet. LEI DE PASSAGEM 1 - As crianças ficam muito tempo expostos a televisão e internet. 2 - Os pais não prestam atenção aos seus filhos. 3 - O acompanhamento e o limite dos pais ao acesso aos meios de comunicação dos filhos diminui a possibilidade deles consumirem bebidas alcoólicas.
CARTA 25 MARQUE O RACIOCÍNIO ADEQUADO A CADA LEI DE PASSAGEM O álcool é uma droga depressora do sistema nervoso central. Campanhas educativas devem ser realizadas para que a população possa diminuir seu consumo. LEI DE PASSAGEM 1 - Quem usa álcool em excesso procura resolver problemas pessoais. 2 - O uso do álcool é independente das propagandas veiculadas pelas mídias. 3 - O álcool se torna uma droga depressora do sistema nervoso central pelo excesso de consumo.	CARTA 26 MARQUE O RACIOCÍNIO ADEQUADO A CADA LEI DE PASSAGEM A proibição da propaganda de bebidas alcoólicas diminui seu consumo. LEI DE PASSAGEM 1 - Há consumo de bebidas alcoólicas. Deve-se restringir a produção e o comércio ilegal da bebida. 2 - Há consumo de bebidas alcoólicas. Deve-se investir em propagandas de bebidas alcoólicas. 3 - Há consumo de bebidas alcoólicas. Deve proibir a propaganda bebidas alcoólicas.	CARTA 27 DADO Leis rigorosas evitam o desmatamento da floresta amazônica. LEI DE PASSAGEM A floresta Amazônica está sendo desmatada. Os interesses financeiros nessa região são enormes. CONCLUSÃO ? CONSTRUA UMA CONCLUSÃO QUE VOCÊ CONSIDERA APROPRIADA.

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE APLICADA NO BLOCO II.

Argumentação

Levando em consideração os conceitos abaixo, que foram discutidos e trabalhados em sala de aula, a partir dos slides e vídeos dos debates realizados entre vocês, o coordenador e a diretora do Colégio Municipal de Araçás, reflitam e respondam às questões em grupos de 6 estudantes:

▪ Plantin (1998) privilegia a **abordagem interativa da argumentação** como confronto de discursos contraditórios em que o diálogo é estabelecido com a presença de dois ou mais interlocutores que possuem diferentes pontos de vista, ou com a presença de interlocutores discursivos que são inseridos no texto pelo autor (voz responsável pelo discurso), através de citações diretas, indiretas ou livres. Para o autor, a presença da **questão problematizadora** é uma parte importante nas etapas de um diálogo argumentativo.

▪ Para Plantin (1998), a **argumentação** é toda prática discursiva que é lançada toda vez que **uma questão** (levantada diretamente na forma de uma pergunta ou não) deve ser resolvida, e as respostas dos interlocutores não são coincidentes. Quando a resposta oferecida não encontra oposição, então não há necessidade de argumentação.

1º) Quais **perguntas**, na sua opinião, dão origem a respostas controversas (contrárias) e podem gerar uma situação argumentativa? Justifique sua resposta.

- a) Onde está Carlos?
- b) A venda de álcool deve ser proibida depois das 22 horas?
- c) Por que o sol nasce no Oriente?
- d) A que temperatura a água ferve?
- e) Você quer me acompanhar para uma caminhada?
- f) É conveniente permitir que os estudantes assistam à Copa do Mundo nas escolas?
- g) Os pais devem permitir que seus filhos menores de idade saiam sozinhos de casa?
- h) A forma ou o conteúdo são mais importantes em um relacionamento?
- i) Você concorda com a implantação da gestão compartilhada entre a Polícia Militar e o Colégio Municipal de Araçás?

2º) A partir da leitura cuidadosa dos **três textos**, respondam às questões e identifiquem qual deles é preponderantemente argumentativo.

Texto I

Gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência consiste na gravidez de uma adolescente. Apesar de a Organização Mundial de Saúde considerar a adolescência como um período de dez a vinte anos na vida de um indivíduo, cada país especifica a idade em que os seus cidadãos passam a ser considerados adultos. Como fator fundamental para a ocorrência da gravidez está a ocorrência da menarca, o primeiro período menstrual, que ocorre próximo aos 12 e 15 anos, embora esse valor varie de acordo com a etnia e o peso. A média de idade da ocorrência da menarca tem diminuído com o passar dos anos.

Mundialmente, as taxas de gravidez na adolescência variam entre 143 para 1000, na África subsaariana, e 2,9 para 1000, na Coreia do Sul. No Estado de São Paulo, desde o final dos anos 1990, houve uma redução na fecundidade adolescente. Dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados indicam uma redução de 20% na taxa de fecundidade das mulheres de 15 a 19 anos, no primeiro quinquênio dos anos 2000.

A gravidez na adolescência envolve muito mais do que problemas físicos, pois há também problemas emocionais, sociais, entre outros. Uma jovem de 14 anos, por exemplo, não está preparada mentalmente para cuidar de um bebê, muito menos de uma família. Entretanto, o seu organismo já está preparado para prosseguir com a gestação, já que, a partir do momento da menstruação, a maturidade sexual já está estabelecida. Outra polêmica é a de mães solteiras: por serem muito jovens, os rapazes e as moças não assumem um compromisso sério e, na maioria dos casos, quando surge a gravidez, um dos dois abandona a relação sem se importar com as consequências. Esse é apenas um dos motivos que fazem crescer, consideravelmente, a cada ano, o número de pais e mães jovens e solteiros.

Alguns especialistas afirmam que, quando a escola promove explicações e ações de formação sobre educação sexual, há uma baixa probabilidade de gravidez precoce e um pequeno índice de doenças sexualmente transmissíveis. É importante que, quando diagnosticada a gravidez, a adolescente comece o pré-natal, receba apoio da família e do seu contexto social e tenha auxílio, acompanhamento psicológico e obstetra adequados à situação. Um artigo científico produzido na Espanha dedicou-se a analisar a maneira como a gravidez na adolescência é retratada em alguns filmes e como essas obras influenciam no estabelecimento de padrões de comportamento e interiorização de arquétipos socialmente construídos sobre o tema.

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gravidez_na_adolesc%C3%Aancia

Acesso em: 10 de jul. de 2019.

Texto II

Gravidez na adolescência: grave problema social

A gravidez precoce é uma das situações mais preocupantes no país. Ainda que os números tenham melhorado, o assunto merece cuidado e é uma de minhas prioridades. Sabendo que a informação é uma das armas mais efetivas no combate a esse problema, em 2008 apresentei o Projeto de Lei 790, que institui a Campanha de Prevenção da Gravidez Precoce nas escolas públicas do Estado.

Esse tipo de gestação costuma gerar riscos para a vida da mãe e da criança. Além disso, a adolescência é o momento de investir em projetos pessoais e profissionais; é uma fase de amadurecimento que merece ser respeitada. No Brasil, 25% das meninas que engravidam abandonam a escola. Nesse tipo de situação, geralmente, a adolescente só tem três caminhos para escolher: aborto, casamento por conveniência ou ser mãe solteira. Só que nenhuma delas é a escolha ideal.

A prevalência da gravidez na adolescência na população continua concentrada nas classes mais pobres: 44,2% das meninas de 15 a 19 anos com filhos pertencem à faixa de renda familiar per capita de até meio salário mínimo. Outro dado preocupante é a relação com o grau de instrução. Segundo o IBGE, no país como um todo, as mulheres com até sete anos de estudo tinham, em média, 3,19 filhos, quase o dobro do número daquelas com oito anos ou mais de estudo (1,68), que tinham, ao menos, o Ensino Fundamental completo. Além de ter menos filhos, a mulher com mais instrução era mãe um pouco mais tarde. Estudos do IBGE mostram que ocorrem 600 mil partos de adolescentes por ano. Se somarmos esses números às estimativas de abortos - por volta de 500 mil por ano -, chegamos a 1 milhão de gestações entre adolescentes.

A gravidez nessa fase subtrai da mãe a chance de passar cada fase da vida de maneira natural, tirando dela a oportunidade de amadurecer. Além disso, é uma espécie de círculo vicioso da miséria, pois nem sempre a adolescente tem condições financeiras para cuidar da criança.

Muitas questões precisam ser discutidas para que se entenda a raiz desse problema. Uma delas é a importância da informação. Muitos pais têm dificuldade em falar sobre a sexualidade com os filhos, por isso é fundamental que a escola exponha o assunto. Esse tipo de informação é imprescindível, pois os jovens têm iniciado a atividade sexual precocemente.

São muitos os riscos de uma gravidez precipitada. É dessa situação que vêm o abandono da escola e dos amigos, o empobrecimento do núcleo familiar e a exclusão da adolescente do mercado de trabalho. Em alguns casos, jovens se arriscam a fazer abortos em clínicas totalmente

despreparadas. Os riscos para a vida da mãe também são muitos: antes dos 14 anos, o sistema reprodutor ainda não está amadurecido e, por isso, pode ocorrer maior incidência de doenças hipertensivas, partos prematuros e até a desnutrição do bebê e da mãe.

Felizmente, o Estado de São Paulo registrou queda de 36,2% no número de adolescentes grávidas em 2008, em comparação com o ano de 1998. Foram 94.461 jovens de até 19 anos grávidas em 2008 contra 148.018 casos em 1998. Os dados fazem parte de levantamento da Secretaria de Estado da Saúde em parceria com a Fundação Seade.

As políticas públicas voltadas para a gravidez na adolescência que existem hoje no Brasil ainda têm pouco alcance. O planejamento familiar é outro assunto raramente discutido. Há muita limitação na oferta de anticoncepcionais e são poucos os programas que visam instruir esses jovens. Vamos lutar para que essas meninas não tenham mais a infância e a adolescência roubadas por um momento de imaturidade.

*Gilmaci Santos é deputado estadual e presidente estadual do PRB. ALESP.

Disponível em: <https://bit.ly/2YJ5wgr>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Texto III

A águia e a coruja

A coruja encontrou a águia e rogou-lhe:

Oh águia, se vires uns passarinhos muito lindos num ninho, com uns biquinhos muito bem feitos, olha lá, não os comas, que são os meus filhos.

A águia prometeu-lhe que os não comeria. Majestosamente, agitou as suas enormes asas e foi voando, voando, até que encontrou um ninho de coruja numa árvore e comeu as corujinhas. Quando a coruja chegou e viu que lhe tinham comido os filhos, foi ter com a águia, muito aflita:

- Oh águia, tu foste-me falsa, porque prometeste que não comerias os meus filhinhos e mataste-os todos!
- Eu encontrei umas corujas pequenas num ninho, todas depenadas, sem bico, e com os olhos tapados, e comi-as. Respondeu a ave.
- Como tu me disseste que os teus filhos eram muito lindos e tinham os biquinhos bem feitos entendi que não eram esses.
- Pois eram esses mesmos. Lamentou-se a coruja.
- Pois então queixa-te de ti, que é que me enganaste com a tua cegueira.

Disponível em: <https://bit.ly/2yA11tO>. Acesso em: 10 set. 2019.

Em que texto:

- a) A maternidade é tratada em uma história imaginária?
- b) O autor dá uma definição do que é gravidez na adolescência?
- c) A gravidez na adolescência é objeto de discussão?
- d) É expressa uma opinião pessoal?
- e) O autor conta uma história?
- f) O autor apresenta diferentes pontos de vista em relação à gravidez na adolescência?
- g) O autor nos fornece informações sobre a gravidez na adolescência?
- h) O autor deseja convencer o leitor a adotar um certo ponto de vista?
- i) Que texto você escolheria como fonte de informação para fazer um trabalho científico?
- j) Que texto você escolheria para entreter uma criança pequena contando uma história?
- k) Que texto apresenta uma situação argumentativa?

Formule a questão problematizadora que motiva a discussão do tema de texto 2.

3º) Copie um parágrafo em que o autor do texto II responde a essa pergunta problematizadora.

4º) No texto 2, sublinhe os argumentos contra a gravidez na adolescência.

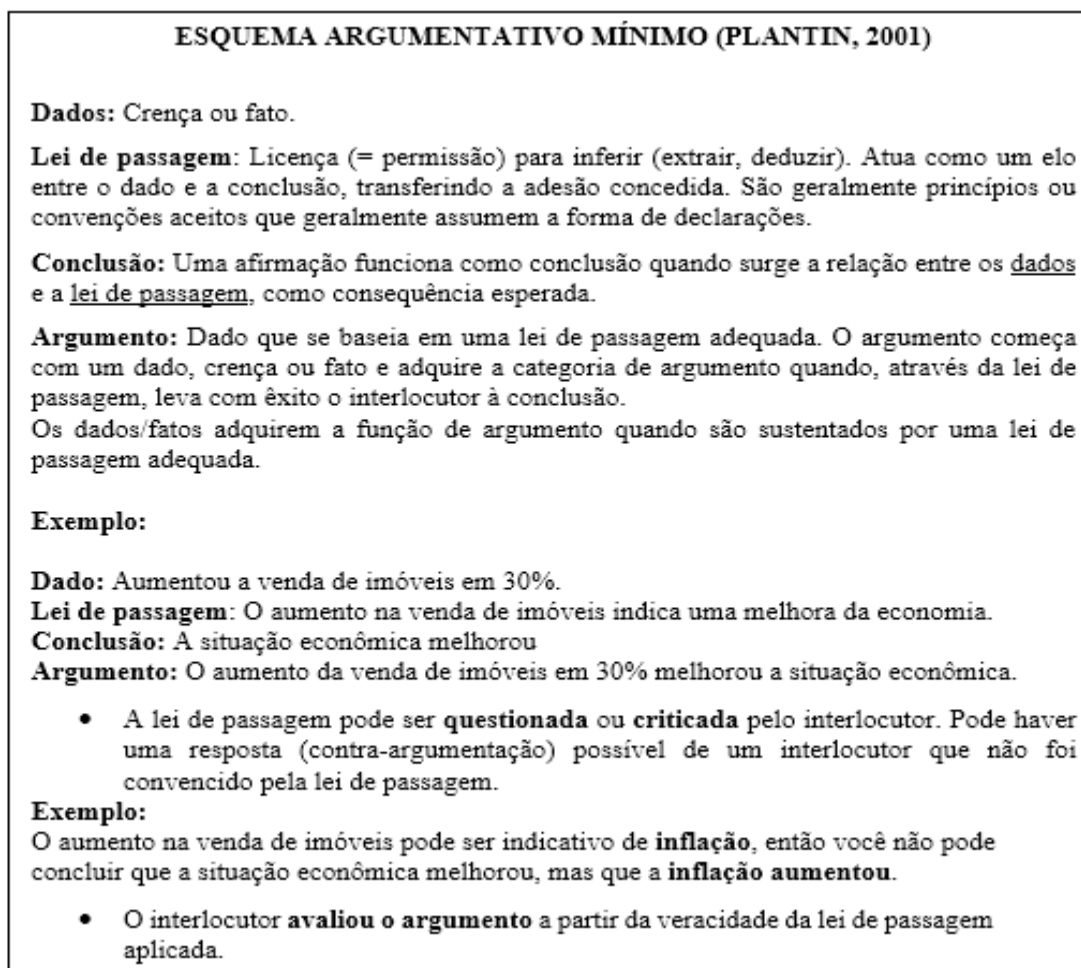
5º) Analise e comente se as interações que ocorrem nos textos abaixo são ou não argumentativas. Justifique sua resposta.

- a) A águia prometeu-lhe que os não comeria. Majestosamente, agitou as suas enormes asas e foi voando, voando, até que encontrou um ninho de coruja numa árvore e comeu as corujinhas.
- b) – A internet representa um verdadeiro avanço para a humanidade. (Afirmação)
 – Você acha?
 – Claro!
 – Bem, se você diz isso.

▪ **Revise os conceitos** trabalhados em sala de aula acerca da **argumentação** e em dupla discuta e responda às questões de 06 a 15:

Um argumento não consiste em um conjunto simples de proposições, mas possui uma estrutura específica. Uma premissa e uma conclusão devem sempre estar presentes nessa

estrutura. A conclusão deve ser inferida ou separada da premissa. No argumento, a premissa (**dado**) assume a forma de uma afirmação que será aceita como válida em virtude de sua relação implícita ou explícita com outra afirmação mais geral (**lei de passagem**) que permite a passagem para a **conclusão**. Plantin (2001) propõe o seguinte esquema para representar essa relação:



6º) Identifique a função que cada uma das sentenças está desempenhando (**dado, lei de passagem ou conclusão**) nos seguintes fragmentos, destacando o DADO com marca-texto amarelo, a LEI DE PASSAGEM com marca-texto verde e a CONCLUSÃO com marca-texto laranja.

- Pedro terá um bom desempenho no campeonato. Pedro treinou muito. Quando se treina o suficiente, o corpo funciona da melhor maneira possível.
- Este inverno foi muito rigoroso. A temperatura abaixo de zero prejudica a produção de morangos. Nós teremos uma pequena colheita de morangos.
- Beber dois litros de água por dia é saudável, favorece a eliminação de toxinas do corpo.

Ana bebe dois litros de água por dia. Ana tem uma vida saudável.

d) João é um excelente aluno. Crianças que recebem o apoio dos pais em seus estudos são bem-sucedidas. Os pais de João acompanham a educação escolar de seu filho.

7º) Escolha um exemplo anterior que não segue a ordem usual e reescreva-o, restaurando essa ordem: Dados-Lei de Passagem-Conclusão.

8º) A partir dos argumentos a seguir, marque a **Lei de Passagem** que você considera mais apropriada:

a) Estatísticas mostram que no Brasil existem 37.000 mortes por ano em acidentes de trânsito. Campanhas educativas devem ser realizadas para que a população possa dirigir com mais prudência.

Lei de Passagem:

- A maioria dos acidentes de trânsito deve-se à imprudência dos condutores.
- Os jovens têm melhores reflexos e melhor visão para dirigir do que os idosos.
- As pessoas adultas tendem a ser mais prudentes em dirigir do que os jovens.

b) Estatísticas dizem que no Brasil existem 37.000 mortes por ano em acidentes de trânsito. É urgente melhorar o estado das rodovias e estradas em nosso país.

Lei de Passagem:

- As rodovias e estradas do nosso país estão em más condições.
- Rodovias e estradas em mau estado são uma das causas dos acidentes de trânsito.
- Os motoristas precisam dirigir com mais prudência.

9º) Marque o **raciocínio apropriado** a cada Lei de Passagem.

a) Lei de Passagem: Leitura frequente ajuda a corrigir erros de ortografia

- Você tem muitos erros de ortografia; você deve estudar as regras ortográficas
- Você tem muitos erros de ortografia; você está muito distraído
- Você tem muitos erros de ortografia; você deveria ler mais

10º) Nos enunciados abaixo, sublinhe os fragmentos correspondentes **às conclusões**.

- a) A polícia reagiu muito tarde; consequentemente, os ladrões fugiram.
- b) Você esteve muito bem essa semana. É por isso que você merece um prêmio.
- c) Livros estão cada vez mais caros; então fica cada vez mais difícil comprá-los.

11º) Reconstrua e escreva a **Lei de Passagem** que nos permite passar dos dados para a conclusão nas frases a seguir:

Marcos cuida da sua saúde, é por isso que ele anda trinta quarteirões por dia. Lei de passagem: Andar trinta quarteirões por dia faz bem à saúde.

Lorena cuida do meio ambiente, por isso ela separa o lixo.

Lei de passagem: _____

Lorena respeita o meio ambiente, por isso joga os papéis na lata do lixo.

Lei de passagem: _____

Lorena cuida do colesterol, por isso não come hambúrgueres.

Lei de Passagem: _____

12º) Nas sentenças seguintes, sublinhe os **Dados** com uma linha e a **Conclusão** com duas linhas. Em seguida, reconstrua e escreva as leis de passagens correspondentes:

- a) Você deve estudar, portanto você não vai brincar com seus amigos.
- b) Você não vai brincar com seus amigos, porque eles são má companhia.

13º) Sublinhe as frases que funcionam como **Dados**. Utilize um conector correspondente e reconstrua a **Lei de Passagem**.

- a) Maria está muito triste. Ela brigou com o namorado.
- b) Aderi à greve. Não irei trabalhar.
- c) É perigoso andar nesse rio. Tem muitos redemoinhos.

14º) Complete com a **conclusão** as seguintes sequências:

- a) Muita chuva caiu nesta temporada. Granizo estraga árvores frutíferas. Portanto, a colheita...

- b) A internet não possui informações totalmente confiáveis. Informação confiável é uma das bases da aprendizagem. Portanto, ...

15°) Qual das seguintes afirmações pode funcionar como conclusão? Sublinhe-a e aponte para duas conclusões que expressam opiniões opostas.

- a) Os imigrantes constituem uma força de trabalho essencial nas comunidades que os recebem.
- b) 20 de julho é dia do amigo.
- c) Os imigrantes são uma ameaça à segurança, ao trabalho e à saúde das comunidades que o recebem.
- d) Somente a aplicação de pena de morte reduzirá o número de crimes.
- e) A conferência sobre estudos de imigração incluiu vários documentários com testemunhos atuais.

16°) Reveja os conceitos trabalhados em sala de aula e, em dupla, discuta e circule a frase que **NÃO** é útil para **sustentar a tese**.

Para apoiar ou refutar um argumento, é necessário desenvolver a capacidade de avaliar, isto é, decidir se as razões usadas são suficientes. Da avaliação dos argumentos do Proponente, o interlocutor pode ou não concordar com o que ele apresenta para ela. Se você não concorda, você pode adicionar suas próprias razões ou explicitar as razões pelas quais você rejeita os argumentos apresentados pelo outro. Você pode colocar em dúvida:

- a) Se os dados são verdadeiros
- b) Se a lei de passagem é verdadeira, adequada ou suficiente para sustentar a conclusão
- c) A conclusão é verdadeira

TESE: Fazer esportes é bom para a saúde

- O esporte mantém os músculos fortes, promove a atividade cardiorrespiratória e oxigena a mente.
- O esporte permite aprender a trabalhar em equipe, valorizar o esforço como um fim para alcançar uma meta e aceitar as limitações.
- Algumas pessoas são muito competitivas e não podem relaxar quando fazem exercícios.

TESE: Os pais demonstram dificuldades em estabelecer limites para os seus filhos

- O estabelecimento de limites está frequentemente associado ao humor dos pais.
- Às vezes, o estabelecimento de limites pode gerar angústia e medo nos pais.
- Os limites oferecem às crianças uma estrutura de segurança para agir.

17º) Avalie e destaque com o marca-texto quais dos seguintes argumentos **convencem mais (marca-texto amarelo)**, quais **convencem menos (marca-texto laranja)** e quais **não são adequados/não tem nada a ver (marca-texto azul)**.

O argumento não é necessariamente verdadeiro e pode ser refutado!

- Maurício fuma muito. Portanto, ficará doente do pulmão.
- Maurício fuma sem controle. É por isso que a namorada dele é adolescente.
- Maurício fuma compulsivamente. Então ele é um viciado.
- O Congresso é um órgão deliberativo; portanto, você tem de fechá-lo.
- O Congresso não está funcionando há dois meses; nós temos de fechá-lo.
- O Congresso é um órgão da democracia; nós devemos defendê-lo.
- Você tem acesso à internet; portanto, você fica informado.
- Você se mantém informado porque conversa o dia todo com os amigos.
- Você se mantém informado porque lê jornais online.
- O preço do petróleo está aumentando; então meu pai vai ficar muito nervoso.
- As passagens aéreas serão mais caras porque o preço do petróleo aumentou.
- O preço do petróleo está aumentando. O mar vai se acabar.

18º) No grupo de argumentos do exercício anterior, é possível imaginar **outras situações diferentes** que tornam um ou outro argumento mais adequado? Você poderia reconstruir essas situações para adequar os argumentos que convencem menos ou os que não são adequados às situações propostas acima? Discuta e responda em dupla.

19º) Complete as informações indicadas:

a) **Tese:** É bom ter cachorros em casa.

Argumento apropriado:

Contra-argumento:

Argumento que não funciona nem contra nem a favor:

Argumentos

1. Cães têm pelos macios. É bom acariciá-los, abraçá-los!

2. Um cachorro pode ser perigoso e morder pessoas.
3. Eu tenho um cachorro de brinquedo.

b) **Tese:** Restringir a propaganda de bebidas alcóolicas diminui o consumo.

Argumento apropriado:

Contra-argumento:

Argumento que não funciona nem contra nem a favor:

Argumentos

1. A proibição da propaganda de bebidas alcóolicas não é a solução. Pesquisas mostram que em países onde o consumo de álcool foi restringido a corrupção aumentou com a produção e o comércio ilegal de bebidas.
2. Se há incentivo ao consumo de bebidas alcóolicas, é claro que ele aumenta. Se não fosse assim, por que as empresas investiriam tanto em publicidade?
3. Mário consumiu bebidas alcóolicas em seu aniversário.

20º) Elabore para uma das teses anteriores três outros argumentos que atendam ao mesmo requisito: um adequado, outro que leva à tese oposta e outro que não é nem contra nem a favor.

Tese:

Argumento apropriado:

Contra-argumento:

Argumento que não funciona nem contra nem a favor:

21º) Dadas as seguintes teses, circule o argumento que **NÃO** é apropriado a ela:

Tese: A produção de energia através de usinas de carvão é prejudicial ao meio ambiente.

1. A instalação de usinas de carvão provoca efeito estufa e favorece a mudança climática.
2. O carvão é o pior combustível em termos de poluentes, porque é o que mais contribui para o aquecimento global.
3. A quantidade de emissões de gases tóxicos provenientes das usinas de carvão não é relevante no contexto das emissões que são feitas no país, onde 70% das emissões correspondem ao transporte.

Tese: A proibição de fumar em espaços públicos não diminui o consumo de cigarro.

1. Embora essa medida aumente a consciência sobre os danos que o cigarro produz e valoriza o respeito pelo outro, o consumo não diminui, uma vez que o ato de fumar corresponde a uma multiplicidade de fatores que muitas vezes são incontroláveis.
2. Da mesma forma que o aumento dos preços dos cigarros não diminui o consumo, tampouco essa medida diminuirá.
3. Os lugares reservados a fumantes dentro dos diferentes âmbitos públicos contribuem para a saúde das crianças.

22º) Sua turma precisa solicitar a reserva da quadra de esportes para a aula de educação física. Você como líder da turma deve apresentar, por escrito, uma solicitação à diretora. O objetivo do texto é convencê-la a liberar a quadra na sexta-feira, no último horário, para a aula prática de educação física do professor Mayron, visto que geralmente nesse horário é ministrada aula teórica. Para isso, você deve usar argumentos que sejam válidos para a situação e considerar a interlocutora. Para auxiliá-lo, propomos uma lista de argumentos. Selecione os mais eficazes, circule os mais fracos e sublinhe os que são totalmente inapropriados pra a situação comunicativa. Podem acrescentar outros argumentos.

Tese a defender: Liberar a quadra de futebol no último horário da sexta-feira para a aula prática de educação física.

1. Os estudantes já têm bastante conteúdos teóricos de educação física;
2. As aulas de educação física na quadra são mais interessantes e participativas;
3. Tivemos muitas aulas durante a semana;
4. Tendo duas aulas de educação física por semana, podemos utilizar uma para aula prática;
5. As aulas teóricas são mais enfadonhas;
6. As aulas práticas fazem bem à saúde e desenvolvem as habilidades esportivas dos alunos;
7. Alguns colegas de classe têm melhor desempenho nas aulas práticas de educação física.

Com os argumentos selecionados, escreva uma carta para sua professora solicitando a mudança da data do teste. Use as expressões abaixo para compor as partes da argumentação:

Para formular a tese: “Eu recomendo”, “Eu proponho”, “Eu sugiro”, “Eu peço”.

Introduzir argumentos: “Porque”, “considerando que”, “ao levar em conta que”.

Resumir e concluir: “É importante”, “É necessário”, “É urgente”.

23º) Leia os textos a seguir e responda às questões:

Drogas

O funcionário argumentou que a proibição de drogas foi um erro. Para esse fim, ele argumentou:

- 1) As ondas de assassinato devido ao tráfico de drogas;
 - 2) Congestionamento de tribunais e prisões;
 - 3) Corrupção relacionada ao tráfico de drogas.
- a) Transcreva a tese desse texto.
 - b) Reforme as sentenças nominais de 1), 2) e 3) na forma de sentenças completas.
 - c) Qual dos três argumentos você acha que é o mais fraco (menos adequado, com menos força de convicção)? Justifique sua resposta.
 - d) Qual dos três argumentos você considera mais convincente? Justifique sua resposta.

Latim

O latim é a base da língua portuguesa e facilita seu estudo em termos de vocabulário, gramática e literatura. Também é essencial para uma boa compreensão de nossa história, nossas leis, nossos costumes. Finalmente, é demonstrado que ele desenvolve a capacidade de raciocínio, o espírito de análise e síntese. Existe alguma dúvida sobre qual língua deve escolher como opcional ao entrar na Universidade?

Instruções:

- a) Reconstrua a tese, reformulando a questão retórica na forma de afirmação.
- b) Identifique os três argumentos estabelecidos no texto.
- c) Reconstrua pelo menos uma das Leis de Passagem implícitas que vinculam os argumentos à tese.

ANEXO A - CRITÉRIO DE CORREÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.

Esses critérios foram organizado com base em Passarelli (2012).

EIXO	CRITÉRIO
1. Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo / gênero solicitado	1.1 abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	1.2 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero textual solicitado.
	1.3 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo exposto (desenvolvimento/explicação de ideias apresentadas/conclusão).
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2. Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos textos de apoio.
	2.4 emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.
3. Coesão textual	3.1 utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4. Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.
5. Realização da proposta da intervenção	5.1 Realização de proposta pertinente ao tema/problema abordado.
	5.2 Desenvolvimento consistente da proposta.
	5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.
	5.4 Apresentação de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa.

ANEXO B – 1ª VERSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS.

Esses textos foram escritos inicialmente para compor o Jornal Mural.

Texto 3

Colégio Municipal de Anapá
 Professora: Lórgiane Reis
 Componentes: Ilana Fagundes, Larmin Deivid, Jome
 Vitória, Naillane, Vinícius, Jefferson Reimam, Crisson

Aumenta o Caso de Homos no
 Colégio Municipal de Anapá

O Colégio é o principal lugar onde os meninos
 e meninas se conhecem e começam a se interessar
 uns pelos outros. Embora a regra geral da escola
 seja proibir os namoros, eles existem. Veja
 como a escola se posiciona acerca desse assunto!

A Chegada da adolescência traz uma
 série de mudanças e essa inclui paqueras e
 namoros! Mas, como os pais da escola devem
 começar esse assunto? De acordo com a Vice-
 diretora Carmesita de Jesus Silva, as regras
 tem que ser claras, pois os alunos vem para
 escola estudar e o namoro atrapalha a atenção
 dos alunos. Segundo Carmesita Silva, quando
 ocorre esses casos, primeiramente é chamado
 o aluno para conversar, e depois a família.
 "Se o caso persistir, o Conselho Tutelar é acio-
 nado!" afirma a Vice-diretora. Por este motivo,
 a proibiçao entre a família e a escola é funda-
 mental.

Para Deivid Soares estudante do C.M.A,
 é muito importante a família entender que essa
 fase existe e, por isso o dialogo, o acompanhamento
 e a orientação dos pais são essenciais e
 que as regras da escola sejam claras
 e respeitadas!

Redução da maioridade final 'já'

A discussão acerca da maioridade final tem se desenvolvido ao longo de muitos anos e envolve posições muito diferentes acerca desse problema. Afinal o que é melhor para o Brasil: manter a maioridade final em 18 anos ou reduzi-la para 16 anos de idade?

Adolescentes estão cada vez mais se envolvendo em tráfico de drogas em virtude da falta de perspectivas para seus futuros. Reduzindo a maioridade final reduziremos também o número de crimes relacionados aos adolescentes.

Os adolescentes já tem consciência para responder pelas suas atitudes. Aos 16 anos adolescentes já podem votar e eleger os representantes do nosso país, então eles também já podem responder pelas suas atitudes, como qualquer outro adulto e sofrer as consequências de suas atitudes.

Outro argumento é que com a consciência de que não podem ser punidos, os adolescentes se apropriam disso para praticar atos ilícitos. Quando formos maiores de 18 anos muitas vezes, após a prisão já é uma realidade como exemplo para que outras pessoas não praticassem esses atos.

Sendo assim é necessário que o projeto de lei que propõe a redução da maioridade final seja aprovado e que o estado possa fazer sua parte educando as crianças que formam os atos ilícitos e que os projetos para orientação desses jovens. A família também deve fazer sua parte educando os filhos com valores e exemplos para serem

Depressão, mutilação e suicídio na adolescência: Grave problema social! ★

Depressão, mutilação e suicídio na adolescência é uma das situações mais preocupantes no país. Os números cada vez mais vão aumentando, por isso, é um problema que merece atenção e deve ser tratado com urgência pelas autoridades no país e deve ser discutido na escola.

Algumas pessoas acham que é "história ou que é drama", mas muitas das vezes elas não sabem o que o outro está passando, as vezes até sabe mas não dá muita atenção. Com o tempo que entende que existem pessoas que têm a mente muito fraca e que não dá conta de tantos problemas, as vezes a família educa muito pressão nos adolescentes.

Tem gente que acha que o vida de adolescente é fácil, mas não imagina o quanto é difícil estudar, limpar a casa, e cuidar os mudancas do corpo; é tanto problema que surge na adolescência que a nossa mente não aguenta tanta pressão nesse contexto de mudanças, responsabilidades, pressão e os adolescentes começam a ficar apressados, a não querer mais sair do quarto, começam a chorar quando veem um filme triste, depois começam a se cortar (mutilação), e muitas das vezes cometem o suicídio. ★

Não pode parar as vezes e se perguntar "O que se passa na mente de alguém que sofre com a depressão? A resposta para isso é bem simples: elas acham que ninguém se importa com elas ou que ela é apenas um problema para a família, e acham que se morrerem não deixam a família triste, mas não imaginam que a morte delas não causará mais dor e culpa porque a família ficará com sentimento de culpa. ★

Na verdade, o erro seria que a família fosse mais presente na vida dos seus filhos e que não tivessem vergonha em demonstrar sentimentos de amor, afeto e acolhimento. Além disso, é necessário buscar alternativas



Boatista

T-Ext 7

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Entrevista: Maria

1. Como foi descobrir uma gravidez tão jovem? Você lembra o que sentiu no início?

Logo no começo foi um shock muito grande. Depois do desespero de saber que estava grávida aos 16 anos, veio o medo principalmente de contar para os meus pais.

2. Nessa situação, este sentimento, foi mudado depois? Como?

Sim, comecei a ver pelo lado bom, um filho é uma bênção não podemos negar!

3. Como sua família reagiu?

Foi difícil no começo, mas depois começaram a aceitar e me deram todo o apoio que eu precisava naquele momento.

4. Qual foi o momento mais difícil desde que descobriu a gravidez?

Exatamente que foi o momento que eu contei para meus pais, pois tinha descoberto o pouco tempo e ainda estava muito doída.

5. Encontrou dificuldades no parto?

Não, graças a Deus foi bem tranquilo.

6. Pensa em ter mais filhos?

Não.

9. Você ficou grávida como? Foi por falta de orientação?

Sim, meus pais sempre tiveram recio de conversar sobre isso comigo.

10. Você queria ficar grávida? Sua gravidez foi planejada?

Não, não foi planejada e eu não queria.

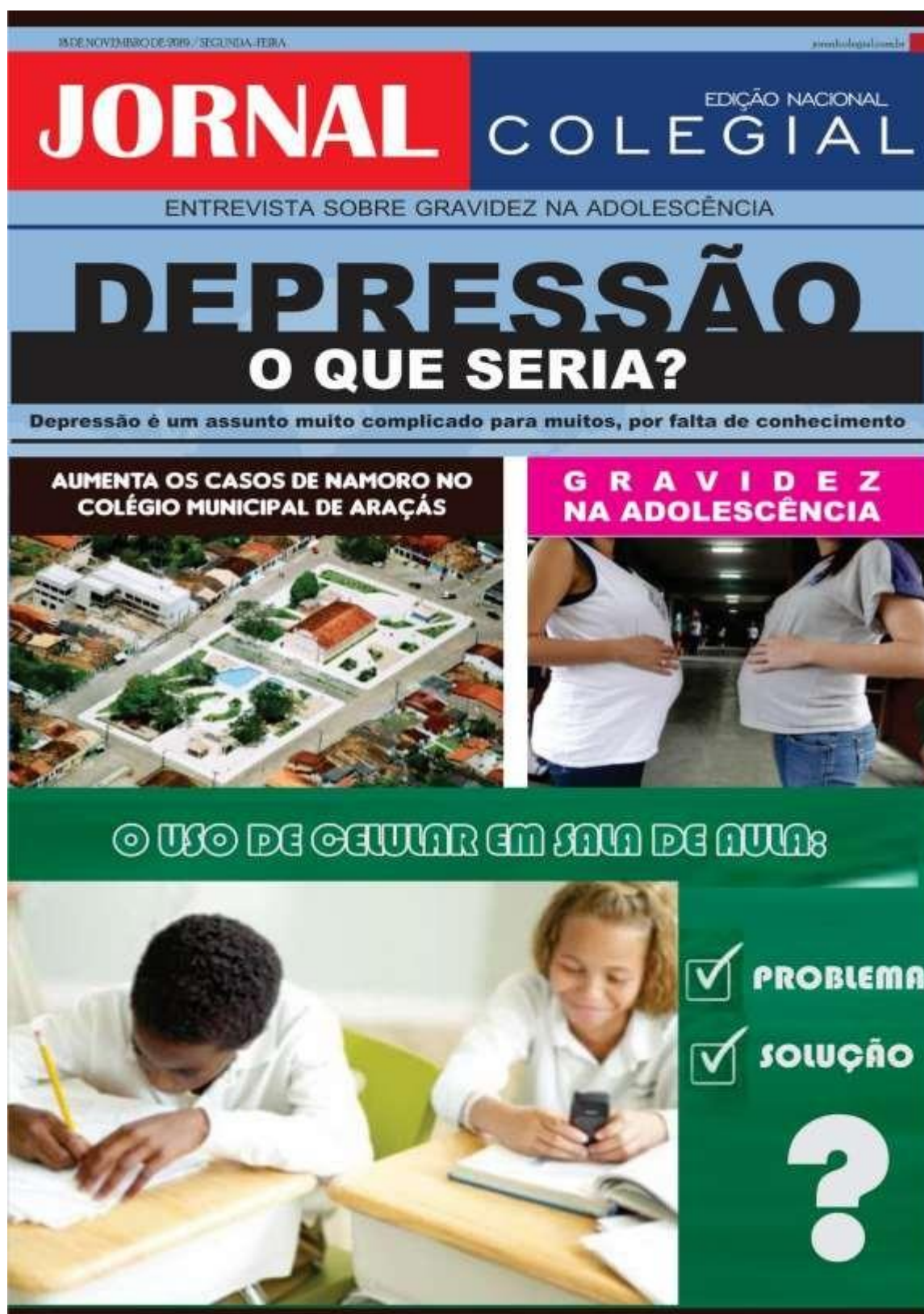
mas no geral

11. Você continuou estudando?

Parou durante um ano, mas voltei no ano seguinte.

12. Tem algum conselho para as meninas que estão iniciando a vida sexual? Usam preservativos, tenham cuidado para não interferirem a vida de vocês.

ANEXO C – PRODUÇÃO FINAL DO JORNAL MURAL.



BOMBA



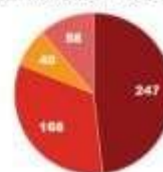
A discussão acerca da maioridade penal tem se desenvolvido ao longo de muitos anos e envolve posições muito diferentes acerca desse problema. Afinal o que é melhor para o Brasil manter a maioridade penal em 18 anos ou reduzi-la para 16 anos de idade?

Adolescentes estão cada vez mais se envolvendo no tráfico de drogas em virtude da falta de punições para esses jovens. Reduzindo a maioridade penal reduzirá o número de crimes relacionados aos adolescentes. Os adolescentes já tem consciência para responder pelas suas atitudes. Aos 16 anos, adolescentes já podem votar e eleger os representantes do nosso país, então eles também já podem responder pelos seus atos, como qualquer outro adulto e sofrer as consequências de suas atitudes.



REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL

- A FAVOR
- CONTRA
- INDECISOS
- SEM RESPOSTA



Fonte: Pesquisa realizada pelo jornalista da Folha de São Paulo em 2010 sobre a opinião da população sobre a redução da maioridade penal.

Outro agravante é que com a consciência de que não podem ser presos, os adolescentes se aproveitam disso para praticar atos ilícitos. Prender jovens com menos de 18 anos evitaria muitos crimes, pois a punição e a pena serviria como exemplo para que outros jovens não praticassem esses atos. Sendo assim, é necessário que o projeto de lei que propõe a redução da maioridade penal seja aprovado e que o estado possa fazer a sua parte elaborando penas rigorosas que puna os atos ilícitos e que crie projetos para orientação desses jovens. A família também deve fazer a sua parte criando os seus filhos com valores e com consciência para viver em uma sociedade civilizada.

Autores: Bruno dos Santos Távares, José Mateus Araújo de Jesus, José Nilton Santos da Silva Júnior, João Pedro Guimarães Silva e Joana Pereira Espinheira

Maioridade Penal no MUNDO

Alemanha - 14 anos
 Argélia - 13 anos
 França - 13 anos
 Índia - 07 anos
 Itália - 14 anos
 Etiópia - 08 anos
 Inglaterra - 10 anos
 Quênia - 08 anos
 Suécia - 15 anos
 Uganda - 12 anos
 Rússia - 14 anos
 Sudão - 07 anos
 Japão - 14 anos
 Vietnã - 14 anos
 China - 14 anos
 Tailândia - 07 anos

***** OUTRAS OPINIÕES ACERCA DO ASSUNTO *****

A redução da maioridade penal, em discussão pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, é a resposta para uma sociedade punitiva que tem como hábito isolar pessoas "desagradáveis". É uma sociedade que vê as celas como espaços de ressocialização e solução para acabar com a violência no mundo. Crer que a reclusão, neste formato e estrutura que aí está, é a solução, revela o quão raso é o debate sobre Justiça. A cada passo seguimos para o caminho radical, desrespeitando conquistas de movimentos que lutam há décadas pela efetivação dos direitos humanos no País.

https://www.huffpostbrasil.com/2016/06/01/senado-adia-discussao-da-pec-de-reducao-da-maioridade-penal-para_a_21685096/

DEPRESSÃO

O QUE SERIA?

Depressão é um assunto muito complicado para muitos. Por falta de conhecimento, a depressão se torna um tipo de “frescura”, “preguiça” quando na verdade não é nada disso. A depressão é uma doença como as outras, com a diferença que a dor é bem mais forte, e pra quem tem a doença, é uma das piores, porque ela vem silenciosamente e quando a pessoa percebe “já está no fundo do poço”. Essa doença faz com que a vítima se isole, se sentindo uma pessoa sem motivo pra estar neste mundo.



CAUSAS

- . Problemas de saúde
- . Questões familiares e financeiras
- . Eventos estressantes/ traumas
- . Fatores físicos
- . Envelhecimento
- . Uso de álcool e drogas



SINAIS

- . Pensamentos ruins persistentes
- . Falta de interesse e de prazer em realizar suas atividades
- . Alteração de peso não intencional
- . Dormir muito ou dificuldade para dormir
- . Dificuldade de concentração
- . Falta de energia
- . Culpa excessiva
- . Pensamentos suicidas.

DEPRESSÃO

na adolescência



Na adolescência, há a possibilidade do jovem desenvolver a depressão, pois essa é uma fase muito complicada, onde eles começam a dar importância à aparência, ao formato do corpo. É o período onde os jovens estão em processo de transformação e muitos garotos e garotas querem se encaixar no "padrão da sociedade", sendo assim muitos deles acabam levando isso a sério demais, pressionando a si mesmo.

Começam a não gostar da aparência, e ter a autoestima baixa por achar que os outros são melhores que a si próprio, o que faz com que eles se isolem, se sintam mal, começando a desenvolver uma dor psicológica horrível. Por esses motivos, os adolescentes não conseguem mais dormir, começam a ter desânimo, fadiga, a se estressam por coisas banais, nada está bem, se afastam das pessoas e no último caso, o suicídio que para muitos deles é a solução.



Os adolescentes têm muitas dificuldades para falar sobre o assunto e acabam guardando para si. O que nos resta fazer é ficar bastante atento, a qualquer sinal da mesma, e procurar ajudar a vítima dessa doença.

AUMENTA OS CASOS DE NAMORO NO COLÉGIO MUNICIPAL DE ARAÇÁS



O colégio é o principal lugar onde os meninos e meninas se conhecem e começam a se interessar uns pelos outros. Embora a regra geral da escola seja proibir os namoros, eles existem. Veja como a escola se posiciona acerca desse assunto!

A chegada da adolescência traz uma série de mudanças e essa inclui paqueras e namoros! Mas, como os pais e a escola devem encarar esse assunto? De acordo com a vice-diretora do colégio Municipal de Araçás, Carmasita de Jesus Silva, as regras tem que ser claras, pois os alunos vão para a escola estudar e o namoro retira a atenção dos alunos. Segundo Carmasita Silva, quando ocorrem esses casos, primeiramente é chamado o aluno para conversar, e depois a família "se o caso persistir, o conselho tutelar é acionado! afirma a vice-diretoria". Por este motivo, a parceria entre a família e a escola é fundamental.

NA MINHA
OPINIÃO...

PARA DEIVID SOARES ESTUDANTE DO CMA...

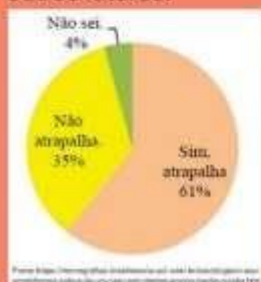


...É MUITO IMPORTANTE A FAMÍLIA ENTENDER QUE ESSA FASE EXISTE E, POR ISSO O DIÁLOGO, O ACOMPANHAMENTO E A ORIENTAÇÃO DOS PAIS SÃO ESSENCIAIS E QUE AS REGRAS DA ESCOLA SEJAM CLARAS E RESPEITADAS.



O USO DE CELULAR EM SALA DE AULA: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?

O uso do celular em sala de aula impõe muitos problemas aos professores e aos pais. Depois dessa tecnologia, os pais foram expostos a vários obstáculos e enfrentam muitas questões com os seus filhos como: o vício, perdas de sono, irresponsabilidades, falta de evolução nos estudos, dificuldades na escrita, baixo rendimento na leitura entre outros fatores.



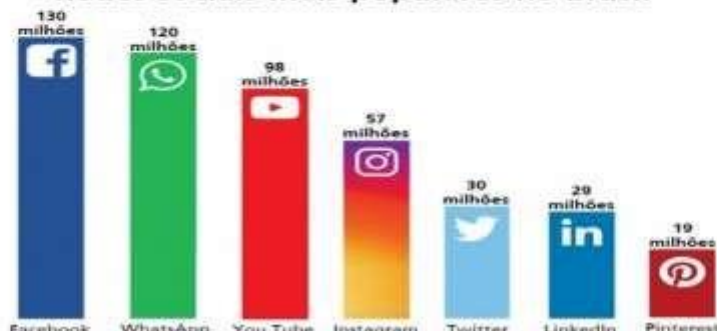
Existem muitos pontos a serem discutidos em relação a esta situação, sejam pontos positivos ou negativos, e como o ditado já diz "se você não pode contra ele, junte-se a ele", e por meio desta questão a maioria da população, principalmente os educadores estão se esforçando para resolver esse problema de maneira inteligente, pois a utilização dessa tecnologia tem os dois lados: o lado positivo e o lado negativo. Ao mesmo tempo que o celular nos mantém informados, pode também ser maléfico, principalmente para as crianças e os adolescentes que estão em processo de formação da personalidade.

É realmente necessário o uso de celular em sala de aula? Os nossos antepassados obtiveram conquistas sem o uso do celular, isso significa que nem sempre o uso do celular foi uma necessidade primordial na vida das pessoas. Às vezes, é necessário nos afastar do uso excessivo dessa tecnologia, isso não é impossível, mas sim desafiante, temos que nos sacrificar um pouco, compreender que as responsabilidades veem em primeiro lugar, depois a diversão, pois vamos ser sinceros, é tentador não responder mensagens de amigos no whatsapp enquanto você está em outros locais. O uso do celular desvia a atenção, e há vários outros problemas causados pelo seu uso, confirmados pelas psicólogas como o isolamento social, que pode levar ao suicídio.



REDES SOCIAIS

Redes sociais mais populares no Brasil



Fonte: <https://rockcontent.com/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>

Autores: Iliana Clara Lima Matos, Jaiane Emile Oliveira Santos, Leticia Santos de Jesus e Suzana dos Santos Xavier

ESTIMULAR A LEITURA

Outro fator importante, é ao invés de estar muitas horas com o celular, utilizar esse tempo para estimular a leitura, pois a leitura proporciona também o entretenimento, apura o senso crítico, enriquece o vocabulário, e até desenvolve o afeto, além de nos permitir viajar para outro mundo sem sair do lugar.

O uso do celular em sala de aula também pode trazer benefícios como interesse pessoal do aluno pela aula, a velocidade da informação, o estudo dinâmico. No entanto, seu uso exagerado prejudica o desenvolvimento do lado comunicativo da gente, pois percebemos que quando seu amigo ou colega está no celular o seu foco é maior no mundo virtual, não dando a devida importância a quem está do seu lado. É claro que o celular não pode substituir o calor humano, e nunca proporcionará o afeto ao nosso próximo, ou seja, o celular impede as manifestações afetivas, o contato com o outro, não é verdade? Quantas pessoas não passam aquele tempinho a mais no celular, em vez de dialogar com a família ou conhecido? Sendo assim, perdem o hábito da comunicação real, não sentimos desejo de se abrir ao indivíduo, pois centraliza mais no celular do que em um desabafo social.

Estudos médicos afirmam que o isolamento social causa fantasia fictícia da vítima, pois não é possível a realização de seus pensamentos no mundo real, o que dificulta a sua evolução social, já que a vida não é doce como numa tela de vidro de dez centímetros.

Não tenho o direito de impor a ninguém a minha própria opinião, mas minha intenção é fazer você pensar, refletir! O que é realmente correto? Como devemos lidar com a questão envolvida? Na minha opinião, o uso do celular em sala de aula beneficia e prejudica os alunos, depende do modo como seu uso é permitindo em sala de aula. É necessário usá-lo com sabedoria e autorização dos responsáveis.





Existem muitas questões a serem discutidas acerca desse assunto polêmico. Nas últimas décadas, a gravidez na adolescência se tornou um importante tema de debate e é alvo de discussões em praticamente todo o mundo.

A gravidez na adolescência vem crescendo entre as garotas de 14 e 15 anos, ou mais. Essas garotas normalmente se encontram nessa situação pelo fato de se relacionarem sexualmente sem proteção e/ou por terem sido forçadas a fazer sexo. Outros motivos que levam a gravidez na adolescência é a falta de diálogo com os pais e o fato das adolescentes se deixarem levar pelos prazeres da juventude. Já em outros casos, algumas fazem isso para segurar um relacionamento (que depois causa arrependimento levando-as a cometer o aborto).

Para evitar este ato precipitado, as escolas devem buscar ensinar sobre a questão para a juventude atual com a intenção de diminuir os casos de gravidez no tempo inadequado e também os casos de aborto clandestino que as garotas procuram como solução. Além disso, é necessário incentivar as adolescentes a continuar estudando, com o apoio dos pais. Apesar de muitas adolescentes se sentirem envergonhadas, não têm que parar de estudar. O bebê não pode ser um empecilho para que a mãe pare de buscar seus projetos.

Autores: Iana Clara Lima Matos e Jaiane Emile Oliveira Santos

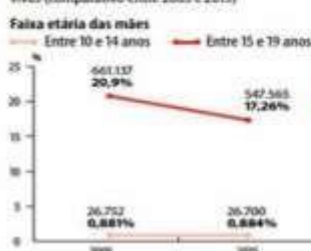


Infância e adolescência ameaçadas

Apesar de a taxa de natalidade entre jovens ter caído 17% de 2005 a 2015, os números continuam altos, colocando o Brasil entre os países onde a gravidez precoce é um problema social e de saúde pública

- Prevalece em famílias de **baixa renda**
- É maior em **áreas rurais**
- Nas **cidades**, ocorre mais nas **periferias**
- Potencializa o **risco de bebês prematuros e de baixo peso**
- Diminui conforme aumenta a **escolaridade das jovens**

Queda é tímida, taxas continuam elevadas
Número de nascidos vivos de mães adolescentes e percentuais em relação ao total de nascidos vivos (comparativo entre 2005 e 2015)



Norte e Nordeste têm os maiores números relativos de casos
Nascidos vivos de mães na faixa de 10 a 19 anos por região, em 2015. Números absolutos e % em relação ao total



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/gravidez-precoce-ainda-e-alta-mostram-dados>



ENTREVISTA



NOME FICTÍCIO DA ENTREVISTADA "J.P" *

1- Como foi descobrir uma gravidez tão jovem? Você lembra o que sentiu no início?

R: Logo no começo foi um choque muito grande. Depois do desespero de saber que estava grávida aos 16 anos, veio o medo principalmente de contar para os meus pais.

2- Essa sensação, este sentimento, foi mudado depois? Como?

R: Sim, comecei a ver pelo lado bom, um filho é uma bênção, não podemos negar!

3- Como sua família reagiu?

R: Foi difícil no começo, mas depois começaram a aceitar e me deram todo o apoio que eu precisava naquele momento.

4- Qual foi o momento mais difícil desde que descobriu a gravidez?

R: Acredito que foi o momento que eu contei para os meus pais, pois tinha descoberto a pouco tempo e ainda estava muito abalada.

5- Enfrentou dificuldades no parto?

R: Não, graças a Deus.

6- Pensa em ter mais filho?

R: Não.

7- O que mais mudou sua vida?

R: Com certeza a rotina, é um pouco puxado.

8- Sofreu algum preconceito por ser mãe jovem?

R: Sempre tem aquela pessoa que fala algo desnecessário, mas no geral todos me apoiaram.

9- Você ficou grávida como? Foi por falta de orientação?

R: Sim, meus pais sempre tiveram receio de conversar sobre essas coisas comigo.

10- Você queria ficar grávida? Sua gravidez foi planejada?

R: Não, não foi planejada e eu não queria.

11- E você continuou estudando?

R: Parei durante um ano, mas voltei no ano seguinte.

12- Tem algum conselho para as meninas que estão começando a vida sexual?

R: Usem preservativos, tenham cuidado para não interromperem a vida de vocês.

01



A adolescente entrevistada não autorizou a divulgação do seu nome, por isso criamos um nome fictício



NOME FICTÍCIO DA ENTREVISTADA "D.N" *

02

1- Como foi descobrir uma gravidez tão jovem? Você lembra o que sentiu no início?

R: Fiquei muito abalada, acho que bate logo o desespero, né? Ter um filho é uma responsabilidade muito grande.

2- Essa sensação, este sentimento, foi mudado depois? Como?

R: Confesso que demorei um pouco para "aceitar", mas aquele sentimento de angústia e medo hoje viraram felicidade.

3- Como sua família reagiu?

R: Foi muito difícil, principalmente para o meu pai, tenho certeza que farei ele sentir orgulho de mim, sendo uma ótima mãe.

4- Qual foi o momento mais difícil desde que descobriu a gravidez?

R: Com certeza quando contei para os meu pai, já sabia que não seria fácil.

5- Enfrentou dificuldades no parto?

R: Foi um pouco complicado mas no final deu tudo certo.

6- Pensa em ter mais filho?

R: Agora não, porém no futuro penso sim!

7- O que mais mudou sua vida?

R: Ter um filho é você mudar toda sua vida, enfrentar novas responsabilidades... É mudar completamente.

8- Sofreu algum preconceito por ser mãe jovem?

R: Sim, quem nunca ouviu alguma coisa? O importante é não ligar, assumir e cuidar da melhor forma possível do seu filho.

9- Você ficou grávida como? Foi por falta de orientação?

R: Não foi por falta de orientação e sim de preservação.

10- Você queria ficar grávida? Sua gravidez foi planejada?

R: Não foi planejada e eu não queria, não naquele momento.

11- E você continuou estudando?

R: Sim, tem que seguir em frente.

12- Tem algum conselho para as meninas que estão começando a vida sexual?

R: Meu conselho é estar preparada pois pode acontecer, é normal.

A adolescente entrevistada não autorizou a divulgação do seu nome, por isso criamos um nome fictício


NOME FICTÍCIO DA ENTREVISTADA "C.S" *

1- Como foi descobrir uma gravidez tão jovem? Você lembra o que sentiu no início?

R: Eu meio que já estava preparada, já tinha começado a desconfiar. Quando tive certeza fiquei surpresa, mas não foi um choque muito grande.

2- Essa sensação, este sentimento, foi mudado depois? Como?

R: De acordo como o tempo foi passando foi caindo a ficha da importância de ser mãe.

3- Como sua família reagiu?

R: Como eu já esperava, muito mal, mas meu namorado me deu todo apoio que precisava.

4- Qual foi o momento mais difícil desde que descobriu a gravidez?

R: A fase dos enjoos, as mudanças que acontecem.

5- Enfrentou dificuldades no parto?

R: Sim, teve várias dificuldades, foi um pouco complicado.

6- Pensa em ter mais filho?

R: Com certeza não.

7- O que mais mudou sua vida?

R: Mudou tudo, principalmente o meu corpo.

8- Sofreu algum preconceito por ser mãe jovem?

R: Sim.

9- Você ficou grávida como? Foi por falta de orientação?

R: Não.

10- Você queria ficar grávida? Sua gravidez foi planejada?

R: Não queria, logo não foi planejada.

11- E você continuou estudando?

R: Sim.

12- Tem algum conselho para as meninas que estão começando a vida sexual?

R: Tenham cuidado.

03



A adolescente entrevistada não autorizou a divulgação do seu nome, por isso criamos um nome fictício



NOME FICTÍCIO DA ENTREVISTADA "H.R" *

1- Como foi descobrir uma gravidez tão jovem? Você lembra o que sentiu no início?

R: Fiquei muito abalada, nos primeiros momentos para mim parecia ser o fim da minha vida.

2- Essa sensação, este sentimento, foi mudado depois? Como?

R: Sim, minha mãe me ajudou muito.

3- Como sua família reagiu?

R: Até que foi mais fácil do que eu esperava.

4- Qual foi o momento mais difícil desde que descobriu a gravidez?

R: Os primeiros meses, o medo, a angústia, fiquei muito abalada.

5- Enfrentou dificuldades no parto?

R: Não foi muito rápido, ainda bem.

6- Pensa em ter mais filho?

R: Talvez daqui há alguns anos.

7- O que mais mudou sua vida?

R: Muitas coisas mudaram, e como.

8- Sofreu algum preconceito por ser mãe jovem?

R: Não muito, ainda bem.

9- Você ficou grávida como? Foi por falta de orientação?

R: Sim, por falta de orientação.

10- Você queria ficar grávida? Sua gravidez foi planejada?

R: Não.

11- E você continuou estudando?

R: Parei, é muita coisa pra mim.

12- Tem algum conselho para as meninas que estão começando a vida sexual?

R: Se cuidem!

04



A adolescente entrevistada não autorizou a divulgação do seu nome, por isso criamos um nome fictício

JORNAL COLEGIAL

EDIÇÃO NACIONAL

jornalcolegial.com.br

ORIENTAÇÃO

LOURIVANE RIBEIRO REIS

EDITORES

ADRIELE SANTOS ARAUJO
 ANE MELISSA SANTOS E SILVA
 BRUNO DOS SANTOS TAVARES
 CAILANE GOMES DA CONCEIÇÃO
 CRISLANE DA PAIXÃO SANTOS
 CRISLANE DOS SANTOS LIMA
 DARLAN ALMEIDA PESSOA
 DEIVID SOARES DE SOUZA
 DIANE LUCAS DA CRUZ
 ERISSON DOS SANTOS SOUZA
 GEORGIA CORREIA SANTOS
 IANE VITORIA DE ARAUJO SANTOS
 JASMIM BARRETO DOS SANTOS SILVA
 ILANA CLARA LIMA MATOS
 ILANA DOS SANTOS FAGUNDES
 ISLANE DAMASCENO DOS ANJOS
 IWANILDO DOS ANJOS ANGELO
 JAIANE EMILE OLIVEIRA SANTOS
 JAIARA ROMANO PEREIRA
 JEFERSON NASCIMENTO DE JESUS SANTOS
 JEFERSON REINAN SANTOS DE JESUS
 JOÃO PEDRO GUIMARÃES SILVA
 JOIRAN PEREIRA ESPINHEIRA
 JOSÉ MATEUS ARAUJO DE JESUS
 JOSÉ NELTON SANTOS DA SILVA JUNIOR
 LAISE SANTOS E SANTOS
 LARA SANTOS E SANTOS
 LETICIA DE JESUS SANTOS
 LETICIA SANTOS DE JESUS
 LUIZA DE JESUS BISPO
 MARIA CRISTIANE DA SILVA SANTOS
 MARIA EDUARDA FERREIRA MELO MARINS
 NAISLANE FELIX DOS SANTOS
 RAILAN SILVA DA CRUZ
 RAILANE DOS SANTOS ROMANO
 ROBSON ALANO DE JESUS ALMEIDA
 SUZANA DOS SANTOS XAVIER
 TAMIRES SANTANA BATISTA
 VINICIUS BISPO DOS SANTOS

EDIÇÃO GRÁFICA

JOSÉ AUGUSTO LIMA MATOS

EDIÇÃO 11/2019