



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLÉCIDA MARIA BEZERRA BESSA

**ARGUMENTAÇÃO E LETRAMENTO NAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA – PB
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLÉCIDA MARIA BEZERRA BESSA

**ARGUMENTAÇÃO E LETRAMENTO NAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Teoria Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento

JOÃO PESSOA – PB
2010

CLÉCIDA MARIA BEZERRA BESSA

**ARGUMENTAÇÃO E LETRAMENTO NAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Teoria Linguística.

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eivaldo Pereira do Nascimento (PROLING/UEPB)
Orientador

Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING/UEPB)
Examinador

Profa. Dra. Joseli Maria da Silva (IFPB)
Examinadora

B557a Bessa, Clécida Maria Bezerra.

*Argumentação e Letramento nas Aulas de Produção de Textos
do 5º Ano do Ensino Fundamental /Clécida Maria Bezerra Bessa.-
João Pessoa: [s.n.], 2010.*

154f. :il.

*Orientador: Eivaldo Pereira do Nascimento
Dissertação (Mestrado) – UFPb - CCHLA*

1.Linguística. 2. Letramento. 3. Produção Textual

UFPb/BC

CDU: 801(043)

DEDICATÓRIA

A todos os educadores.

AGRADECIMENTOS

*"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo*

*que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão".*

João Cabral de Melo Neto

A elaboração de um trabalho de pesquisa se constitui num trabalho a muitas mãos, mesmo que sua escrita seja de responsabilidade particular. Muitas pessoas colaboraram para a tessitura de uma nova manhã. A todas elas desejo registrar a minha imensa gratidão.

A Jesus, pelos bons momentos da minha vida, pelas amizades construídas nesse período, pela oportunidade de ingressar nesse curso e pela força para recomeçar sempre.

Aos meus pais Ricardo e Sonia, pelo imenso amor que sempre me dedicaram.

Aos meus irmãos Raniery, Riccely e Anassely, pela amável presença.

Ao Professor Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, meu orientador, pela valiosíssima contribuição no processo de construção dessa pesquisa e pelos muitos válidos ensinamentos, para além do mundo acadêmico.

À professora Graça, por ter me acompanhado durante boa parte do mestrado.

À Professora Joselí, por ter aceitado fazer dessa banca, que me ofereceu inúmeras sugestões facilitadoras do alcance do objetivo deste trabalho.

À Professora Regina Celi, por ter me acompanhado com atenção no estágio docência e em outras atividades no decorrer do mestrado, transmitindo-me apoio e confiança.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística/PROLING, pelos valiosos ensinamentos.

À amiga Vera Lima, pelo zelo de sempre.

À minha família pessoense constituída por Mônica, Heldinho, David, Edivânia, Val, Paulinho, Almir, Laura, Tatiane, Magna e Vanice, pelos bons momentos e presença constante.

Ao amigo Bertulino, pelos múltiplos e bem vindos “pitacos” dedicados a minha vida acadêmica.

Aos anjos visíveis que têm sido de uma disponibilidade irrestrita, Sonia Bessa, Anassely Bessa, Edivânia Almeida, Valberto Cardoso, Rodrigo Viana, Henning Saraiva, Vanilda Rafael, Júnior Mota, Fátima Diógenes, Vanice Lacerda e Charles Ponte.

A Auzení, Luiz, Gugu, Aurilene, Gabriele, Fabiola, Emília, Alexandrina, Alconço e demais familiares, pelo carinho e cuidado constantes.

Aos amigos Eliana Filgueira, Conceição Costa, Rouseane Paula, Nilma Sousa, Evandro Gonçalves e Edson Gonçalves, pela amizade verdadeira.

Ao amigo Gilton, que me incentivou a iniciar os estudos acerca da argumentação.

A todos que fazem a Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros, por todo o carinho e atenção a mim ofertados.

Aos colegas do Departamento de Educação/CAMEAM, por toda a compreensão no período da execução desse trabalho.

Aos professores e alunos pesquisados, pela valiosa contribuição para a execução dessa pesquisa.

A todos vocês que de uma forma ou de outra deixaram suas marcas no parto desse trabalho, meus sinceros agradecimentos e reconhecimento da importância da sua presença.

Consagração

*A padaria quedava aberta, meio da tarde,
A moça loira comprou o vinho
e com o livro nas mãos
leu o poema para os meninos trabalhadores do pão.
Eles riam, consideraram bonitas aquelas palavras fermentadas.
E pediram mais, esqueceram de vender.
E a cidade cresceu.*

Valberto Cardoso

RESUMO

Neste trabalho relacionamos os pressupostos da Teoria da Argumentação no Discurso aos estudos do letramento. Para tanto, objetivamos investigar como se articulam o nível de letramento e a prática argumentativa na produção de texto institucionalizada dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Para atingir esse propósito, delimitamos como focos específicos: verificar o uso das estratégias argumentativas mais evidenciadas nas produções textuais de alunos do 5º ano do ensino fundamental; observar como as estratégias argumentativas implicam no nível de letramento destes alunos e verificar como uma proposta de intervenção, baseada na utilização de gêneros textuais com foco argumentativo, interfere no processo de letramento de alunos do 5º ano do ensino fundamental. As contribuições de Aristóteles (199-) Perelman e Tyteca (2005), Reboul (1998), Nascimento (2005, 2008, 2009), Souza (2003, 2008), dentre outros nos subsidiaram nas reflexões acerca dos estudos da argumentação; Freire (1997), Soares (2003), Souza (2003) e Rojo (2009) embasaram nossa concepção sobre os estudos do letramento e Dolz, Norrevaz e Schneuwly (2004) nos auxiliaram na elaboração da sequência didática. Essas abordagens nos respaldaram para o desenvolvimento da pesquisa, na qual buscamos o embasamento teórico sobre a investigação e, a partir daí, observamos uma aula de produção de texto argumentativo, coletamos os textos produzidos pelos educandos e os examinamos quanto às dimensões discursivas e argumentativas. Os resultados dessa análise nos direcionaram à elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção, tomando por base a sequência didática, com gêneros textuais da esfera argumentativa. Essa intervenção nos permitiu coletar mais produções de textos dos alunos e as analisar no intuito de detectar se a intervenção com encaminhamentos teórico-metodológicos para solucionar os problemas encontrados em nossas observações iniciais nos trouxeram resultados mais positivos acerca das produções textuais argumentativas. O *corpus* analisado nos possibilitou identificar que as crianças, desde cedo, conseguem empregar técnicas argumentativas em seus discursos; a argumentação pode e deve ser ensinada na escola; a aprendizagem das técnicas argumentativas permite aos educandos o desenvolvimento de aptidões de uso da língua, a compreensão de como argumentar com a modalidade escrita da língua, a inserção nas relações de situações reais de comunicação, por meio de gêneros textuais socialmente utilizados, bem como o exercício da participação social dentro de uma sociedade letrada.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, argumentação, produção textual.

ABSTRACT

In this work we relate to the Theory of Argumentation in Discourse studies of literacy. To this end, we investigate how to articulate the level of literacy and practice in the production of argumentative text institutionalized students in the 5th year of elementary school. To achieve this purpose, we defined as a specific focus: to verify the use of argumentative strategies more evident in the textual productions of students in the 5th year of elementary school, observe how the argumentative strategies involve the level of literacy of students and see how a proposed intervention based on the use of text genres with focus argumentative, interfering in the process of literacy of students in 5th year of elementary school. The contributions of Aristotle (199 -), Perelman and Tyteca (2005), Reboul (1998), Nascimento (2005, 2008, 2009), Souza (2003, 2008), among others in the subsidized reflections on the study of argumentation Freire (1997), Smith (2003), Souza (2003) and Rojo (2009) based on our conception of literacy studies and Dolz, Norrevaz and Schneuwly (2004) helped us in preparing the teaching sequence. These approaches have supported the development of research, we seek the theoretical base on the research and thereafter, observed a class production of argumentative text, collected the texts produced by learners and it was examined in its discursive and argumentative skills. The results of this analysis led us to the development and implementation of a proposed intervention, based on the following didactic text genres with the sphere of argument. This intervention allowed us to collect more production of texts from students and analyze in order to detect whether the intervention with theoretical and methodological referrals to solve problems encountered in our initial observations have brought more positive results about the argumentative text production. The corpus analysis has enabled us to identify children early on can use argumentative techniques in his speeches, the argument can and should be taught in school, learning argumentative techniques allows students to develop skills in language use, understanding how argue with the written language, the insertion in the relations of real situations of communication through text types used socially as well as the exercise of social participation in a literate society.

KEY WORDS: literacy, reasoning, textual production.

LISTA DE SIGLAS

- T-1: Texto número um.
- T-2: Texto número dois.
- T-3: Texto número três.
- T-4: Texto número quatro.
- T-5: Texto número cinco.
- T-6: Texto número seis.
- T-7: Texto número sete.
- T-8: Texto número oito.
- T-9: Texto número nove.
- T-10: Texto número dez.
- T-11: Texto número onze.
- T-12: Texto número doze.
- T-13: Texto número treze.
- T-14: Texto número quatorze.
- T-15: Texto número quinze.
- T-16: Texto número dezesseis.
- T-17: Texto número dezessete.
- T-18: Texto número dezoito.
- T-19: Texto número dezenove.
- T-20: Texto número vinte.
- T-21: Texto número vinte e um.
- T-22: Texto número vinte e dois.
- T-23: Texto número vinte e três.
- T-24: Texto número vinte e quatro.
- T-25: Texto número vinte e cinco.
- T-26: Texto número vinte e seis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Sexo

Gráfico 2: Por que você escolheu esta escola para estudar?

Gráfico 3: Qual o meio de transporte que você utiliza para vir à escola?

Gráfico 4: Qual a ocupação principal do seu responsável direto (pai, mãe ou outro)?

Gráfico 5: Em que faixa está situada a renda mensal de sua família?

Gráfico 6: Qual sua participação na renda familiar?

Gráfico 7: Existe automóvel em sua casa?

Gráfico 8: Existe telefone em sua casa?

Gráfico 9: Existe aparelho de ar-condicionado em sua casa?

Gráfico 10: Existe microcomputador em sua casa?

Gráfico 11: Qual a atividade extra-classe de que você mais participa?

Gráfico 12: Com qual das atividades abaixo citadas você ocupa mais tempo?

Gráfico 13: Qual o nível de instrução de seu pai ou responsável (caso não more com o pai)?

Gráfico 14: Qual o nível de instrução de sua mãe ou responsável (caso não more com a mãe)?

Gráfico 15: O que você mais gosta de ler?

Gráfico 16: O que seus pais (ou responsáveis) gostam de ler?

Gráfico 17: Quando você era mais novo, seus pais costumavam ler para você?

Gráfico 18: Qual a relação de seus pais com a escrita?

Gráfico 19: Qual a sua relação com a escrita?

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Técnicas argumentativas nas produções de textos.	112
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS E NECESSÁRIOS PARA A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.	18
1.1 A linguagem na perspectiva da interação social.....	18
1.2 Alfabetizar e letrar: uma conciliação benéfica para a aquisição do sistema de escrita alfabética.	22
2 A DIMENSÃO DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA DA LINGUAGEM.....	27
2.1 Prólogos históricos da argumentação.....	27
2.2 A Retórica e a Dialética de Aristóteles: um espaço de conquista da Arte Retórica..	29
2.3 O racionalismo cartesiano	30
2.4 A Nova Retórica	30
2.5 A argumentação no discurso: as técnicas argumentativas.....	35
2.5.1 Os argumentos quase-lógicos.	36
2.5.2 Os argumentos baseados na estrutura do real.....	39
2.5.3 Os argumentos que se fundam na estrutura do real.....	42
2.5.4 Argumento por dissociação das noções.....	44
2.6 Argumentação e letramento.....	45
3 UM OLHAR ACERCA DO PERCURSO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	48
3.1 O contexto da pesquisa.....	48
3.2 O panorama da pesquisa	49
3.3 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	50
3.4 A coleta de dados	51
3.5 A observação e as primeiras produções	52
3.6 A proposta de intervenção	52
3.6.1 A apresentação da situação e as primeiras produções.....	53
3.6.2 Os módulos ou oficinas	54
3.6.3 A produção final.....	56
3.7 O questionário sociocultural.....	56

4 OS TEXTOS ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	58
4.1 Questionário sociocultural.....	59
4.2 A observação e as primeiras produções de textos.....	70
4.2.1 As primeiras produções	71
4.2.2 Análise das primeiras produções.....	71
4.3 A proposta de intervenção	85
4.3.1 Análise da produção final da proposta de intervenção.....	86
4.4 Correlação entre os textos dos educandos	105
4.4.1 Capitalizando as primeiras produções.....	106
4.4.2 Capitalizando as produções finais.....	108
4.4.3 Capitalizando os questionários	110
4.4.4 Contribuições da intervenção com base na sequência didática	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

A parte introdutória desta investigação tem o desígnio de evidenciar o ponto de vista através do qual ela é pautada. Noutras palavras, queremos apresentar os aparatos teóricos, metodológicos e empíricos que dão sustentação à referida pesquisa.

Toda esta investigação tem como pano de fundo a concepção de linguagem baseada na interação social, considerando que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua (Cf. BAKHTIN, 1997).

Buscamos no presente trabalho relacionar os pressupostos da Teoria da Argumentação no Discurso aos estudos do Letramento. Ressaltamos que a concepção de argumentação, por nós adotada, pretende refletir sobre as práticas discursivas, considerando os aspectos dialógicos, discursivos, sociais e históricos da estruturação das ideias pelos usuários da língua nos seus processos de estruturação dos discursos.

A “metacognição” se apresenta como uma capacidade de tomar consciência das operações mentais, de refletir sobre o pensamento e, assim, poder controlá-lo melhor (Cf. FLAVELL, 1976). Esta capacidade está intimamente associada ao domínio da escrita de forma geral, pois através dela as pessoas podem organizar melhor suas ideias e viabilizar meios para se comunicar com mais sucesso. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), a reflexão sobre a própria linguagem é fundamental para a capacidade de produzir e interpretar textos, sendo umas das muitas ações que uma pessoa considerada letrada é capaz de desempenhar.

O ensino de Argumentação nas aulas de produção de textos é uma ferramenta essencial para a constituição de um perfil de discente que possa, através do discurso argumentativo, ampliar sua participação nas variadas esferas da sociedade, posicionando-se contra ou a favor de diferentes ideias sem se submeter a elas ou se submetendo conscientemente. Por essa razão, os alunos precisam saber lançar mão de discursos argumentativos e desenvolver um “pensar crítico”, visto que não há o “diálogo verdadeiro” se não houver nos seus sujeitos “um pensar verdadeiro”. Pensar crítico que não aceitando a dicotomia mundo-homens, distingue entre eles uma inquebrantável solidariedade (Cf. FREIRE, 1987).

O interesse pela realização desta pesquisa nasceu da preocupação da professora pesquisadora com relação aos procedimentos tomados pelas escolas, em especial no nível final do ensino fundamental I - 5º ano, para o ensino das produções de textos, pois o que mais

se percebe é que a instituição de ensino, na maioria das vezes, tem privilegiado mais os aspectos organizacionais e estruturais do texto, deixando relegadas a um nível inferior as questões argumentativas presentes dos discursos, entre outras.

Visto por esse viés, o ensino de língua materna não está propondo um saber mais voltado para as situações práticas do dia-a-dia. É com base no compromisso com um ensino mais contextualizado, voltado para os usos da língua, que realizamos esta pesquisa, uma vez que precisamos fazer das nossas escolas palcos onde as experiências de discursos, mediados pela argumentação e contra-argumentação, sejam colocadas em prática com situações que se aproximem de circunstâncias legítimas de comunicação. Diante disso, surgem as nossas questões da pesquisa:

a) É possível introduzir, com êxito, o trabalho com a argumentação já no 5º ano do ensino fundamental?

b) O uso das técnicas argumentativas nas produções de textos argumentativos escritos se relacionam de alguma forma com o nível de letramento dos alunos do 5º ano do ensino fundamental?

c) O encaminhamento teórico-metodológico de aulas de produção de textos escritos, tomando por base a sequência didática com gêneros textuais da esfera argumentativa, aperfeiçoa as estratégias argumentativas empregadas pelos educandos nas produções de textos?

Com o intuito de buscar prováveis respostas para a nossa inquietação organizamos nosso trabalho delimitando como objetivo geral desta pesquisa: investigar como se articulam o nível de letramento e prática argumentativa na produção de texto institucionalizada, dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Para atingir esse propósito, os objetivos específicos, a seguir, nos serviram de guia:

a) Identificar o uso das estratégias argumentativas mais evidenciadas nas produções textuais de alunos do 5º ano do ensino fundamental;

b) Observar como as estratégias argumentativas estão implicadas no nível de letramento dos alunos do 5º ano do ensino fundamental;

c) Verificar como uma proposta de intervenção, baseada na utilização de gêneros textuais com foco argumentativo, interfere no desenvolvimento da proficiência argumentativa de alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Face à definição do objeto e dos objetivos de pesquisa acima elencados, estabelecemos algumas hipóteses sobre o trabalho desenvolvido com a argumentação na produção de textos escritos, quais sejam:

a) A produção textual dos alunos reflete, nos eventos argumentativos, os níveis de letramento;

b) É possível relacionar práticas de letramento aos níveis de argumentação de forma a identificar os níveis em que os alunos se encontram;

c) Através de um inventário das figuras argumentativas, é possível construir uma proposta de ensino de produção de textos.

Frente a estes temas (argumentação e letramento), de elevada importância para a formação dos aspectos semântico-argumentativos e dos efeitos de sentido contidos em cada texto, deparamo-nos com publicações recentes que nos ofertam grandes contribuições. Perante as ocorrências de estudos sobre os temas que envolvem a nossa pesquisa, percebemos que há muito a se investigar para que, na prática educativa, as produções escritas não sejam realizadas de forma superficial, sem a preocupação com a materialização dos discursos nos contextos sociais. Nossa investigação pretende contribuir com essa discussão a partir do momento em que tenta associar os estudos da Teoria da Argumentação e do Letramento.

É impreterível considerarmos que o aluno necessita ser usuário competente da língua e/ou linguagem para poder atuar de forma ativa dentro do seu contexto social, fazendo uso dos argumentos orais e escritos nos seus discursos. Acreditamos que a proposta de investigar o nível de letramento dos alunos no 5º ano do ensino fundamental, por meio das estratégias argumentativas presentes nas produções de textos escritos dos educandos, trará contribuições para uma melhor compreensão do domínio do processo argumentativo.

Além disso, esta pesquisa pode contribuir, ainda, para que o professor reflita sobre as aulas de produção de textos e prime, nos seus encaminhamentos teórico-metodológicos, por construção de estratégias que levem os alunos a meditar sobre a visão de mundo vigente, as relações entre as diferentes classes sociais e os valores admitidos por eles próprios.

Pode ainda fazer com que os educandos utilizem nas suas produções de textos os elementos argumentativos tão presentes e de essencial importância no cotidiano de todos nós, visto que argumentar bem é saber elaborar um discurso persuasivo a favor ou contra determinada situação, é saber identificar as reais intenções presentes nos discursos alheios, é saber usar melhor a própria linguagem em seu benefício ou em benefício dos outros.

Pensando em ofertar essa contribuição, organizamos o nosso trabalho em quatro seções. Na primeira seção, tratamos dos processos de alfabetização e letramento. Fazemos uma rápida explanação acerca das concepções de linguagem, assinalando a natureza interativa da linguagem, com as contribuições de Bakhtin. Abordamos enfoques conceituais sobre a alfabetização no Brasil, discutimos as contribuições de Freire, Ferreiro, Ferreiro e Teberosky

e sobre as concepções emergentes de letramento, nas quais destacamos estudos de Soares, Kleiman, Nascimento, Pereira, Rojo, dentre outros.

Na segunda seção, procuramos aprofundar as questões relacionadas à teoria da argumentação numa perspectiva dialógica. Para tal escolhemos a Teoria da Nova Retórica, apoiada nos estudos de Perelman, pois é nosso intuito discutir o funcionamento discursivo-argumentativo da linguagem. Para tanto, apresentamos as concepções de argumentação, auditórios, teses e técnicas argumentativas.

Já na terceira seção, traçamos um perfil metodológico da pesquisa, apresentando o campo, as técnicas e instrumentos da pesquisa, os métodos e os procedimentos de análises dos dados.

Na quarta seção realizamos a análise do *corpus*, observando os níveis de letramento das crianças através das técnicas argumentativas presentes nas produções de textos escolares. Para tanto, organizamos o nosso trabalho em etapas. Inicialmente observamos uma aula de produção de texto argumentativo, coletamos treze textos produzidos pelos educandos e os examinamos quanto às dimensões discursivas e argumentativas, percebendo aí grandes limitações tanto na estruturação do texto como nos recursos argumentativos utilizados. Em seguida, sentimos a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção e aplicação em sala de aula, com procedimentos que discutissem estas questões e mostrassem caminhos para solucionar ou amenizar essa problemática. Elaboramos e aplicamos uma intervenção, tomando por base a proposta de sequências didáticas para o oral e a escrita, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com um gênero textual da esfera argumentativa, o texto de opinião, que permitiu a coleta de mais treze produções de textos dos alunos. Essa etapa nos permitiu detectar que a intervenção com encaminhamentos teórico-metodológicos para solucionar os problemas encontrados em nossas observações iniciais nos trouxeram resultados mais positivos acerca das produções textuais argumentativas.

Por último, trazemos as considerações finais que refletem sobre os conceitos de alfabetização, letramento e de linguagem, em uma perspectiva interacionista, bem como a importância de saber empregar os recursos linguístico-argumentativos, nas mais distintas situações sociais. Com isso, desejamos fornecer contribuições acerca da importância da existência dos estudos argumentativos e de concepções de ensino-aprendizagem que considerem as especificidades da alfabetização e do letramento nos palcos escolares. Dessa forma, esperamos que os resultados dessa pesquisa possam ofertar aos pesquisadores, educadores e demais interessados nos estudos dessas temáticas, uma compreensão da importância da presença dos estudos da argumentação no processo do alfabetizar letrando.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS E NECESSÁRIOS PARA A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

“É impossível encontrar neutralidade na educação. É ingenuidade ou astúcia” (FREIRE).

“A compreensão do mundo está estreitamente ligada à compreensão do processo lingüístico” (FREIRE).

Nesta seção, procuramos apresentar as concepções de linguagem, alfabetização e letramento que subjazem à didática referente à produção de textos escritos. Subscrevemos um direcionamento epistemológico da linguagem que tenciona explicar, com base nos fundamentos interacionais e linguístico-discursivos, os processos de significação que compreendem o contexto das situações de produção de textos. Procuramos ainda situar, conforme já anunciamos no próprio título deste capítulo, as concepções de que os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, e que as especificidades de ambos devem ser levadas em consideração na ação pedagógica.

1.1 A linguagem na perspectiva da interação social

Antes de lançarmos uma reflexão sobre alfabetização e letramento, achamos por bem discutir a concepção de linguagem na perspectiva da interação social, uma vez que qualquer proposta de ensino traz em seu cerne as marcas de concepções de linguagem, de sujeito e sociedade.

Sabemos que há diferentes maneiras de conceber a linguagem, concepções essas que direcionam o ensino de língua materna: a linguagem é expressão do pensamento, a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é a forma de interação.

Segundo Foina (1996, p.109), “[...] a concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento compreende a corrente da gramática tradicional, em que se incluem as ditas gramáticas gerais. [Nessa corrente, a linguagem é] regida por princípios racionais lógicos e universais”. O autor Geraldi (1999, p. 41) nos adverte para o fato de que “[...] essa concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais”, e, ainda, nos alerta que “[...] se concebemos a

linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Id., p.41).

As manifestações desses autores evidenciam que a concepção de que a língua é a expressão do pensamento tem retratado, na prática, seja no âmbito escolar ou na sociedade, a confirmação bem usual e do senso comum de que discentes que não assimilam o conhecimento ou não conseguem ser bem sucedidos na exteriorização de suas ideias, oralmente ou por escrito, também não raciocinam.

Essa concepção vem reforçar o fracasso escolar, respaldada pela ideia de que a criança, por ser pobre, seria carente do ponto de vista linguístico. Assim, apresentaria dificuldades para pensar, se expressar e construir novos conhecimentos.

A linguagem focada como expressão do pensamento nos direciona a uma meditação sobre os tipos de pensamento, as reflexões, as expressões e os questionamentos que são privilegiados na escola. Para os que defendem essa concepção, fica evidente que só pensa quem se expressa bem, fazendo bom uso das normas gramaticais e de boa retórica. Essa linha de pensamento apresenta-se, portanto, como justificativa para o ensino tradicional, que torna as práticas escolares inflexíveis, excludentes e autoritárias.

Na segunda concepção, a visão que se tem da linguagem é que essa é instrumento de comunicação, apresentando a língua como o código sujeito a um conjunto de regras “[...] capaz de transmitir ao receptor uma mensagem” (GERALDI, 1999, p.41). Sendo assim, “[...] o uso de código que é a língua, é um ato social” (TRAVAGLIA, 1996, p.22).

Para Foina (1996, p.111), essa concepção “[...] correspondeu aos princípios mais modernos de aplicar a teoria da comunicação aos estudos linguísticos”. No entanto, em sua aplicação, essa teoria se restringe a transmitir mensagens entre o emissor e o receptor, ignorando o processo de enunciação.

A linguagem como um instrumento de comunicação aparece com relativa frequência, nos livros didáticos, principalmente nas instruções aos professores, nas introduções e nos títulos, embora a mesma seja abandonada nos exercícios gramaticais e nas atividades de leitura e de redação.

Na terceira concepção, a linguagem é vista como forma de interação, ou seja, vai além da transmissão de mensagens entre interlocutores. Nessa, a linguagem é vista como forma de reciprocidade humana. “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte” (GERALDI, 1999, p.41). E mais, realiza a “[...] produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada

situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p.23).

Nesses diferentes estudos, distintos também em relação a concepções, às épocas, tendências e autores, cabe enfatizar que cada um tem sua importância para a compreensão da natureza da língua.

No entanto, partilhamos com Bakhtin que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação, monológica, isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das suas enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamentada na língua. (1995, p. 123)

Para o autor, a linguagem transcurso por todas as ocorrências sociais, desde os episódios mais corriqueiros aos mais elaborados, em que todo discurso é dotado de finalidades e intencionalidades acentuadas e sempre se encaminha para um interlocutor. Vale enfatizar, como arremate desses argumentos, que toda situação de comunicação é demarcada por momentos históricos, culturais, ideológicos, políticos, dentre outros.

Assim, a comunicação verbal não pode ser caracterizada e entendida como algo incólume de ensejos. Nenhuma palavra é pronunciada ou escrita por acaso ou para ser desperdiçada. A intencionalidade está no âmago da palavra, a qual produz a interação locutor/interlocutor. Diante disso, cabe-nos refletir acerca de uma questão: O sentido da enunciação não se apóia no indivíduo, nem na palavra, nem nos interlocutores. O sentido da enunciação caracteriza-se por intermédio do resultado da interação entre o locutor e o receptor, através do uso de signos lingüísticos. A interação constitui, assim, o veículo fundamental na construção do sentido.

Em conformidade com o exposto, torna-se interessante explicarmos como se caracteriza essa enunciação. Para Bakhtin, o que determina uma enunciação são as relações sociais, isto é, o que demarca uma enunciação é a interação entre seres socialmente organizados, porém, mesmo que um outro locutor não seja real, poderá ser substituído por um representante ideal que, entretanto, não possa “[...] ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (BAKHTIN, 1995, p. 112).

É nessa perspectiva de interação que a língua converte-se no alicerce das relações humanas. Ao ser colocada em ação, a língua se circunda de ideologia. A enunciação existe no interior e no exterior de uma conjuntura sócio-ideológica, em que cada locutor tem um

horizonte social bem demarcado. Portanto, a enunciação emana de alguém e se dirige a alguém. Qualquer enunciação implica uma réplica, uma reação, um eco.

Para este estudioso, o locutor, ao fazer uso da enunciação, reflete e refrata o seu percurso histórico-social demarcado ideologicamente pelas distintas práticas discursivas; estabelece um diálogo com discursos de outrem, com os diversos enunciados que circundam na sociedade, bem como com um auditório social definido, ou seja, com um ouvinte para o qual o discurso é direcionado numa circunstância real imediata.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância destacar que a linguagem proporciona o diálogo, o qual se materializa tanto no exterior, na relação com o outro; como no interior da consciência; ou no registro escrito. O diálogo refere-se a qualquer forma de discurso, quer sejam as relações dialógicas que são travadas no cotidiano, quer sejam em situações mais estruturadas.

No momento de enunciação, o locutor enuncia em função da existência de um presumível interlocutor, seja ele real ou virtual. Nesse aspecto, o locutor sempre anseia e requer do interlocutor uma atitude responsiva, isto é, o locutor sempre projeta uma resposta do seu ouvinte. Uma enunciação significativa sempre propõe uma resposta: seja de discordância, concordância, apreciação, ação etc.

Diante do exposto, destacamos a contribuição de Vygotsky (1998[1930]) para quem a vivência em sociedade é o constitutivo básico para a transformação do homem de ser biológico em ser humano e social. Para ele, os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental são estabelecidos nas relações de aprendizagens com os outros seres humanos, pois nascemos apenas dotados das funções psicológicas elementares, constitutivas dos animais mais desenvolvidos: os reflexos e a atenção involuntária. Essas funções elementares se transformam em funções psicológicas superiores por intermédio do aprendizado cultural. As funções psicológicas superiores nos permitem desfrutar de características exclusivas da raça humana, quais sejam: a consciência, o planejamento e a deliberação.

Esse processo de evolução das funções elementares para as funções superiores sobrevem através da elaboração das informações auferidas pelo ambiente. Essas informações jamais são absorvidas diretamente do meio, são sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas que circundam o aprendiz, impregnando significados sociais e históricos. As informações intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna, as quais conseqüentemente caracterizam a individualidade. Nesse sentido, todo conhecimento é construído em parceria com as outras pessoas, por meio de intervenções que

assinalam o progresso intelectual por transposições qualitativas de um nível de conhecimento para outro.

É por essa razão que Vygotsky ressalta que a linguagem se constitui no principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, tendo relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico. Para explicar esse processo, o autor desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que definiu como a extensão entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, ou seja, o que a criança consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a direção de um adulto ou em co-participação com parceiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal é a que define a separação do desenvolvimento real do desenvolvimento potencial. Em outros termos, é o espaço que existe entre a capacidade que a criança tem de desenvolver sozinha uma atividade e o desenvolvimento de uma habilidade que está próximo, mas ainda não foi alcançado e seu alcance depende da mediação de um parceiro mais experiente.

Partindo dessas concepções, é que se pode afirmar que uma proposta de ensino de linguagem deve valorizar o uso da língua nos mais variados contextos sociais, com sua multiplicidade de funções, estilos e modos de falar. Para estar em harmonia com a concepção sócio-interacional da linguagem, é importante que a prática pedagógica se estruture em torno do uso e que prime pela constante reflexão dos alunos sobre as diversas possibilidades de utilização da língua.

1.2 Alfabetizar e letrar: uma conciliação benéfica para a aquisição do sistema de escrita alfabética

O conceito de alfabetização traz em seu percurso histórico marcas conceituais de um processo de alfabetização que está intimamente associado ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, que constitui a capacidade de decodificar os símbolos gráficos, transformando-os em sons e codificar os sons da fala convertendo-os em símbolos gráficos.

Souza (2003, p. 21-22) nos mostra que:

Ao falarmos de alfabetização sempre que nos deparamos com problemas de natureza individual e social que envolvem a escola, a família e a sociedade. No aspecto teórico estes vão desde os de ordem teórica, subjacentes à prática, até os de natureza econômica, que tem influenciado diretamente as questões didáticas, sobretudo quando se referem à alfabetização das classes populares.

Leal, Albuquerque e Morais (2006) explicam que durante muito tempo o ensino de nosso sistema de escrita foi feito de forma mecânica, repetitiva, na qual os alunos eram levados a memorizar segmentos das palavras ou mesmo palavras inteiras, sem compreender a lógica que relacionava a pauta sonora pronunciada e a sequência de letras correspondentes. Trata-se de um ensino que não considerava os saberes e experiências do educando, que não compreendia a aquisição do sistema de escrita alfabética como uma prática interativa e social. Este ensino era pautado na conquista de um código constituído na relação entre fonemas e grafemas, assinalado por exercícios de leitura e escrita bem limitados. Dessa forma, o simples fato de os sujeitos integrarem sons e letras para formar palavras ou pequenos textos já era satisfatório para diferenciar o alfabetizado do não alfabetizado.

Nesse contexto, algumas urgências sociais e políticas do nosso país passaram a questionar o ensino oficial que apresentava alto índice de fracasso. A partir de então, outras propostas teóricas e metodológicas foram surgindo, dentre elas destacamos as contribuições de Paulo Freire acerca da alfabetização, que foram significativas para a sociedade, pois compreendia a alfabetização como um processo de desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva do sujeito, consciência esta que permite o acesso aos bens culturais e simbólicos da sociedade. Para ele, “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (1987, p. 11-12).

Neste sentido, Freire (1997, p. 20) concebe a alfabetização das classes populares como espaço de esperança promotor da libertação, por intermédio da linguagem.

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (grifos do autor)

Assim Freire se apresentava como precursor dos estudos do letramento. Embora o autor não faça menção ao termo letramento, suas concepções sociais acerca da ação política e conscientizadora advindas com a aquisição do sistema de escrita alfabética reconhecem o valor social implícito no domínio do código escrito da língua.

Outras colaborações que merecem grande destaque no campo da alfabetização são as concepções de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, que

compreende o aprendizado do sistema de escrita como um processo ativo, em que a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita.

Com o tempo, o termo alfabetização passou a instituir o processo não apenas de domínio das capacidades de leitura e escrita, mas também do seu uso nas práticas sociais, pois a ampliação da complexidade de nossas sociedades passam a requerer de seus integrantes as mais diversas práticas sociais de uso da língua escrita. É nesse contexto de complexidade social, demarcado pelas transformações culturais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas que o termo letramento passa a fazer parte do nosso meio, ampliando o sentido do que se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003).

Muitas são as investigações em torno das influências da escrita para o mundo social e para a formação individual do sujeito. Dessa forma, se faz importante destacar que lançar reflexões acerca da aquisição do sistema de escrita alfabética implica em refletir também sobre os processos de alfabetização e letramento. Para tanto, é conveniente reconhecer as possibilidades de situar as diferenças entre o que praticar em termos de alfabetização e letramento.

Consoante com Pereira, partilhamos da ideia de que, “[...] a distinção entre letramento e alfabetização ainda não é tão bem compreendida por todos, levando algumas pessoas a usarem um termo por outro como se fossem sinônimos” (2005, p. 31).

É nessa questão que se encontra uma grande imprecisão e que precisa ser refletida nos palcos escolares: as ações de alfabetização e letramento apresentam especificidades e complexidades que devem ser consideradas no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Soares distingue muito bem essas ações mostrando-nos que uma pessoa alfabetizada não é necessariamente letrada. Alfabetizado é aquele sujeito que sabe ler e escrever. Já o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, de maneira que responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Cf. SOARES, 2003).

Assim, os dois processos – a alfabetização, entendida como aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento, compreendido como o desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – devem estar contemplados nas ações e reflexões pedagógicas.

Soares (2003) ainda nos mostra que é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita,

integrando alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um desses processos, o que sugere reconhecer as muitas facetas de um e outro e, por conseguinte, a variedade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro.

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. SOARES, 2003, p. 8)

Consoante o exposto, Soares (2003) sugere que:

- deva existir o reconhecimento e especificidades da alfabetização, compreendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico;
- a alfabetização deva ocorrer num âmbito do letramento, compreendido esse como participação em eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimentos das habilidades de uso social da língua escrita por meio da leitura e da escrita;
- tanto a alfabetização como o letramento sejam possuidores de diferentes dimensões que fazem com que a natureza de cada um implique em metodologias diferentes, de tal forma que a aprendizagem inicial da escrita exige múltiplas metodologias;
- deva ser revista a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de maneira que possa torná-los aptos para enfrentarem o insucesso escolar na aprendizagem do uso da língua escrita nos ambientes escolares.

Em consonância com o exposto, evidenciamos que o desafio que está colocado para as séries iniciais do ensino fundamental é o de harmonizar os dois processos, “[...] alfabetização, aquisição da escrita; (sócio) construção da escrita, letramento...” (ROJO, 2006, p. 7), de forma que sejam garantidos aos alunos os mecanismos necessários à apropriação do sistema alfabético e ortográfico: ler e registrar autonomamente as palavras numa escrita alfabética, memorizar as letras e os sons e as condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, por intermédio de diferentes textos que circundam o nosso dia a dia. Para Freire (1988), a alfabetização é abordada como o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva do sujeito, para que este tenha acesso aos bens culturais e simbólicos postos na sociedade.

De acordo com Rojo (2009), as abordagens mais recentes sobre os estudos do letramento têm apontado para a heterogeneidade dos estudos acerca da leitura, da escrita e do uso da linguagem nas suas mais diversas nuances, o que implica o reconhecimento dos

letramentos múltiplos. A autora demonstra a necessidade de uma educação linguística que considere, de maneira ética e democrática, os letramentos múltiplos – que consideram as culturas locais; os letramentos multissemióticos – exigidos pelos textos contemporâneos que envolvam imagem, música e outras semioses que complementam a escrita; bem como os letramentos críticos e protagonistas – que requeiram o trato ético dos discursos situados no mundo social com seus valores históricos, políticos, culturais e sociais.

Dessa forma, é interessante vislumbrar um novo processo de ensino de linguagem pautado numa perspectiva em que se considerem os procedimentos interdependentes e indissociáveis da alfabetização e do letramento, garantindo, assim, um alfabetizar letrando. De acordo com Morais e Albuquerque (2004), para alfabetizar letrando, é necessário democratizar as vivências de práticas de leitura e escrita e ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

Essa concepção de alfabetização na perspectiva do letramento convida a comunidade escolar a refletir sobre os diversos usos sociais da leitura e da escrita, e também sobre as habilidades cognitivas, atitudes e valores neles implicados. Convida, ainda, a entender os sujeitos não só como meros usuários da língua, mas como sujeitos atuantes na construção, distribuição e consumo dos discursos que circulam socialmente.

Mais ainda, essa concepção de alfabetizar letrando pode suscitar nos educadores a necessidade de refletir acerca de que letramentos devem ser fomentados nas salas de aula, podendo trazer para as bases do currículo os letramentos globais e vernaculares, críticos e protagonistas, semióticos e múltiplos.

Uma ação pedagógica produtiva deve estabelecer a caracterização social da língua, pois, ao fazermos uso do discurso oral ou escrito, agimos verbalmente, com um discurso repleto de intencionalidades. Assim, a argumentação aparece como um meio que pode contribuir no desenvolvimento e na ampliação do nível de letramento escolar e, conseqüentemente, extra escolar, pois a todo instante somos convidados pelas ações do dia-a-dia a tomar decisões pautadas em emissões de opiniões, seja lançando mão de argumentos ou de contra-argumentos.

2 A DIMENSÃO DISCURSIVA E ARGUMENTATIVA DA LINGUAGEM

“Argument (ação) é quase tudo, o resto é arte”
(NASCIMENTO).

A linguagem se apresenta como uma ocorrência inovadora na história da evolução da vida no nosso planeta. Foi por intermédio da linguagem que o homem adquiriu capacidades de se individualizar perante as demais espécies animais, condicionando sua própria evolução através da construção de instrumentos materiais e intelectuais que lhe admitiram modificar o mundo e se transformar, sendo produtor e produto de cultura.

A luta pela sobrevivência e a necessidade de viver em sociedade organizada permitiram aos homens o desenvolvimento e a evolução de suas formas de interação social, mediadas pelo uso da linguagem, de maneira que esta assumiu um caráter direcionador das relações sociais: “[...] a linguagem passa a ser encarada como uma forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculada de ideologias, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.” (KOCH, 1996, p. 17).

Diariamente, lançamos mãos de variados discursos para estabelecer nossas relações sociais conosco e com as demais pessoas. São discursos que estão sempre repletos de intenções, comportamentos que desejamos ver estabelecidos, opiniões aderidas etc. Ressaltamos com lentes de Koch (2007, p. 29) que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo.

Considerando a importância da argumentação para as nossas vidas, buscamos, neste capítulo, traçar um panorama dos estudos linguísticos da argumentação, sob a perspectiva da Nova Retórica ou da Teoria da Argumentação no Discurso. Para tanto, faremos uso de alguns conceitos-chave dessa área, buscando subsídios em Aristóteles (199-), Perelman(1998), Perelman e Tyteca (2005), Reboul (1998), Nascimento (2005, 2008, 2009), Souza (2003, 2008), dentre outros.

2.1 Prólogos históricos da argumentação

Com o intuito de explicar a Teoria da Argumentação do Discurso, faremos um percurso pelas origens da retórica, passando pela retórica Clássica e chegando à Nova

Retórica. Fazemos empréstimo das palavras de Reboul (1998, p. 1) para afirmar que “A melhor introdução à retórica é a sua história”. O autor ressalta que a retórica chega a ser anterior a sua história, pois se torna até inacreditável que os homens não tenham empregado a linguagem para persuadir, já que a retórica pode ser encontrada entre hindus, egípcios, hebreus, chineses.

Foi na Grécia Antiga que a retórica se consolidou como uma arte indispensável à população. Na Sicília grega, no século V a. C., em torno de 465, após a derrota dos tiranos dominadores, os sicilianos desapossados de suas terras reivindicavam seus bens. Como na época, questões como essas eram resolvidas em praça pública, sem a presença de advogados ou intercessores, os cidadãos indiciados precisavam de instrução de como defender uma causa e recorriam aos logógrafos, espécie de escrivães, responsáveis pela redação do discurso a ser proferido perante o tribunal (Cf. REBOUL, 1998).

Tal situação levou Córax e Tísias a publicarem uma coletânea de princípios práticos, denominada de *Tekhné Rhetoriké* (Arte Oratória), para uso das pessoas que recorressem a questões litigiosas. Nasceu aí o primeiro embasamento da retórica sucedido do mandatório uso do discurso oral, que, em prol de uma causa justa, objetivava o convencimento e o ganho da questão. A retórica surgiu como uma técnica jurídica. Assim, eram ofertados aos litigantes e aos logógrafos instrumentos de persuasão que afirmavam ser invencíveis, capazes de garantir qualquer adesão, tratando-se de uma retórica que parte do verossímil e não do verdadeiro.

De acordo com Reboul (1998), aproximadamente em 427 a. C., em Atenas, os gregos puderam, graças à experiência inicial de democracia registrada na história, empreender publicamente suas opiniões nos tribunais, conselhos, fóruns e praças públicas. Para tanto, precisavam fazer bom uso da linguagem, de forma competente, a fim de ganhar a adesão de ideias. Com isso, surgiram os sábios sofistas, que de tanto empregarem argumentos ardilosos nos discursos, passaram a ser vistos com matizes pejorativas, a ponto de a expressão sofista estar ligada à pessoa que utiliza o discurso de forma sagaz, utilizando de má fé.

Com o passar dos tempos surgiu Górgias, da Sicília, com uma inovação na retórica: a estética literária. Ele trouxe a eloquência e a poesia para a prosa, através do discurso fúnebre em homenagem a guerreiros bem-sucedidos. Devido ao estilo próprio de tratar o discurso com elegância, beleza e convencimento, este sofista se destacou com a sua excelente oratória. A partir de então, a retórica começou a abranger as escolas gregas como uma respeitável disciplina, sendo tratada como um método de caráter unificador da arte, do espírito e da

linguagem. Mas esse caráter da retórica se tornou vazio por consistir em apenas buscar os melhores adornos para a retórica.

As contribuições de Platão evidenciaram que a retórica existia para ensinar a pensar e a falar, estando, portanto, pautada na filosofia, que proporcionavam um conhecimento seguro das questões éticas e políticas. Assim sendo, ele buscou transportar a retórica para um nível menos depreciativo e mais honroso.

2.2 A Retórica e a Dialética de Aristóteles: um espaço de conquista da Arte Retórica

Foi Aristóteles, de Estagira, por volta de 385 a. C., que veio transformar a própria retórica num sistema, que seria integralizado por seus seguidores, sem grandes modificações. Este filósofo apresentou a retórica não apenas como uma habilidade vantajosa, mas como ideia com vistas à compreensão, com instrumentos aptos para convencer pelo diálogo com artifícios incorruptíveis.

Em a *Arte Retórica*, Aristóteles (s. d.) define a retórica como a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. Para ele, o discurso abrange três componentes: a pessoa que enuncia o discurso¹, o assunto de que se trata a alocução e a pessoa a quem é direcionada a fala. Neste contexto, propõe três meios retóricos para persuasão: *ethos* – que é a representação que o orador estabelece de si para que o auditório possa mirar nela seu caráter; *pathos* – está relacionado ao auditório, apresentando a estima da condição de espírito deste para o consentimento dos argumentos defendidos; e *logos* – relaciona-se ao modo como os argumentos estão organizados no discurso. O filósofo grego organiza, com a retórica, uma teoria da argumentação metódica e filosófica.

Souza (2003, p. 47) nos mostra que a retórica de Aristóteles “[...] busca não só persuadir o seu auditório, mas também encontrar os argumentos eficazes para cada tipo de questão, de público alvo”. O filósofo apresentou os três gêneros oratórios: o judiciário que designa denunciar ou defender em um tribunal, demarcado pelo entitima, tipo de silogismo sem uma das proposições; o deliberativo que objetiva aconselhar os integrantes de uma assembléia, em que o exemplo permite o raciocínio por analogia; e o epidítico que tem espectadores que assistem a discursos de aparatos, como orações fúnebres e é baseado no elogio.

¹ Na Teoria Clássica da Argumentação (de Aristóteles), utiliza-se o termo orador para aquele que se apresenta como autor e responsável pelo discurso, e o termo auditório para o público a quem o orador pretende atingir com o seu discurso. Neste trabalho, utilizamos tanto esses termos como os termos autor e locutor (para o responsável pelo discurso) e interlocutor (para o auditório) considerando que algumas releituras dessa teoria assim o fazem.

Sobre a diferença entre retórica e dialética apresentadas por Aristóteles, fazemos uso das palavras de Nascimento:

Aristóteles determinou ainda que a dialética interessa-se pelos argumentos utilizados numa controvérsia ou numa discussão com um único interlocutor, enquanto que a retórica diz respeito às técnicas do orador dirigindo-se a uma multidão reunida numa praça pública, que não possui nenhum saber especializado ou é incapaz de seguir um raciocínio um pouco mais elaborado. No entanto, reconhece que em ambas as situações o objetivo é a defesa de uma tese. (2005, p. 9)

Com isso, a teoria aristotélica passou a assegurar o surgimento da retórica enquanto disciplina específica, que segundo Todorov “[...] é o primeiro testemunho, na tradição ocidental, de uma reflexão acerca da linguagem” (1998, p. 81).

2.3 O racionalismo cartesiano

Embora a teoria aristotélica tenha apresentado forte influência para os estudos atuais da argumentação, o racionalismo cartesiano nos faz presenciar um acontecimento de reabilitação da problemática da argumentação e da retórica, que se desenvolve buscando supostas carências da racionalidade lógica e científica. As concepções oriundas de Descartes se baseiam na razão e no raciocínio, já que, para ele, quem deveria conduzir o conhecimento era a matemática, devendo assim a filosofia fazer uso dos conhecimentos matemáticos, aceitando somente fatos considerados indubitáveis. Reboul (1998, p. 80) nos mostra que, para Descartes, a retórica deixa de ser a arte e perde seu instrumento dialético.

Sobre essa mesma questão observemos o que nos diz Souza (2008, p. 59): “Para Descartes a evidência é a marca da razão, a verdade só há nas demonstrações lógicas; aquilo que foge ao campo da evidencia como o verossímil, o plausível, o provável, não tem credibilidade.”. Justifica-se, aí, o distanciamento do racionalismo cartesiano com o campo da retórica e, conseqüentemente, da argumentação.

2.4 A Nova Retórica

A partir de 1958, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca lançaram *o Tratado da Argumentação*, sugerindo uma Nova Retórica, buscando tanto o afastamento do racionalismo cartesiano, como também um enlace entre a Nova Retórica e a Retórica Antiga. Para esses

autores “[...] argumentar é influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.16), e os elementos essenciais do processo argumentativo são: o locutor, que apresenta o discurso; o auditório é aquele a quem se direciona o discurso e a quem se deseja persuadir; e o fim, ou seja, a adesão ou aumento da adesão que se deseja obter.

Para que uma argumentação se desenvolva, é imprescindível obter alguma atenção do interlocutor. O orador deve valorizar, demonstrar apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, e isso requer ter de admitir que se deve pensar nos argumentos que podem influenciar o outro, preocupar-se com ele, interessar-se pelo seu estado de espírito.

Se desejamos proferir ideias, devemos levar em consideração o auditório, pois o discurso argumentativo só pode vir a acontecer através da existência real ou virtual do outro, a quem o discurso se destina e por intermédio de quem os objetivos e metas da alocação são traçados. A argumentação se desenvolve em função de um auditório que influencia, direta ou indiretamente, a forma como evoluem os argumentos propostos.

É incontestável o caráter de prestígio que o auditório assume em todo discurso, especialmente nas situações de comunicação argumentativas, haja vista que é em função desse que o orador planeja seus discursos, projeta objetivos e delimita suas metas discursivas e linguísticas. Para instituímos a forma, o gênero, a função e o suporte de um discurso, devemos antes de tudo levar em consideração para quem o discurso está sendo erguido.

É de fundamental importância, no ato de argumentar, o respeito pelo desejo do interlocutor, saber o que ele considera importante e verdadeiro, pois é essa atenção às intenções do auditório que determina a escolha detalhada dos argumentos e, conseqüentemente, determina o comportamento dos oradores. Assim, na relação entre orador e auditório, a atenção destinada ao auditório é de fundamental importância para todo o processo argumentativo. Para Reboul (1998, p.142) “[...] a regra de ouro da retórica é levar em conta o auditório”. Logo, “[...] o orador deve adaptar-se ao auditório, escolhendo como premissas de sua argumentação, teses admitidas pelo auditório.” (NASCIMENTO, 2005, p.10).

Nesse contexto, observemos o que Souza comenta:

Considerando que toda pessoa ao argumentar, ao escrever ou ao falar o seu texto e ao defender uma tese, já tem em mente o auditório ao qual está direcionado o seu discurso, supomos, então, que qualquer discurso ao ser falado/escrito, já traz em si influências recebidas de seus possíveis leitores/interlocutores. (2003, p. 61)

Nessa perspectiva, é imprescindível que tenhamos clareza sobre o que vem realmente a ser um auditório. Para melhor compreensão, vejamos o que diz Perelman (1993, p. 34):

O conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela argumentação.

Que conjunto é esse? É muito variável, e pode ir do próprio orador, no caso de uma deliberação íntima, quando se trata de tomar decisão, numa situação delicada, até à humanidade inteira ou, pelo menos, aos membros que são competentes e razoáveis e que qualifico como auditório universal, passando por uma variedade infinita de auditórios particulares. (grifos do autor)

Assim, o auditório pode ser assinalado sob duas disposições: o universal e o particular. O primeiro é composto por toda a humanidade, é universal porque é formado por toda a espécie humana, ou por toda a espécie humana que se ajusta aos moldes de critérios universais de um grupo; o segundo é construído por uma equipe de ouvintes com desejos conjugados ou por um exclusivo interlocutor: aquele com quem se fala ou o próprio locutor.

De acordo com Reboul (1998), podemos nomear os auditórios em quatro distinções: pelo tamanho, pelas características psicológicas, pela competência e pela ideologia. O auditório designado pelo tamanho é aquele que pode ser caracterizado por apenas um único sujeito, como também por toda uma população. Isso significa assegurar que o auditório pelo tamanho determina a tipologia do texto ou o gênero discursivo que será empregado na argumentação. Ao escrever uma carta a um sujeito, o autor se dirige a um auditório único, já quando escreve um anúncio de venda, este vai para toda a população que tem acesso ao meio de comunicação pelo qual foi propagado o texto.

Uma segunda distinção de auditório se dá pelas características psicológicas de idade, sexo, profissão, cultura etc. Um diálogo travado com uma criança não pode trazer em sua essência os mesmos traços de uma conversa com idosos, pois ambos apresentam características psicológicas diferentes, com desejos, interesses e anseios que não abrigam essa padronização de discurso.

A terceira é pela competência, que é um dos fatores que interfere nos saberes que vão ser expostos, nos argumentos usados e até no vocabulário. É levando em consideração esse caráter de competência do auditório que não nos dirigimos a um grupo de especialistas em um determinado assunto com o mesmo nível de linguagem e argumentação que nos dirigimos a um grupo de pessoas leigas no assunto.

Uma quarta distinção dá-se pela ideologia, que pode ser política, religiosa, cultural, dentre outras. Nesta distinção, tanto devemos mudar os argumentos como o vocabulário. Por exemplo: nos discursos religiosos, não podemos adentrar numa religião com os fundamentos

ideológicos de uma outra religião. É por conta dessa distinção que “[...] compreende-se facilmente que a importância do público influencia a natureza da mensagem” (REBOUL, 1998, p. 142).

Nessa linha de pensamento, surgem os acordos que devem existir entre o orador e o auditório, pois é interessante que ambos estejam em comum pensamento. “De fato não há diálogo, nem mesmo argumentação, sem um entendimento mínimo entre os interlocutores, entendimentos referentes tanto aos fatos quanto aos valores” (REBOUL, 1998, p. 142). É imprescindível que o orador conheça o seu auditório para que possa estruturar o seu discurso direcionado a ele.

Dessa forma, para que uma argumentação seja verdadeiramente eficaz, consiga persuadir o ouvinte, deve-se ter uma atenção especial em relação aos elementos do procedimento argumentativo, e empregar um zelo exímio às condições prévias para a argumentação, isto é, não se pode depreciar as condições psíquicas e sociais que envolvem o contato intelectual entre os envolvidos no processo argumentativo. O fato de existir uma linguagem em comum, de uma técnica que permita a comunicação, não é considerado suficiente, porém é indispensável, “[...] pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 16).

Nesta perspectiva, o orador, ao traçar a estratégia de entendimento com o seu auditório, precisa mostrar clareza em relação aos fatos que estão em evidência, uma vez que os fatos podem ser questionados ou até mesmo colocados à prova. É essencialmente importante em um processo argumentativo que o orador esteja conectado aos desejos do auditório, saber o que o interlocutor aprecia como verdadeiro e respeitável. Nesse ponto de vista, permite-se compreender que o conhecimento do público a quem se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia para que qualquer processo argumentativo seja eficaz. A argumentação é absolutamente relativa ao auditório, que origina a opção pelos argumentos e, conseqüentemente, o procedimento a ser seguido pelos oradores.

Daí a necessidade do entendimento dos valores e concepções comuns ao orador e ao auditório. Noutras palavras, podemos afirmar que, para que os raciocínios lógicos convencionados possam ser admitidos pelos participantes de um delimitado auditório, é necessário um conhecimento prévio do auditório. Nesses modos, as presunções são organizadas através da credibilidade que o orador gera juntamente ao seu auditório, de forma que precisa compreender os valores e particularidades do auditório em voga. Diante disso, se faz necessário que tenhamos uma maior nitidez sobre as presunções. Buscaremos esse

esclarecimento em Perelman e Tyteca quando os autores nos certificam que as presunções mais corriqueiras nos discursos são:

A presunção de que a qualidade de ato manifesta a da pessoa que o praticou; a presunção de credulidade natural, que faz com que nosso primeiro movimento seja acolher como verdadeiro o que nos dizem e que é admitida enquanto e na medida em que não tivemos motivos para desconfiar; a presunção de interesse, segundo a qual concluímos que todo enunciado levado ao nosso conhecimento nos interessa; a presunção referente ao caráter sensato de toda a humanidade. (2005, p. 79)

Com relação aos valores, é interessante distinguirmos valores abstratos e valores concretos. Os valores abstratos são circundados pela razão, como por exemplo, a verdade, a lealdade, a justiça, dentre outros. Já os valores concretos são aqueles que estão relacionados a instituições instaladas e aceitas socialmente, as quais desfrutam de certos privilégios - como demonstrações desse tipo de valor, temos o Estado e a igreja.

Perelman e Tyteca (2005, p. 92) prescrevem que mais necessário que designar esses valores é compreender a hierarquização que eles ocupam na argumentação. As hierarquias servem para mostrar para um interlocutor que considerações se tornam superiores à outra em um debate. Assim, elas variam de acordo com as peculiaridades do auditório, isto é, em função de culturas, ideologias, valores. Tais autores (Id., p. 94) definem que, para fundamentar os valores ou hierarquias do auditório, o orador pode usufruir de recursos argumentativos denominados *lugares de argumentação*, os quais podem ser *os lugares-comuns e os lugares específicos*. Estes se individualizam por seu caráter mais definido, que engloba particularidades para um tipo de argumentação. Já aqueles são determinados por seus estigmas de generalidade e podem ser empregados em qualquer situação discursiva.

Juntamente a esses lugares surgem *os lugares de quantidade* que declaram que uma premissa é superior à outra em função de razões quantitativas. “Podemos considerar como lugares da quantidade, a preferência concedida ao provável sobre o improvável, ao fácil sobre o difícil, ao que há menos risco de nos escapar” (PERELMAN e TYTECA, 2005, p. 99). É com base nesse lugar de quantidade que os fundamentos da democracia são justificados, como a minoria de votos impedir a não aprovação de uma lei, ou a eleição de um candidato ser determinada pela maioria de votos.

Em configuração antagônica aos *lugares de quantidade*, aparecem *os lugares da qualidade*. Estes fazem mais alusão a conceitos e a valores e tendem a contrariar os valores dos números. Aqui são fundados espaços para extensões de prioridade do que é extraordinário

ou exclusivo. Para Perelman e Tyteca (2005, p.101-102) “[...] a unicidade de um ente ou objeto qualquer ocorre da maneira pela qual concebemos nossas relações com ele: para um, tal animal não passa de uma amostra de uma espécie; para outro, trata-se de um ser único com o qual mantém relações singulares.”

Perelman e Tyteca (2005, p. 105) ainda apresentam referência a outros lugares, a saber, *os lugares da ordem, do existente, da essência e da pessoa*. Os autores afirmam que há possibilidades de reduzir todos os lugares de uma espécie aos de quantidade ou qualidade, mas consideram essencial adotá-los como unidades independentes, uma vez que eles representam um ponto de partida nas situações comunicativas de argumentação.

Vejamos as reflexões de Perelman e Tyteca sobre estes outros lugares:

Os lugares da ordem afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior, ora da causa, dos princípios, ora do fim do objetivo. [...]

A utilização do lugar do existente pressupõe um acordo sobre a forma do real ao qual são aplicados. [...]

Entendemos por lugar de essência não a atitude metafísica que afirma a superioridade da essência sobre cada uma das suas encarnações – e que é fundamentada num lugar de ordem -, mas o fato de conceder um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência. [...]

Os lugares derivados do valor da pessoa [estão] vinculados à sua dignidade, ao mérito, à sua autonomia. (2005, p. 105-107)

Todos esses lugares apresentam-se com grande utilidade para o processo argumentativo e servem de princípio para estreitar um duelo de ideias e a manifestação de teses. Ao escolher os lugares para a organização de um discurso, o orador deve ter muita cautela, pois eles são mecanismos indispensáveis para que se possa estimular o auditório na aceitação e adesão das teses propostas.

2.5 A argumentação no discurso: as técnicas argumentativas

Frente a qualquer situação comunicativa polêmica, ou a um discurso argumentativo, é essencial que o locutor opte pelas estratégias discursivas mais condizentes com seus objetivos, para conseguir que o interlocutor compartilhe de suas teses. No que se refere às técnicas argumentativas, é de fundamental importância conhecê-las para que ao usarmos o discurso, possamos nos apropriar das mais adequadas para as exigências de cada situação. Os autores de *Tratado da Argumentação*, Perelman e Tyteca (2005), apresentam várias técnicas argumentativas, divididas em quatro grupos, sendo as três primeiras por meio de associações

de noções e, a última através de dissociação: os argumentos quase-lógicos; os argumentos baseados na estrutura do real; os argumentos que fundamentam a estrutura do real; e os argumentos por dissociação das noções.

2.5.1 Os argumentos quase-lógicos

Os argumentos quase-lógicos apoiam-se em normas quase-lógicas que se baseiam nos raciocínios formais, possuindo uma organização semelhante às demonstrações científicas. Ao corresponder às leis da lógica, esses argumentos evidenciam-se nas discussões, contradições, incompatibilidade, regras de justiça. Essa técnica parte da ideia de logicidade. Assim, o orador, ao fazer uso dessa técnica no processo argumentativo, pretende corroborar a relação existente entre a tese inicial e a tese principal. Vale lembrar que, esses argumentos podem inclusive ser refutados, uma vez que não são puramente lógicos. Sobre os argumentos quase-lógicos, observemos o que diz Reboul:

[...] sabemos que a argumentação rejeita a lei do tudo ou nada. Na realidade, cada um dos argumentos quase lógicos é aparentado como um princípio lógico, como a identidade ou a transitividade; e, assim como eles, são a priori, no sentido, de que não fazem apelo à experiência. Mas, ao contrário dos princípios lógicos da demonstração, podem ser todos refutados demonstrando-se que não são “puramente lógicos”. (1998, p. 168)

Os argumentos quase lógicos pretendem expor na aparência que os fatos são verdadeiramente o que se investiga, ou seja, tentam demonstrar que os fatos são aquilo que se procura provar. Os princípios dos argumentos quase-lógicos buscam sustentáculo em regras lógicas. Esse tipo de argumentação pode ser apresentada por intermédio de diferentes configurações, tais como: argumento de contradição, de incompatibilidade e do ridículo; argumento por identidade, definição, analiticidade e tautologia; argumento por regra de justiça e reciprocidade; argumento de transitividade, de inclusão e de divisão; argumentos de comparação: os pesos, as medidas e as probabilidades.

a) Argumentos de contradição, de incompatibilidade e do ridículo.

Reboul (1998) assinala que a contradição legítima quase não existe no processo de argumentação e, ainda, acrescenta que não se pode recorrer à prova por absurdo. Na verdade, o que pode ser feito é expor aquilo que não está conjugado com a concepção da cultura ou do

meio ao qual o fato está sendo tratado. As contradições denotam a retorção dos argumentos, isto é, os recursos argumentativos fazem com que os argumentos utilizados no discurso regressem para quem os enviou e assim o argumento que seria aplicado ao adversário é aplicável contra o orador.

O ridículo é aquilo que não é aceito, que provoca o auditório a se relacionar com gozação, não provoca escândalo, mas sim risos. Esse argumento utiliza a ironia como fonte de promoção do riso, que servirá de sustentáculo para a edificação da tese.

Já a autofagia é um tipo de argumento que busca identificar que o enunciado do adversário se autodestrói. Assim, há uma contenda que o orador constrói com o auditório, este irá provar a fragilidade do argumento enviado por aquele e, em consequência, irá fortificar sua própria tese.

b) Argumento por identidade, definição, analiticidade e tautologia.

O argumento por identidade se caracteriza por definição ou análise, “[...] assim, o próprio ato de definir um termo, de dar-lhe uma identificação, é um processo argumentativo quase lógico” (SOUZA, 2000, p. 69). O ato de definir um termo propondo-lhe uma identificação induz à argumentação. A identificação de um termo por outro por mais proximidade ou verossimilhante que apresente, em tempo algum declarará uma identidade exata, será sempre resultado de uma seleção, uma opção do locutor. Ainda sobre as definições, vale ressaltar que elas são caracterizadas por vários aspectos, tais como: normativos, descritivos, complexos e de condensação.

Outra técnica que faz parte dos argumentos quase-lógicos é a tautologia aparente. Nessa, a repetição de termos semelhantes, elaborados por frases formais, assumem diferenças de sentidos, distintos posicionamentos semânticos. Consistem em propor significados diferentes com a utilização de signos iguais. Esta técnica argumentativa só ganha sentido quando empregada em circunstâncias concretas, uma vez que os significados assumem especificidades distintas. Ex: Um professor será sempre um professor. Podemos observar através do exemplo que o interlocutor ao interpretar o sentido da tautologia, dá a eles significados diferentes.

c) A regra de justiça e reciprocidade.

Em relação aos argumentos de regra de justiça e reciprocidade é oportuno proferir que esses se alteram conforme a cultura do povo. Cada povo tem suas formas peculiares de existência, com características específicas, que são responsáveis pela solidificação da própria identidade. Estas especificidades devem ser respeitadas e a todos os indivíduos de um mesmo grupo devem ser tratados em comum acordo, isto é, esse tipo de argumento tem por base a justificativa de que os direitos devem ser iguais para todos os seres de uma mesma natureza. Reboul faz uma relação neste sentido enfocando que: “Na identidade baseia-se a regra de justiça: tratar da mesma maneira os seres das mesmas categorias; o procedente: a admissão de um ato autoriza a cometer ato semelhante, a reciprocidade: olho por olho.” (1998, p. 170). Esta regra de justiça acaba se expandindo para as nossas atitudes diárias no trabalho, na família e nas demais atividades que ocupam o nosso tempo, visto que por meio dessa regra julgamos atitudes de pessoas dos nossos grupos como imparciais frente a dadas situações em que o sujeito apresenta comportamentos distintos para situações semelhantes, nas quais a parcialidade deveria estar presente. Vejamos isso nas palavras de Souza:

É baseado nessa regra que, muitas vezes, consideramos as atitudes dos nossos colegas justas ou injustas, apontando como injustas as ações/posicionamentos em que a pessoa/orador apresenta comportamentos diferentes para situações semelhantes demonstrando uma relação entre regra de justiça e identidade. (2003, p. 71)

O argumento de reciprocidade considera o mesmo procedimento para situações correspondentes, ou seja, propõe reciprocidade para circunstâncias consideradas simétricas.

d) Argumento de transitividade, de inclusão e de divisão.

O que individualiza esses argumentos é a relação quase-matemática que consiste em denotar que as conclusões extraídas a partir da premissa maior são transitivas e podem ser deslocadas de acordo com a posição dos fatos. Essa forma de argumentação é lógica, porque oferece suporte para fundamentar os fatos em evidência.

Reboul (1998, p. 171) esclarece essa transitividade apresentando-a com uma explicação matemática, através do exemplo:

Os amigos de meus amigos são meus amigos.
 + x + = + Os amigos de meus amigos são meus amigos.
 + x - = - Os amigos de meus inimigos são meus inimigos.
 - x + = - Os inimigos de meus amigos são meus inimigos.

- x - = + Os inimigos de meus inimigos são meus amigos.

Com essa relação algébrica, Reboul nos mostra que a transitividade de uma afirmação à outra necessita de uma elaboração, uma vez que os argumentos de transitividade acomodam relações de igualdade, superioridade, ascendência e de inclusão.

Sobre esta explicação, vejamos a contribuição de Perelman e Tyteca:

A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação de que existe uma mesma relação entre os termos a e b e entre os termos c e d, à conclusão de que ela existe entre os termos a e c: as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão, de ascendência são relações transitivas. (2005, p. 257)

De acordo com as considerações dos autores, fica evidente que a transitividade assume um caráter quase-lógico, pois mesmo a transitividade sendo exemplificada com método formal pode ser contestada.

e) Os argumentos de comparação: os pesos, as medidas, as probabilidades

A técnica da comparação é considerada um dos instrumentos de grande poder na argumentação, uma vez que por intermédio dela é permissível julgar vários objetos com o intuito de avaliá-los, uns em relação a outros.

Num mesmo âmbito, temos os pesos e as medidas, os quais se dão na comparação, no resultado persuasivo que pode ser despertado com o emprego de tais argumentos.

Ainda nessa categoria, podemos destacar o argumento por probabilidade. Esse argumento provém da ideia de que uma escolha mais acertada é consequência da quantidade de resoluções plausíveis de escolha. Diante das probabilidades de opção, devem ser designadas as comparações e decidir a qual delas aderir.

2.5.2 Os argumentos baseados na estrutura do real

Os argumentos baseados na estrutura do real são aqueles que se baseiam não apenas em situações que se consideram lógicas. Estes argumentos são amparados em situações reais vividas dentro da sociedade, nas relações que há entre os interesses. Dentre os argumentos que se baseiam na estrutura do real, destacamos: ligação de sucessão, ligação de coexistência e ligações simbólicas.

a) Ligação de sucessão

Esta técnica argumentativa parte do princípio de que a sucessão promove a consolidação de uma argumentação por meio de ligações causais apropriadas para explicar ou provar as teses que estão no âmbito da argumentação. Esses argumentos em sua estruturação tomam por base as relações causa/efeito/consequência/finalidade.

Ao considerarmos que a sucessão de fatos esclarece ser uma tese o mais adequado caminho, ou não, para provar a existência da tese, esse argumento se torna viável dentro da estrutura do real, uma vez que se ergue nas relações que se firmam em elementos de vida real, do dia-a-dia dos interlocutores.

É com base nessa justificativa que o argumento pragmático se deriva. Assim, esse argumento consente a análise de um determinado acontecimento ou fato, tomando por base as consequências de situações favoráveis ou desfavoráveis. É por essas características utilitárias que o pragmatismo assume um caráter verossímil, o qual, conseqüentemente, pressupõe credibilidade. Reboul diz que, sobre esta técnica “[...] o utilitarismo funda seus valores, pois afirma que é bom o que é útil à maioria; sobre ele o pragmatismo funda a verdade: verdade é a crença que nos presta serviço.” (1998, p.174).

Outro tipo de argumento que faz uso dessas ligações é a finalidade. Esse se alicerça na imagem de que a importância de uma ideia é condicionada não pelo meio que a deu ascendência, mas pela finalidade a que se destina. “A finalidade, rejeitada pela ciência, desempenha papel capital nas ações humanas, e dela é possível extrair vários argumentos, todos fundados na ideia de que o valor de uma coisa depende do fim cujo meio é ela, argumentos que não exprimem o *porquê*, mas o *para quê*.” (REBOUL, 1998, p. 174, grifos do autor).

Sobre a finalidade, é impreterível destacarmos que ela comporta os argumentos de desperdício, direção e superação. O argumento do desperdício é aquele que justifica a continuidade de um ato em virtude de tempo e investimentos empregados. As afirmações embasadas nesse tipo de argumento se sustentam na ideia de finalização de uma situação, a qual uma vez iniciada, caso seja posta à margem, representará prejuízo para quem a inaugurou.

O argumento de direção sugere as etapas de continuação. Este argumento consiste no alerta contra o uso de chantagem e desperta o temor de que uma situação nos cerque num encaminhamento de ações cujo desfecho se receia. Para essa técnica, se o indivíduo chegar a

ceder uma vez, deverá ceder mais vezes, a ponto de ficar impossível sair de tal situação. Os argumentos da superação apontam para a possibilidade de se adquirir um patamar sempre mais alto do que o que já está situado; cada situação serve de trampolim para superar, transcender e sobrepujar um determinado ponto de referência e permite uma progressão indefinida numa certa direção. Para este argumento, ninguém nunca será competente o suficiente, pois pode atingir sempre progressões mais elevadas que o façam superar a situação em que está envolvido.

b) As ligações de coexistência.

O argumento, nessa dimensão, objetiva compreender uma reciprocidade entre ato/pessoa e instituir um liame entre realidades de situações desproporcionais, na qual uma dessas realidades exprime uma especificidade vital mais justificável perante a outra. Nessa perspectiva, as realidades unificam as pessoas às suas respectivas atitudes, ou seja, é a partir da interação ato/pessoa que esses argumentos são estabelecidos, com o desígnio de explicar o fato ou prevê-lo, levando em consideração atitudes proferidas pelas pessoas no passado. Para isso acontecer, lança-se mão dos preconceitos que se tem da pessoa.

Dentre os argumentos concernentes às ligações de coexistência, podemos mencionar os argumentos de autoridade que têm o propósito de empregar o merecimento de uma pessoa, conferindo-lhe um julgamento de valor. Esse tipo de argumento faz uso do prestígio de um sujeito ou de determinados grupos de pessoas para obter a adesão do auditório à tese principal. Para Souza “[...] é nessa perspectiva que devemos ver o argumento de prestígio que faz com que uma pessoa provoque nas outras a propensão a imitá-los” (2003, p. 75).

Para contestarmos essa argumentação, podemos recorrer às técnicas de ruptura e de travagem. Diferentemente do argumento de autoridade, que se baseia na utilização de uma influência de uma pessoa ou grupo de pessoas para adesão da proposta oferecida, as técnicas de ruptura e travagem objetivam estreitar a busca do ato da pessoa, servindo-se das opiniões e conceitos antecipados que são construídos sobre ela.

A técnica de ruptura desestima a interação entre a ação e a pessoa, visto que acontece quando é possível constatar a incompatibilidade entre o que se julga do sujeito e o que se supõe do ato. Já as técnicas de travagem procuram estreitar o alcance do ato da pessoa, recorrendo de uso de conceitos predefinidos sobre ela. Para esclarecermos a travagem, recorreremos a Souza:

É a partir dessa técnica de travagem que, muitas vezes, o valor do ato da pessoa é relegado a um plano secundário, em função dos preconceitos que temos sobre ela; é uma travagem aplicada, para que não mudemos de opinião formada sobre a pessoa, os conceitos pré-concebidos, para que o valor de seu ato, de seu discurso, seja visto a partir dos pré-conceitos que já temos sobre ela. (2003, p. 76)

c) As ligações simbólicas, as duplas hierarquias e as diferenças de ordem.

Dentre os argumentos fundados na estrutura do real, a simbologia está sempre marcando presença nos discursos religiosos e patrióticos, por exemplo. O orador deve levar em consideração os símbolos do seu auditório, refletindo sobre as características sociais e culturais que variam conforme o meio. As duplas hierarquias surgem a partir das diferenças de grau e de ordem, evocando os lugares da argumentação. Reboul enfatiza que a “[...] dupla hierarquia consiste em estabelecer uma escala de valores já admitida.” (1998, p. 178). Assim, quando a simbologia alcança um valor em detrimento de outro, os argumentos são estruturados por uma dupla hierarquia. Ainda com relação aos argumentos baseados na estrutura do real, existem as diferenças de ordem que, para Souza, “[...] estão intimamente relacionados às ideias quantitativas (diferença de grau) e qualitativas (diferença de ordem).” (2003, p. 77).

2.5.3 Os argumentos que se fundam na estrutura do real

Essa técnica argumentativa está subdividida em duas categorias: o fundamento pelo caso particular onde se destacam o caso do exemplo, da ilustração e do modelo/antimodelo; e o raciocínio por analogia.

a) O argumento pelo exemplo e por ilustração, por modelo e antimodelo.

Esse argumento funda-se nos casos, exemplos, ilustrações, modelo e antimodelo e são obtidos de fatos concretos, de preferência incontestáveis que proporcionam a definição de uma dada realidade e a busca da normalização e da probabilidade de um acontecimento reduzindo a uma convicção persistente.

Os argumentos, por exemplo, recorrem à segurança de um fato, visto que exigem um apoio. Neste tipo de argumento, referimo-nos a casos particulares, fazemos uso de exemplificações por intermédio de acontecimentos e fatos para chegarmos a uma conclusão, a

qual tem a finalidade de garantir a adesão do auditório à tese em questão. Souza (2003, p. 78) aponta para ideia de que “é nessa perspectiva que na argumentação pelo exemplo, o argumento escolhido não pode, de forma alguma, ser contestado, uma vez que é esse exemplo que vai servir de fundamentação à conclusão”. É fazendo uso dessa técnica que alguns empresários citam exemplos de funcionários da empresa que iniciaram num cargo menor e atingiram outro, de nível mais elevado, devido ao esforço e dedicação à empresa, para exemplificar que qualquer funcionário pode progredir dentro do ambiente de trabalho.

A argumentação por meio da ilustração exerce as suas respectivas funções com o auxílio da realidade e pode também fazer uso do fictício para ilustrar um fato e, assim, melhor garantir a adesão do público a que se destina. Em oposição ao exemplo que é incontestável e exige concretude, a ilustração pode usar o imaginário e o ilusório como recurso de explicação de um argumento. Ela “[...] busca impressionar, mexer com a imaginação, porque parte de uma regra reconhecida socialmente. A ilustração funciona como recurso de presença” (SOUZA, 2003, p. 78).

Os argumentos através de modelos inspiram a propagação de determinadas ideias, pois retratam semelhanças com o argumento de autoridade, comparando e aproximando experiências a serem imitadas. Se alguém ou algo serviu de modelo é justificado pelo nível de prestígio que atingiu, a convenção para servir de modelo é garantida com base na admiração que é apresentada ao orador. Múltiplos efeitos e conclusões a partir do uso dos modelos são também adquiridos em oposição pelo antimodelo, sendo que os argumentos por antimodelo são demarcados por situações e casos a serem repelidos, já que não auxiliam na construção de boas condutas. Aqui, se algo ou alguém é citado, é com o objetivo de fazer justamente com que esse não seja aceito. A repulsa provocada por esse argumento provocará uma mudança na atitude anteriormente tomada com base no antimodelo.

b) A analogia

O argumento por analogia pretende dar clareza ao tema; o que se deseja revelar com provas reais é a luta pela veracidade dos fatos. Segundo Reboul (1998, p. 185), “[...] raciocinar por analogia é constituir uma estrutura do real que permita encontrar e provar uma verdade graças a uma semelhança de relações”. Para melhor esclarecimento do que vem a ser o argumento por analogia, vejamos o que diz Perelman e Tyteca (2002, p. 447):

A analogia é um instrumento de argumentação instável, isso porque quem lhe rejeita as conclusões tenderá a afirmar que não há “sequer analogia” e minimizará o valor do enunciado reduzindo-o a uma vaga comparação ou a uma aproximação puramente verbal. Mas quem invoca uma analogia tenderá, quase invariavelmente, a afirmar que há mais do que uma simples analogia. Esta fica assim entalada entre duas rejeições, a de seus adversários e a de seus partidários.

Resumidamente, podemos constatar que a analogia não se limita a uma simples comparação, porque ela constantemente se ocupa com distintas realidades. Dessa forma, precisamos encarar a analogia como uma semelhança de organizações, “[...] cuja forma mais genérica seria: A está para B assim como C está para D” (PERELMAN; TYTECA, 2002, p. 424).

Ainda com relação a esse argumento, Souza (2003, p.80) ilustra que: “Derivada da analogia, temos a metáfora que, como argumento, funciona como uma analogia, através da qual podemos expressar elementos do tema ou do foro como omissão de outros.” Para ilustração, vejamos o que foi colocado por Reoul:

Quem quiser tranquilizar um idoso angustiado pela morte pode dizer: *Morrer é dormir*, condensando nessa metáfora a seguinte analogia:

TEMA	FORO	RELAÇÃO
A: Morrer	C: Dormir	Resultado natural:
B: Viver	D: Estar acordado	repouso após o cansaço

Mas a metáfora é mais convincente por ser redutora, por traduzir semelhanças em identidade; ao dizer *é* em vez de “é como dormir”, ela anula as diferenças: que a morte é o “último” sono. (1998, p. 188. Grifos do autor)

Dessa forma, é por intermédio de uma transferência de sentidos e de uma analogia, a qual relaciona aspectos do tema ao foro, que a metáfora se caracteriza como um argumento que fundamenta a estrutura do real.

2.5.4 Argumento por dissociação das noções

Segundo Reoul, essa técnica argumentativa “[...] consiste em dissociar noções em partes hierarquizadas, como aparência/realidade, meio/fim, letra/espírito, etc.” (1998, p. 189). Dessa forma, a sua função é dissuadir, fazer com que os fatos possam mudar de parecer ou de finalidade. Esse tipo de argumento fornece permissão para que, onde apenas uma realidade tenha existência, possam ser identificadas duas, a aparente e a verdadeira. Essa ocorrência se justifica pelo fato de que a verdade por excelência nem sempre é a realidade que aparenta ser.

Noutras palavras, “[...] a dissociação tem como objetivo essencial dirimir incompatibilidades, e é exatamente isso que a torna convincente e durável. É preciso escolher entre o absurdo e o distinguo.” (REBOUL, 1998, p. 189).

São as incompatibilidades que tornam essa técnica capaz de modificar a essência do todo e a partir dessas dissociações criam-se mecanismos de novas formas de intervir. Essas técnicas servem para afastar das teses as incompatibilidades que venham a ser manifestadas e, assim, converter o ato argumentativo em uma situação mais digna de aceitação.

Diante do exposto sobre as técnicas argumentativas, podemos identificar que elas engendram o alicerce dos argumentos que lançamos mão no dia-a-dia para efetuarmos as mais variadas situações comunicativas. Diariamente, somos convocados pelas práticas comunicativas a defendermos opiniões e teses.

Conhecer as técnicas argumentativas é munirmo-nos de instrumentos que auxiliam na construção de um proveitoso discurso argumentativo. Por intermédio desse conhecimento, podemos usar as palavras em favor do que estamos querendo defender, de maneira que possamos convencer o nosso auditório, independentemente das suas particularidades. Podemos ainda, através do discernimento de tais técnicas, tanto nos prepararmos para a defesa de qualquer tese, como também, livrarmo-nos de discursos astuciosos.

2.6 Argumentação e letramento

Nosso intuito, aqui, é refletir acerca dos modos de alfabetizar na perspectiva do letramento, ressaltando a importância que os estudos da Teoria da Argumentação no Discurso podem trazer para dar novos encaminhamentos ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica.

A concepção atribuída ao valor do processo de ensino-aprendizagem se faz presente em qualquer proposta pedagógica, mesmo que esteja camuflada. O diferencial está associado ao intuito que se tem acerca do que se deseja que os educandos aprendam nos palcos escolares. Cabe, então, a cada instituição de ensino, a cada educador fazer suas escolhas com relação a quais concepções adotar.

A nossa opção se respalda na perspectiva que compreende a linguagem como interação social. Esta opção prima pelo uso das situações reais de comunicação. E, por essa razão, preferimos seguir uma abordagem de ensino que considere a necessidade e a importância dos conhecimentos relacionados à aquisição e à socioconstrução da escrita.

Nesse contexto, fazemos empréstimo das palavras de Scholze e Rösing para justificar nossa preferência por uma ação educativa inventariada numa perspectiva que contemple as especificidades de alfabetizar e letrar:

É pela ação educativa, na sala de aula ou em outros contextos, além do escolar, que se promovem a aquisição e a utilização crítica da leitura e da escrita. E essa ação transformadora, tanto do indivíduo quanto da sociedade da qual ele faz parte, é, acima de tudo, um processo em constante avaliação. Em uma de suas facetas, esse processo se coordena articulado ao mundo, numa prática que habilita os sujeitos a dialogarem com as complexidades do texto escrito; em outra, de forma contínua, reorganiza-se politicamente, viabilizando aos sujeitos envolvidos, pela leitura e pela escrita, a reflexão e a atuação no que tange às dinâmicas sociais; em outra, ainda, esse processo examina repetidamente os próprios métodos e conceitos, à medida que tanto os indivíduos quanto o mundo se transformam. De alguma maneira, o letramento, tanto como estado ou condição de um indivíduo ou de um grupo, quanto como conceito, estabelece-se num processo sem fim, num caminho com pontos provisórios de chegada, de partida, de redirecionamentos... (2007, p. 9)

Face ao exposto, postulamos que, se a ação educativa pautada na perspectiva de alfabetizar letrando considera a linguagem como elemento constituinte dos sujeitos sócio-históricos, uma atenção especial deve ser direcionada aos estudos da argumentação, pois, de acordo com Perelman (1993), a argumentação se desenrola numa língua natural. Para ele, é possível ligar o papel da argumentação à razão prática, papel que será essencial em todos os momentos em que é possível operar a razão prática, mesmo que se trate da resolução de problemas teóricos.

Como o fim de uma argumentação não é deduzir conseqüências de certas premissas, mas provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses que se apresentam ao seu assentimento, ela não se desenvolve nunca no vazio. Pressupõe, com efeito, um contacto de espíritos, entre o orador e seu auditório: é preciso que um discurso seja escutado, que um livro seja lido, pois, sem isso, a sua acção seria nula. Mesmo quando se trata de uma deliberação íntima, quando aquele que avança razões e aquele a quem elas se destinam são uma e a mesma pessoa, o contacto de espíritos é indispensável. Daí certos conselhos, como ‘Não dê ouvidos ao teu mau gênio’, ‘Não ponhas isso em questão’. (Id. p. 29-30, grifos do autor)

Com base nas palavras de Perelman, reconhecemos que a argumentação deve ser compreendida como uma ação humana, em que o discurso é construído em situações de interação social reais. Para Souza “[...] a argumentação no discurso é uma das principais formas para entendermos melhor os processos de construção de sentido, para entendermos

como a sociedade se constrói discursivamente e como interagimos socialmente e influenciamos uns aos outros” (2008, p.72).

Diante das vantagens da argumentação para a própria vida, evidenciamos que os estudos da argumentação podem e devem ser associados a uma prática pedagógica que prime tanto pela aquisição da escrita, como por seus usos sociais. Os estudos da argumentação podem auxiliar os educadores no auxílio da construção de encaminhamentos teórico-metodológicos de atividades condizentes com situações comunicativas de fato. Dentre as contribuições da argumentação para os educandos, ressaltamos que ela pode auxiliá-los a entender como argumentar, seja com a modalidade oral, seja com a modalidade escrita da língua; compreender as intenções presentes nos mais variados discursos; aprender a defender ou refutar ideias, em defesa de uma tese; enfim, ampliar o desenvolvimento de aptidões de uso da língua. Portanto, privilegiar a argumentação no processo de alfabetizar letrando pode ser uma das possibilidades de melhorar a qualidade da prática educativa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

“A pesquisa é o diálogo inteligente com a realidade” (DEMO).

Nas seções anteriores divulgamos os fundamentos teóricos que subsidiaram a nossa pesquisa. Realizamos agora a exposição dos pressupostos metodológicos que deram manutenção as nossas ações. Para tanto, defendemos nossa opção por uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, descrevemos o contexto da pesquisa, a constituição do *corpus* e procedimentos de análise, e, por fim, fizemos uma apresentação das etapas da pesquisa, a saber: a observação e coleta das produções de textos dos educandos, a realização da sequência didática trabalhada e coleta das produções de textos finais dos alunos, bem como o questionário sociocultural.

3.1 O contexto da pesquisa

A nossa pesquisa teve o propósito de investigar como se articulam o nível de letramento e a prática argumentativa na produção de texto institucionalizada dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Esse intento nos levou a realizar uma incursão na área da Linguística Aplicada.

A atuação da Linguística Aplicada extrapola a mera aplicação de teorias ao ensino de línguas, devendo focalizar questões de uso da linguagem em contexto social mais amplo, em situações cotidianas.

Essa investigação ainda considerou a conexão entre concepção de linguagem numa perspectiva de interação social e a postura teórica e metodológica do professor pesquisador perante os fenômenos linguísticos. Para atender aos propósitos investigativos dos pressupostos linguísticos desse trabalho, pautamos nossos quefazeres nos procedimentos de uma pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico.

Nossa opção por uma metodologia qualitativa se justificou pelo desejo de compreender um fenômeno específico da sala de aula em profundidade. Essa investigação esteve pautada em “[...] dados descritivos, tendo um plano aberto e flexível e focalizou a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18).

Outra justificativa para declarar que esse trabalho tem um enfoque qualitativo foi respaldada em estudos de Godoy (1995) que identificou um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa como qualitativa, quais sejam: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio o autor traduz em um texto, zelosamente escrito com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221)

Nesse exercício, em que seguimos a posição a serviço da pesquisa qualitativa, com enfoque etnográfico, reconhecemos que a experiência humana para ser estudada não deve ser compreendida através de fatos isolados, mas, sim, de um contexto processual que permite a compreensão dos resultados. Para Pereira, “[...] o método de pesquisa etnográfica implica desenvolver certas etapas de trabalho em que a observação, a participação, o uso de anotações, e a aplicação de entrevistas são fundamentais” (2005, p. 78).

Segundo Oliveira: “A pesquisa etnográfica exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais, cuja ênfase deve ser processo educacional e não simplesmente no resultado final da pesquisa” (2007, p. 73-74).

Considerando as explicações dos autores acerca da etnografia, reconhecemos o estilo qualitativo e etnográfico da nossa investigação e buscamos esclarecer para o nosso auditório a imagem que construímos com o desenvolvimento da pesquisa acerca do processo ensino-aprendizagem de produção de textos argumentativos.

3.2 O panorama da pesquisa

Este tipo de pesquisa objetivou a compreensão do objeto a ser investigado, com base nas perspectivas dos sujeitos. Para ancorar o trabalho, fizemos também uma pesquisa bibliográfica, buscando analisar concepções de língua e/ou linguagem e letramento; as definições e tipologias do texto argumentativo; as contribuições da perspectiva sociointeracionista para o ensino de produção de textos.

Para efetivar a pesquisa, o universo escolhido para essa investigação foi o de uma escola pública estadual. Optamos por escolher essa escola na cidade de Pau dos Ferros - RN, por ser mais próxima do nosso convívio. Para a seleção do nível de ensino, escolhemos o nível conclusivo da primeira etapa do Ensino Fundamental – 5º ano.

Essa escola funcionou no ano de 2009 atendendo um total de 264 alunos distribuídos em doze turmas. Dez delas faziam parte do Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano, nos turnos matutinos e vespertinos e duas eram de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno.

A equipe gestora da escola era composta por diretora, coordenadora, apoio pedagógico e secretaria geral. O total de professores era onze, pois, além dos nove que estavam em sala de aula como polivalentes, havia a professora da telessala e a professora de reforço escolar. Quanto ao nível de escolarização desses professores: dois tinham o Curso de Pedagogia (PROFORMAÇÃO), e os demais possuíam diploma de 2º grau, Curso de Magistério, como foi o caso da professora participante dessa pesquisa.

A turma tinha um total de vinte e nove alunos matriculados, três crianças se evadiram totalmente e três faltavam aulas constantemente. Dos vinte e seis alunos que frequentavam as aulas, todos estavam autorizados pelos pais ou responsáveis a colaborar com a nossa pesquisa.

Por uma questão ética omitiremos a exposição de nomes para preservação do grupo pesquisado. Os sujeitos da pesquisa preferiram que mantivéssemos a identificação por meio de numeração, por essa razão o nosso *corpus* foi identificado através de números.

Ressaltamos que a nossa investigação passou pelos crivos do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal da Paraíba e recebeu autorização para sua efetivação. Isso nos permitiu esclarecer que os sujeitos participantes da pesquisa estão isentos de riscos e constrangimentos, o que revelou nosso compromisso com as pessoas envolvidas nesse trabalho e o refinamento do pacto institucional do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING em realizar pesquisas.

3.3 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* da nossa investigação foi constituído por vinte e seis produções de textos argumentativos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, treze textos foram produzidos e na etapa de observação e mais treze na etapa de intervenção.

Os fatores que consideramos relevantes e que interferem no processo de produção de textos escritos argumentativos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental são o nível de

letramento dos próprios alunos, o nível de escolarização dos pais (pais sem escolarização) e os efeitos que os contextos socioculturais exercem sobre a aprendizagem.

3.4 A coleta de dados

A coleta de dados se deu em três etapas: na primeira, foi realizada observação de aula de Língua Portuguesa, mais especificamente de produção de texto argumentativo, em que coletamos e analisamos os textos produzidos pelos alunos; na segunda, elaboramos uma proposta de intervenção, tomando por base a proposta de sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aplicamos a proposta e coletamos os textos, frutos desta proposta para análise e, na terceira, elaboramos um questionário sociocultural, embasando-nos em Pereira (2005).

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente fizemos as observações das aulas de língua materna, em especial às de produção de textos. Optamos por nos dedicar na observação de um bloco de aula de produção de textos argumentativos, por acreditamos que essa amostragem foi suficiente para atender ao nosso interesse de colhermos um número de textos significativos para a primeira análise. Essa fase de observação da aula foi realizada a fim de perceber dados recorrentes quanto à concepção de língua e/ou linguagem, texto e argumentação implícita no texto produzido pelo aluno. Essa fase visou também identificar as ações do grupo pesquisado no seu contexto autêntico. No momento seguinte, coletamos os textos produzidos pelos alunos. Para isso, escolhemos todos os textos da aula observada. Após a coleta dos textos, fizemos uma análise de como o nível de letramento é evidenciado através das práticas argumentativas, observando as técnicas argumentativas de maior representatividade, bem como a articulação do nível de letramento e da argumentação na produção de texto institucionalizada.

Na segunda etapa, organizamos a proposta de intervenção, tomando por base a proposta de sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Optamos por este modelo de atividade por ser um trabalho que valoriza o gênero textual/discursivo. Organizamos a sequência didática com um gênero da esfera argumentativa, texto de opinião. Cremos que tal atividade nos forneceu dados suficientes para justificar que um trabalho sistemático com gêneros textuais com encaminhamentos teórico-metodológicos voltados para a produção de textos pode contribuir para um melhor rendimento dos educandos no que se refere às competências textuais relacionadas a produções de textos argumentativos.

Na terceira etapa, organizamos um questionário sociocultural, nos embasando em Pereira (2005), para identificar as práticas letradas que faziam parte do contexto extra escolar dos educandos. Esse instrumento nos auxiliou na compreensão do contexto sociocultural do grupo pesquisado e permitiu conhecer que práticas e eventos de letramentos envolvem o grupo pesquisado.

3.5 A observação e as primeiras produções

Assistimos às aulas que conduziram a produção de textos que compuseram a primeira parte do nosso *corpus* com o intuito de conhecermos o contexto de produção.

O professor iniciou a aula com a leitura do cartaz dos combinados da turma (cartaz que foi construído no início do ano letivo, instituindo as normas de boa convivência na sala de aula – conferir anexo B: fotografia do cartaz), seguida de uma discussão sobre direitos e deveres da criança, perguntando aos alunos se eles conheciam os seus direitos e deveres.

Em seguida, o docente solicitou o relato de exemplos. Assim, ao passo que os educandos citavam os exemplos, o professor os registrava na lousa e chamava a atenção da turma, anunciando que os exemplos deveriam ser lembrados na hora da produção do texto, no fim da aula. Dando continuidade à aula, o docente convidou os alunos a assistirem a um vídeo da série TV Escola sobre direitos e deveres da criança. Em continuidade, o professor registrou o encaminhamento para a produção de texto: “Escreva o seu entendimento sobre o assunto estudado”. Ao concluir os textos, os alunos procederam à leitura e, em seguida, à entrega das produções.

3.6 A proposta de intervenção

Para realizar a intervenção pedagógica tomamos por base a proposta de sequências didáticas para o oral e a escrita, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), publicada no livro *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*.

A “sequência didática” é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre

aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98, grifos do autor)

A estrutura de base de uma sequência didática é organizada pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final. (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A nossa proposta de intervenção seguiu as etapas citadas pelos autores. Organizamos a sequência didática para trabalhar com os textos da esfera argumentativa. Para tanto, fizemos a opção pelo gênero textual: texto de opinião. Ressaltamos que a sequência teve como temática “Direitos e deveres da criança”. A escolha do tema se deu pelo fato de dar continuidade à discussão da etapa anterior.

A escolha pelo gênero texto de opinião se justificou pela necessidade de (re) conhecimento por parte da comunidade escolar acerca dos direitos e deveres da criança. Para responder a essas ações, o gênero textual texto de opinião foi direcionado ao jornal mural da escola. A seguir, descrevemos o passo a passo da proposta de intervenção.

3.6.1 A apresentação da situação e as primeiras produções

Essa primeira etapa da sequência didática, que compreende a apresentação da situação e a primeira produção, permite ao professor oportunidades de avaliação das capacidades já adquiridas pelos educandos, bem como o ajuste das atividades previstas na sequência (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Com o intuito de apresentar a situação e realizar as primeiras produções oferecemos para a turma coletâneas de textos de opinião, bem como coletâneas de outros gêneros acerca da temática estudada, com características argumentativas, para identificação e classificação de marcas que os definem. Com isso, pretendíamos que os educandos atentassem tanto para o fato de que textos com o mesmo assunto podem pertencer a gêneros diferentes, como para o fato de que cada gênero textual possui características que o diferencia dos demais gêneros. Ao fim da leitura de cada texto, abrimos espaços para discussão de aspectos como a temática, a intenção, o interlocutor/auditório, o grau de complexidade do assunto e as técnicas argumentativas presentes no texto, a tese defendida, dentre outros aspectos do texto da esfera argumentativa.

Em seguida, encaminhamos a primeira produção textual. Os resultados dessas produções nos permitiram identificar os problemas vivenciados pelos alunos com relação aos

textos da esfera argumentativa. Essa fase nos permitiu planejarmos as oficinas/módulos com o objetivo de desencadear processos de desenvolvimento e aquisição de habilidades linguísticas, relacionadas à produção de textos argumentativos.

3.6.2 Os módulos ou oficinas

Nesta etapa, a atividade de produzir um texto é decomposta nas seguintes partes: trabalhar problemas de níveis diferentes; variar as atividades e capitalizar as aquisições. (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Foi aqui onde trabalhamos os aspectos teórico-metodológicos da argumentação com mais profundidade, a partir dos problemas apresentados pelos alunos, considerando os argumentos que foram ou não usados nas produções iniciais.

1ª Oficina

Objetivo: Identificar o discurso argumentativo e diferenciá-lo de outras modalidades de discursos.

Apresentamos 4 textos: 2 eram sobre a ordem do argumentar e os outros 2 de caráter informativo. Os 4 textos tratavam de diferentes assuntos, pois desejávamos que os alunos observassem que os textos podem pertencer a gêneros diferentes e ter intenções diversas.

Realizamos a leitura dos textos e discutimos algumas peculiaridades de cada texto, a saber: a temática, a finalidade do texto e seu plausível interlocutor.

2ª/3ª/ Oficinas

Objetivo: Adaptar o discurso ao interlocutor e defender ponto de vista, organizando as estratégias argumentativas adequadas para cada situação.

Realizamos uma enquete perguntando aos alunos o que eles costumavam fazer nas horas vagas. Anotamos as preferências do grupo na lousa e, em seguida, dividimos a turma em grupos de acordo com as preferências para justificar as suas prioridades. Os grupos receberam as tarefas de preparar os argumentos por escrito e em seguida apresentar ao grande grupo oralmente.

Num outro momento, fizemos um júri simulado, onde cada grupo de educandos ficou responsável pela organização de um discurso argumentativo que dependendo da função do

grupo, poderia ser a favor ou contra a situação. Para isso, Apresentamos às crianças várias vivências sociais e temáticas a serem defendidas de acordo com o papel de cada locutor. Listamos na lousa as vivências sociais e escolhemos com os alunos, as temáticas referentes a cada situação. Os discentes elaboraram os discursos argumentativos para confrontar com o colega que havia sorteado papel diferente do seu.

4ª Oficina

Objetivo: Identificar as opiniões proclamadas nos textos, localizar os argumentos que as amparam, seus locutores e auditórios.

Realizamos a leitura dos dois textos argumentativos apresentados na 1ª Oficina, em seguida, discutimos as especificidades de um texto de opinião. Para tanto, enfocamos o locutor do discurso, a opinião do locutor acerca do assunto abordado, a tese inicial e os elementos da introdução. Enfocamos, também, a opinião desse sujeito sobre determinado assunto e seus argumentos e contra-argumentos, as considerações acerca da temática apresentada e o auditório a quem estava direcionado o texto de opinião.

Por fim, listamos alguns pontos/elementos importantes para a escrita do texto de opinião, a saber: identificar o interlocutor do seu texto e direcionar o discurso a ele, organizar os argumentos para a conclusão desejada, elaborar por escrito a tese de adesão inicial do discurso, reconhecer a existência do auditório, reconhecer a necessidade de uma tese inicial a ser defendida, fazer uso de argumentos para defender idéias, enfatizar no texto escrito a introdução, a organização dos pontos de vista seguidos das justificativas e as conclusões.

5ª Oficina

Objetivo: Conhecer o assunto para poder argumentar.

Apresentamos o gibi “A Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente”, em seguida, fizemos uma leitura dialogada com ilustrações de exemplos reais das crianças e comentários acerca dos mesmos.

Dividimos a turma em cinco grupos e entregamos vários textos com histórias de crianças, que passavam por alguma situação de desrespeito à infância. Cada grupo observou o texto, elaborou argumentos a favor ou contra a situação apresentada no texto e apresentou as considerações do grupo acerca do texto em plenária.

Realizamos a leitura compartilhada da declaração dos direitos da criança com pausas para ilustrações de exemplos apontados pelas crianças, o jogo trilha “Bem-vindos à escola” e construímos e realizamos o bingo dos direitos e deveres da criança.

Nessa fase, os alunos realizaram diferentes oficinas com atividades direcionadas ao projeto de apropriação das características do gênero estudado. Nesses exercícios, os educandos verificaram o que já sabiam e o que eles necessitavam saber sobre o gênero estudado. Para tanto, a proposta se voltou para auxiliar os educandos na aquisição e aperfeiçoamento das seguintes capacidades textuais: diferenciar o discurso argumentativo de outros tipos de discurso, compreender o texto como espaço de interlocução entre o produtor e um outro – o seu destinatário, discriminar as opiniões proclamadas nos textos, identificando os argumentos que as sustentam ou contra-argumentos e elaborar teses a serem defendidas com a construção de argumentos e contra-argumentos eficazes, prevenindo oposições etc.

3.6.3 A produção final

A sequência didática, conforme propõe Dolz, Noverraz e Schneuwly, é concluída com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

Nessa etapa os alunos colocaram em prática os conhecimentos acerca dos gêneros textuais da esfera argumentativa estudados na sequência didática, em especial do gênero texto de opinião, através das produções de textos finais. Essa produção de textos nos ofertou a segunda etapa do nosso *corpus*, constituída por treze redações. Essas produções foram analisadas e comparadas com os dados que já coletamos e analisamos, na etapa de observação.

Elas serviram também para que pudéssemos verificar se houve ou não avanço no nível linguístico das produções, bem como a contribuição da utilização da sequência didática para a produção de textos da esfera argumentativa. “Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

3.7 O questionário sociocultural

Para complementar os dados da nossa pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico, aplicamos um questionário para nos ajudar a entender o contexto extraescolar das crianças, bem como assumirmos, nessa pesquisa, uma atitude de investigação e estudo das práticas de

letramentos locais e globais que envolvem a vida do grupo pesquisado, para conectar esses letramentos globais e vernaculares com letramentos valorizados pela escola.

Apoiamos-nos no questionário utilizado por Pereira (2005) em tese de doutorado “Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries”. Ressalvamos que fizemos algumas adaptações ao contexto da nossa investigação. As perguntas presentes no questionário estavam relacionadas ao nível de escolaridade, ocupação e renda familiar de pais e responsáveis; detenções de bens materiais como automóveis, computador, ar condicionado e telefone; atividades extraescolares mais contempladas pelos educandos; relação das crianças, pais e responsáveis com as práticas sociais de uso da escrita, bem como as prioridades de leituras.

Ressaltamos que entregamos vinte e seis questionários e recebemos vinte e três. Embora as informações do questionário tenham sido tabuladas em gráficos quantitativamente, os dados dessa investigação receberam um olhar qualitativo. As informações obtidas por meio do questionário nos permitiram fazer uma relação dos letramentos globais dos alunos e dos letramentos prestigiados pelo ambiente escolar.

4 OS TEXTOS ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

“A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos” (ANNE LINDEBERGH).

Nesta seção, fizemos uma análise dos níveis de letramento das crianças através das técnicas argumentativas presentes nas produções de textos escolares. Para tanto, organizamos o nosso trabalho em etapas. Inicialmente, analisamos as respostas do questionário sócio-cultural para refletirmos acerca das práticas e atividades de letramentos dos alunos. Em seguida, examinamos os textos dos educandos, coletados na aula observada sobre de produção de texto argumentativo, considerando as dimensões discursivas e argumentativas, percebendo, aí, grandes limitações tanto na estruturação do texto como nos recursos argumentativos utilizados.

Foi tomando por base as limitações apresentadas nas produções de textos, que sentimos a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção e realização em sala de aula, com procedimentos que discutissem estas limitações e mostrassem acesso para resolver ou amenizar a problemática. “Consideramos fundamental para planejarmos boas situações didáticas, saber o que os nossos alunos já sabem a respeito do que queremos ensinar e ter consciência do que nossos alunos são capazes e o que, para eles, é muito difícil” (LEAL e MORAIS, 2006, p. 29). A realização da proposta de intervenção nos permitiu coletar mais produções de textos dos alunos e analisá-las, no intuito de detectar se a intervenção com encaminhamentos teórico-metodológicos para solucionar os problemas encontrados em nossas observações iniciais produziram efeitos e mudanças qualitativas nas produções de textos dos educandos.

Por fim, fizemos a correlação dos textos coletados nas etapas de observação e de intervenção, considerando os elementos constitutivos da argumentação, com o desígnio de constatar as relações entre eles, as alterações e estabilidades dos aspectos textuais e discursivos evidenciadas depois da intervenção, como também a contribuição da sequência didática para a produção de textos argumentativos

Cada uma dessas etapas passou, em seguida, a ser discutida, separadamente.

4.1 Questionário sociocultural

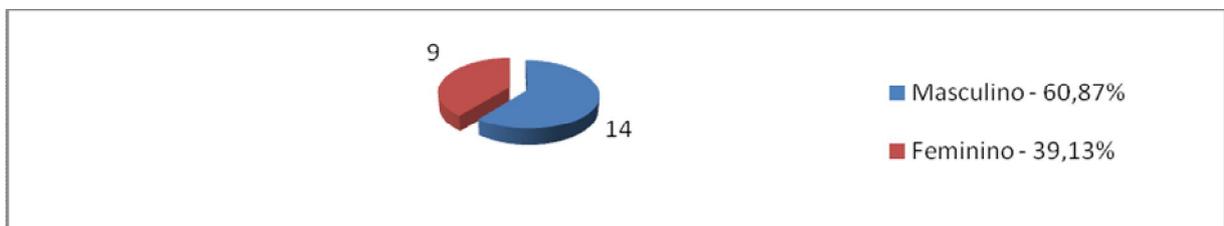
Ao abordarmos uma temática que envolve reflexões acerca de letramento, como é o caso da nossa pesquisa, torna-se imperioso identificar contextos sociais e econômicos do grupo pesquisado, pois letramento é um conjunto de práticas sociais vinculadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Cf. SOARES, 2003).

Pensando em conhecer melhor o nosso grupo, organizamos um questionário e o aplicamos, para nos auxiliar na identificação tanto da conjuntura sócio-econômica e cultural das crianças em seus grupos extraescolares (família, igreja, trabalho, rua, organizações), como das práticas sociais de leitura e escrita que se fazem presentes no cotidiano dos educandos desta pesquisa.

Ressaltamos que o questionário investigou, a respeito das atividades extra-escolares dos educandos, o nível de escolaridade e profissão/ocupação dos pais ou responsáveis, preferências de leitura e relação com a escrita, tanto dos pais ou responsáveis, como das crianças, acesso a equipamentos eletrônicos, dentre outras questões que nos permitiram compreender as condições de letramento das crianças.

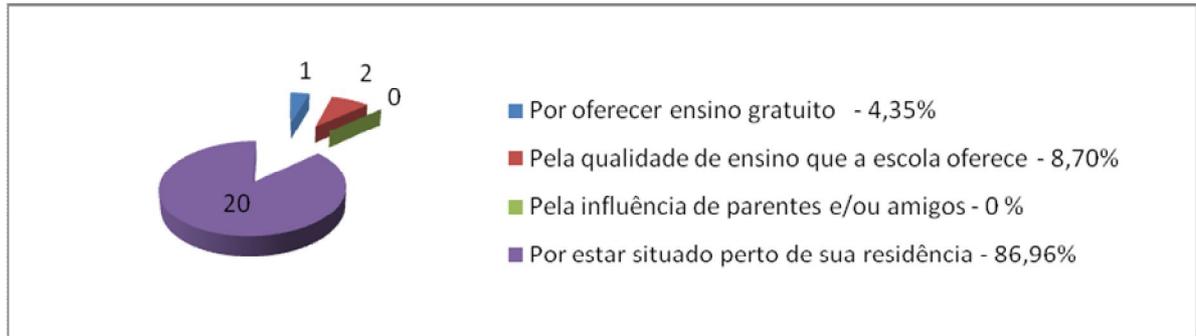
Destacamos que, embora tenhamos elaborado gráficos para destacar informações de forma quantitativa, realizamos também uma análise qualitativa dos dados, pois foi a partir das informações extraídas das respostas dos questionários que conseguimos realizar um olhar mais convexo acerca de alguns aspectos textuais e argumentativos presentificados nos textos dos alunos e no decorrer das aulas.

Gráfico 1: Sexo



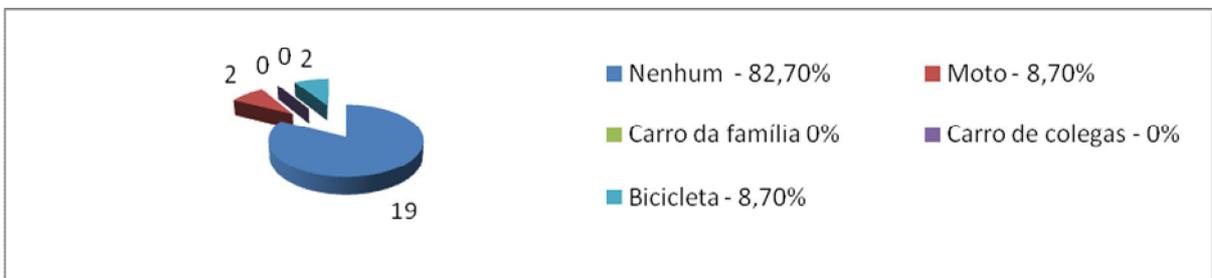
O universo de alunos que compõem a nossa pesquisa foi de 23 educandos, conforme esclarecimentos anteriormente citados, sendo que, desses 23, temos 9 meninas e 14 meninos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2: Por que você escolheu esta escola para estudar?



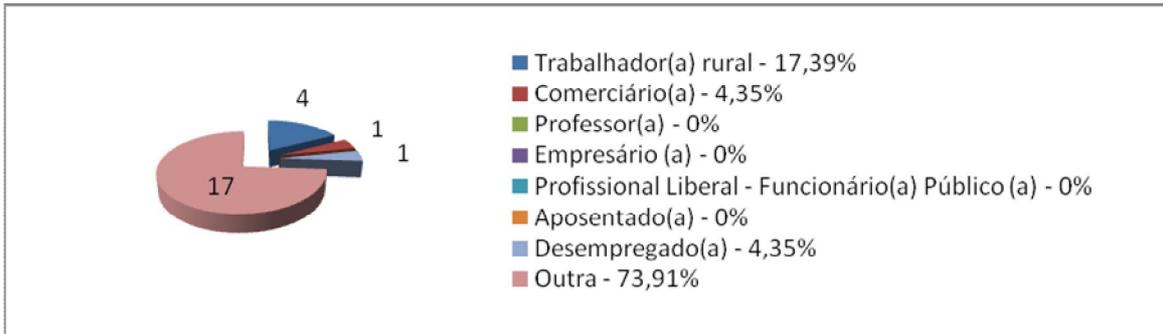
Começamos questionando os alunos sobre a escolha da escola, como se pode perceber no gráfico 2. Com relação a essa questão, um fato que nos chamou a atenção foi que a maioria do grupo, 86,96%, optou pela escola por comodidade, ou seja, pela proximidade da residência. Já 4,35% fez sua escolha considerando a gratuidade do ensino, e apenas 8,70% do grupo justificou sua escolha considerando a qualidade de ensino que a escola oferece. Isso nos leva a crer que a maioria do grupo não faz sua escolha considerando o fator qualidade, por falta de opção.

Gráfico 3: Qual o meio de transporte que você utiliza para vir à escola?



O gráfico 3, referente ao meio de transporte utilizado pelos educandos para ir à escola, evidenciou situações de ordem tanto econômica como prática e que conduzem os pais na escolha da escola, pois apenas 8,70% afirmou usar moto para ir a escola e 8,70% fazer uso de bicicleta, correspondente a 4 crianças que residem em uma zona rural mais distante.

Gráfico 4: Qual a ocupação principal do seu responsável direto (pai, mãe ou outro)?



Os gráficos 4, sobre a ocupação do pai ou responsável pela criança e 5, que mostraram a renda familiar, vieram confirmar, mais uma vez, a situação econômica dos educandos, o que revelou novamente a escolha por uma escola gratuita e próxima da residência.

Sobre a ocupação dos pais percebemos, de acordo com o gráfico 4, que 17,35% vivem do trabalho rural; 4,35% são comerciantes; 4,35% são desempregados e 73,91% marcaram a opção outra. Pelo contato que temos com as crianças, notamos que os pais que marcaram a opção outras são exatamente os que assumem as profissões de gari, doméstica, verdureiro e diarista.

Gráfico 5: Em que faixa está situada a renda mensal de sua família?

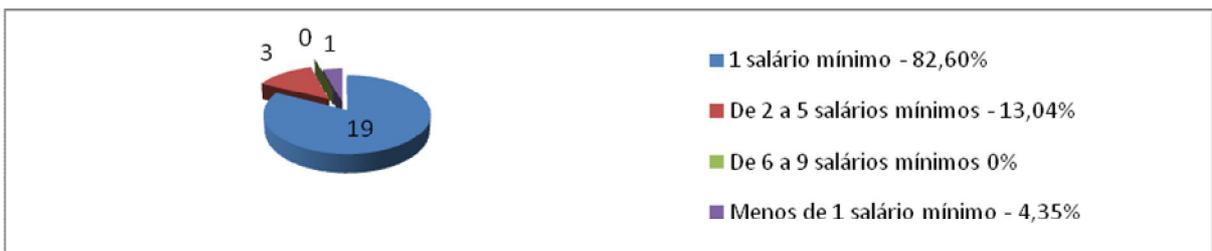
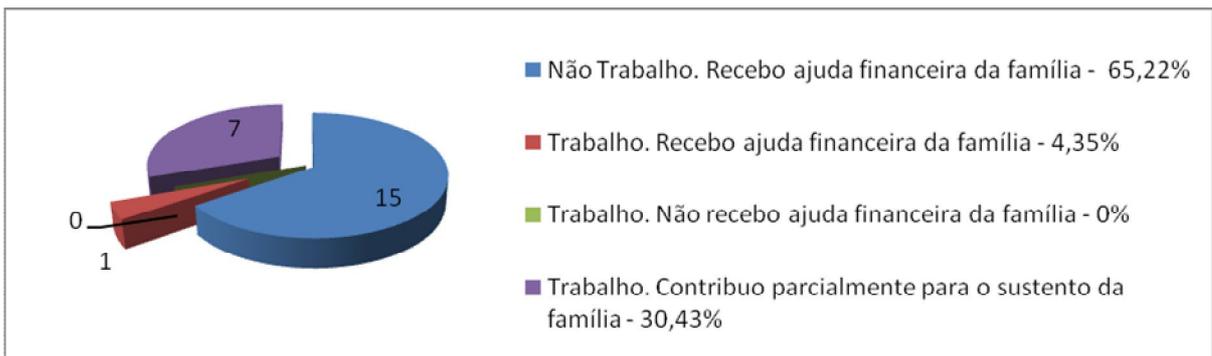


Gráfico 6: Qual sua participação na renda familiar?



Perguntamos as crianças sobre a sua participação na renda familiar e descobrimos que 65,22% não trabalha; as demais crianças, 30,43%, trabalham, contribuindo parcialmente para o sustento da família e 4,35% trabalha e recebe ajuda da família. Notamos, ainda, que torna-se difícil para a criança que trabalha se dedicar mais às tarefas da escola, pois são essas crianças que justamente apresentam um menor índice de desempenho nas atividades escolares, deixando de fazer, inclusive, as tarefas de casa. O trabalho infantil acaba comprometendo o desempenho dos educandos que tentam conciliar trabalho e escola e, conseqüentemente, gera dificuldades de aprendizagens e evasão parcial, como aconteceu com alguns alunos do universo de nossa investigação, conforme relatado na parte metodológica.

Gráfico 7: Existe automóvel em sua casa?



Gráfico 8: Existe telefone em sua casa?



Gráfico 9: Existe aparelho de ar-condicionado em sua casa?

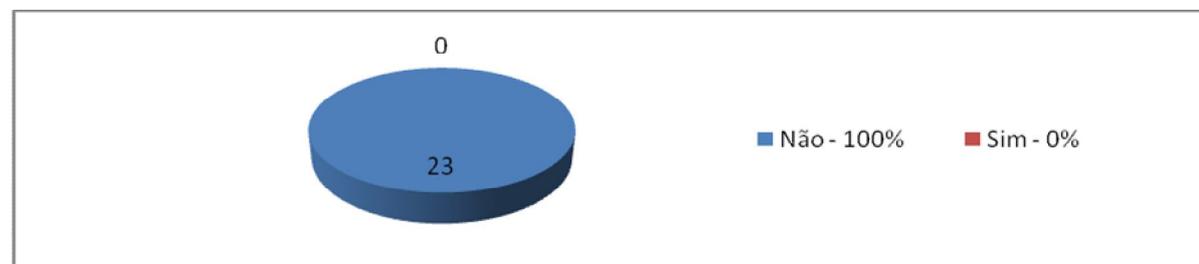
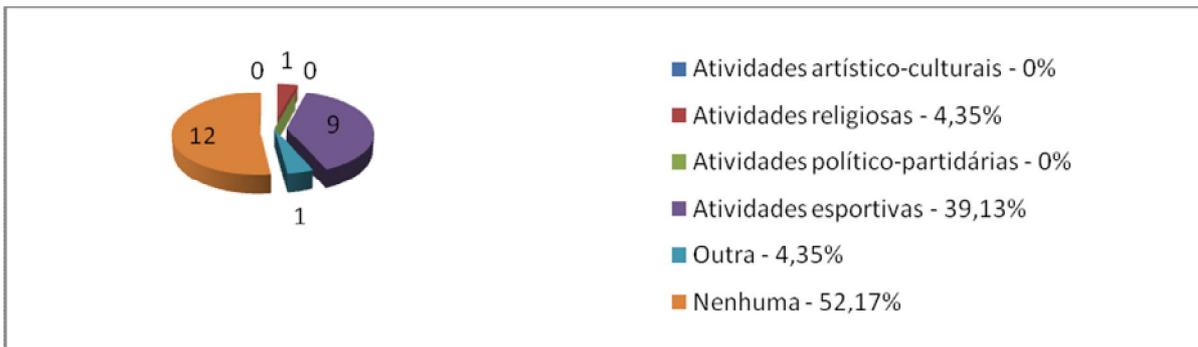


Gráfico 10: Existe microcomputador em sua casa?

Os gráficos 7, 8, 9 e 10 que tratam das questões relacionadas às retenções de bens materiais como automóveis, computador, ar condicionado e telefone retratam a ausência desses bens na maioria das famílias, com ressalva do telefone celular, talvez por ser o bem de um valor mais acessível.

Gráfico 11: Qual a atividade extraclasse de que você mais participa?

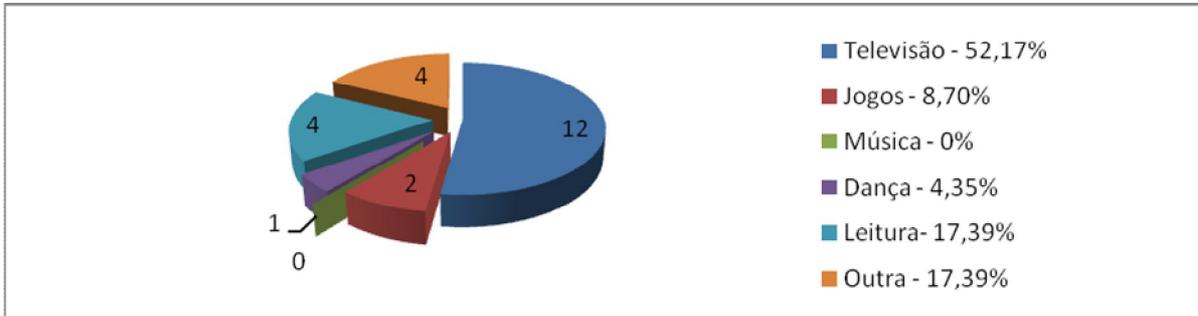
Questionamos os educandos, gráfico 11, sobre a participação em atividades extraescolares e a maioria, 52,17%, afirmaram participar de nenhuma das atividades citadas; 4,35% declararam participar das atividades religiosas; 39,13% fizeram opção pelas atividades esportivas e 4,35% disseram participar de outras atividades.

Observamos que a predominância pela escolha esportiva se deve ao fato de que os programas de assistência social que atendem a comunidade, na sua grande maioria, têm seus direcionamentos para o desenvolvimento dos esportes. Os programas Segundo Tempo e AABB Comunidade são exemplos de programas de atendimento no contra turno escolar, com atividades esportivas e artísticas, para ocupar o tempo das crianças de baixa renda, que se encontram em zonas de risco.

Diante do exposto, recorremos a Rojo para justificar que “[...] assim como foi capaz de popularizar os impressos, urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços

valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e outras mídias (analógicas e digitais) (2009, p. 52).

Gráfico 12: Com qual das atividades, abaixo citadas, você ocupa mais tempo?



O gráfico 12, concernente às atividades que mais ocupam o tempo das crianças, evidencia que a maioria dos educandos, que totaliza 52,17%, se dedica mais a assistir à televisão.

Ressaltamos que os 17,39% das crianças que assinalaram a opção outra são exatamente as crianças que trabalham para ajudar na renda familiar. Já as crianças que optaram por dança (4,35%) e jogos (8,70%) são as beneficiadas com o atendimento dos programas sociais. Apenas 17,39% do grupo ocupam maior parte do tempo com leitura.

A carência de recursos financeiros, associada à falta de compreensão dos pais/responsáveis acerca do valor das atividades artísticas e culturais para a formação humana, leva as famílias a não incentivar, nem promover a participação das crianças em atividades artísticas e culturais, além das atividades que já eram conduzidas pela escola ou por programas de inclusão social.

Ressalvamos que as crianças desta pesquisa são privilegiadas com o atendimento do Projeto BALE - Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (Projeto realizado/coordenado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e pautado no planejamento de ações metodológicas que fomentam o acesso a livros e o gosto pela leitura). Além da leitura dos livros, revistas, jornais e diversos materiais impressos no ato da visita do BALE, as pessoas tanto da escola como da comunidade tinham a oportunidade de fazer empréstimos do acervo. Essa iniciativa oportunizava a integração das pessoas da comunidade com materiais escritos que, antes, era inacessível, seja pelo custo, seja por outras razões.

Observamos que, em se tratando do acesso à cultura e à informação de massa, a TV foi quem teve maior destaque, talvez por ser um dos meios de comunicação de valor mais acessível. Já com relação aos espaços e atividades culturais, resta à escola ou aos programas

de assistência social suprir essa carência gerada pelas condições sociais e econômicas das famílias.

Gráfico 13: Qual o nível de instrução de seu pai ou responsável (caso não more com o pai)?

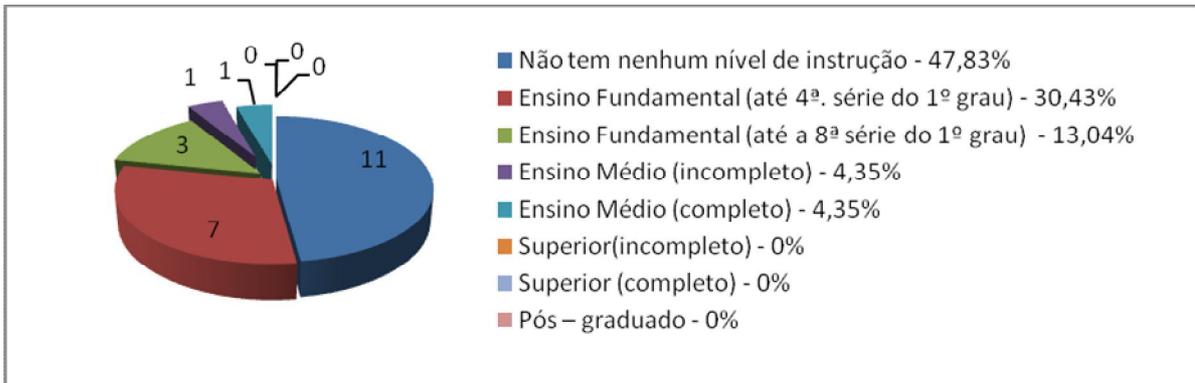
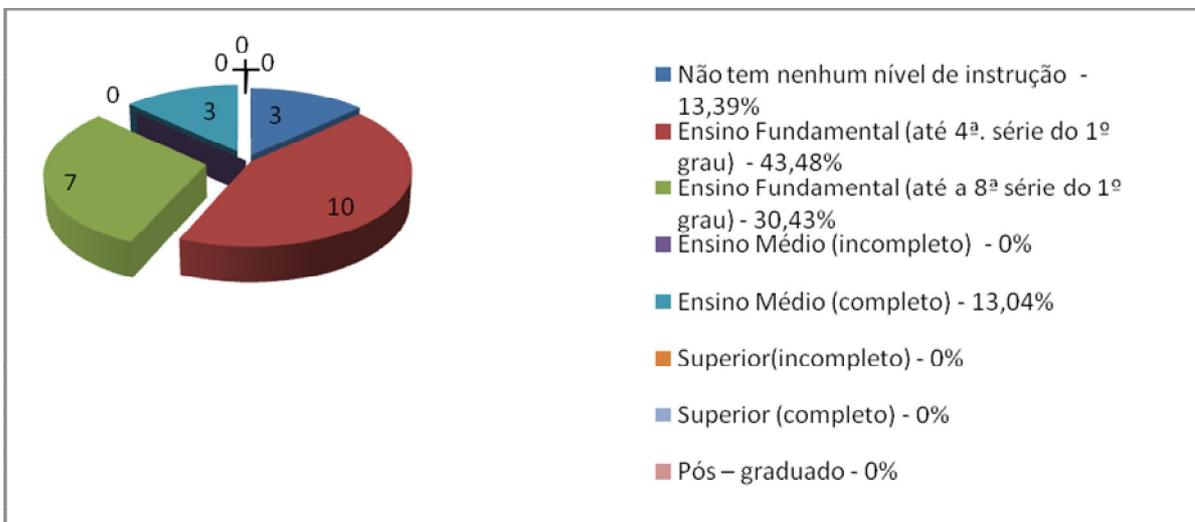


Gráfico 14: Qual o nível de instrução de sua mãe ou responsável (caso não more com a mãe)?



Os gráficos 13 e 14, alusivos aos níveis de instrução dos pais e mães, revelaram a pouca formação dos chefes de família dos educandos. 47,83% dos pais e 13,39% das mães não têm nenhum nível de instrução; 30,43% dos pais e 43,48% das mães têm ensino fundamental I; apenas 13,04% dos pais e 30,43% das mães têm o ensino fundamental II; somente 8,70% dos pais possuem formação em nível de ensino médio, sendo 4,35% incompleto e 4,35% completo, já as mães, 13,04% concluíram o ensino médio. Do grupo investigado, ninguém tem formação em nível superior.

Esses dados revelaram um vasto índice de exclusão social do saber escolarizado. Saber esse que tem suma importância para a formação humana e social dos sujeitos. Segundo Gadotti (1997), “[...] a escola constrói saber que é poder. Temos que educar o conhecimento para que possamos interferir socialmente como sujeitos e não como meros objetos.” Essa educação de que fala o autor se trata de uma educação que considera os saberes dos educandos e os amplia. “Uma educação que desvestida da roupagem alienada e alienante seja uma força de mudança e de libertação.” (FREIRE, 1994, p.45)

Gráfico 15: O que você mais gosta de ler?

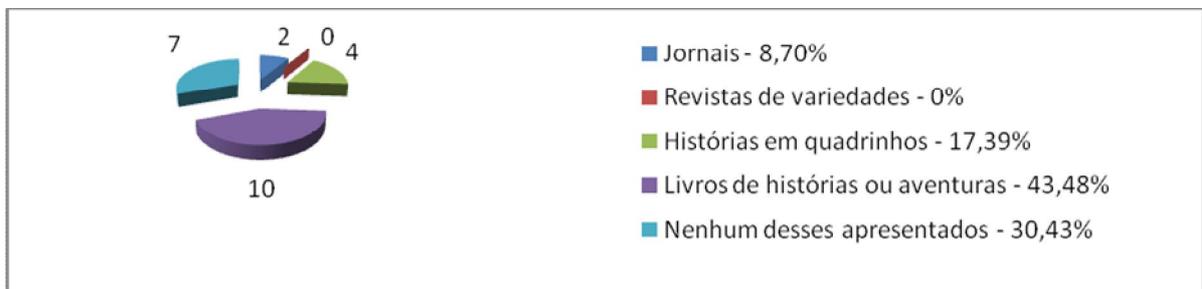


Gráfico 16: O que seus pais (ou responsáveis) gostam de ler?

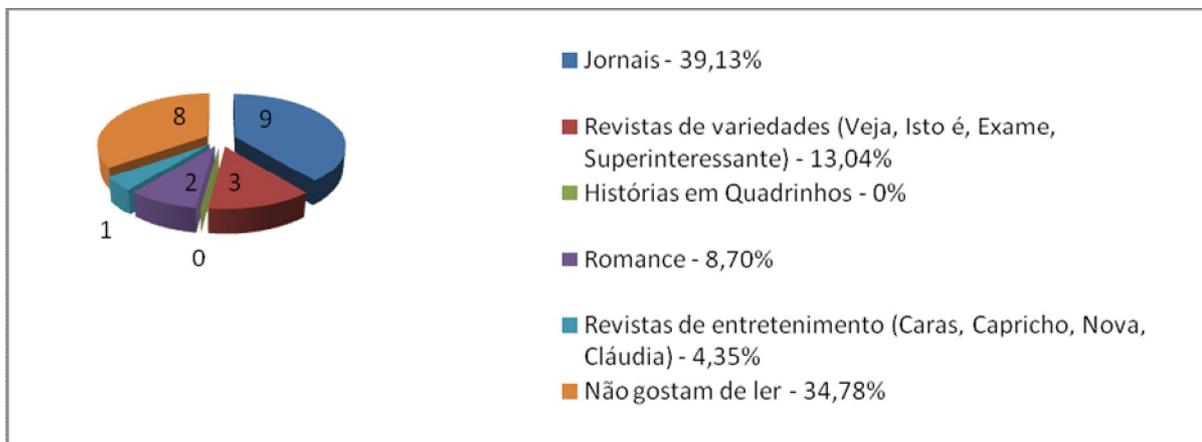
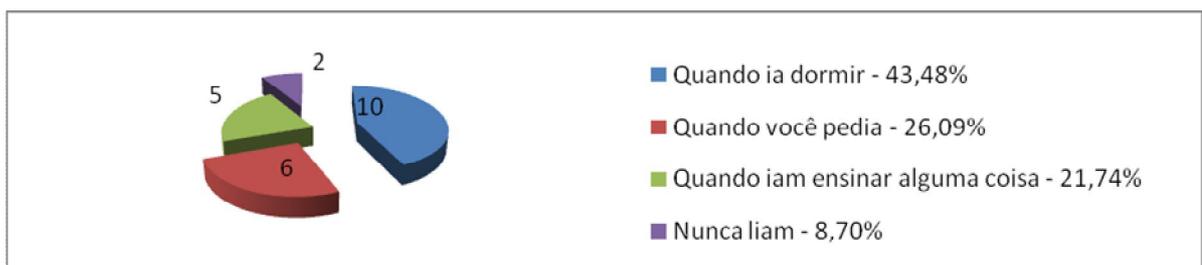


Gráfico 17: Quando você era mais novo, seus pais costumavam ler para você?



Desde as estruturas que remontam a nossa sociedade até as atuais concepções de aprendizagem, a leitura se encontra sublimemente presente na vida das pessoas, uma vez que é uma das formas de gerar o conhecimento. Para Silva:

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de possibilidade de transformação sócio-cultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate á alienação, capaz de facilitar ás pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida. (SILVA, 1994, p. 24)

Sendo a leitura uma atividade que produz conhecimentos, emoções, prazer e emancipação, buscamos saber dos educando e pais como a leitura se faz presente nas suas vidas. Sobre as preferências de leitura dos alunos constatamos, no gráfico 15, que as leituras mais priorizadas estão relacionadas a livros de histórias ou aventuras, 43,48% fizeram esta opção; 17,39% do grupo elegeram as histórias em quadrinhos como prediletas; apenas 8,70% preferiram a leitura de jornais e 30,43% afirmaram não gostar de nenhuma das opções apresentadas.

A respeito das preferências de leitura dos pais verificamos, no gráfico 16, que 39,13% escolheram jornais; 13,04% optaram por revistas de variedades; 8,70% selecionaram romance; 4,35% enfatizaram revistas de entretenimento e 34,78% não gosta de ler.

Os resultados nos mostraram que as leituras favoritas são exatamente as que causam prazer, seja pela própria fruição, seja pela busca de conhecimentos. Smith (1991, p.212) reconhece que além de proporcionar várias experiências de aprendizado, a leitura envolve as emoções. Bamberger, afirma que: “Os livros não devem ser considerados como ‘trabalho escolar’, mas como companheiros” (2000, p.70. grifos do autor). As palavras de Barthes vêm confirmar a necessidade do prazer que deve existir na leitura: “O texto que o senhor escreve tem de me dar prova *de que ele me deseja*. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu *kama-sutra* (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura).” (1987, p. 10. grifos do autor)

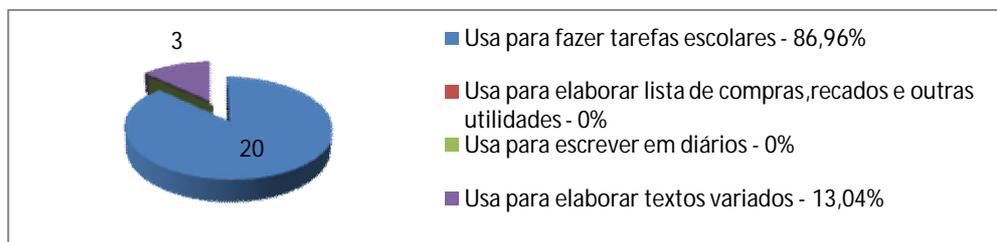
Gráfico 18: Qual a relação de seus pais com a escrita?



No gráfico 18, sobre a relação dos pais com a escrita constatamos que, apenas 4,35% usam a escrita para trabalhar; 91,30% usam a escrita para elaborar listas, recados, dentre outras utilidades, e somente 4,35% utilizam a escrita para elaborar textos variados.

Averiguamos, então, que os chamados “letramentos vernaculares” de origem na vida cotidiana, conforme Hamilton (2002), são os que se sobressaíram, em se tratando do uso da escrita. Como bem diz Soares: “As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.” (2006, p. 45-46). Assim, essas pessoas conseguiram usar a escrita para necessidades imediatas. Em outras palavras, a escrita estava presente em atividades do cotidiano, mediada por situações de necessidade de sobrevivência no meio social, como por exemplo, realizar compras, deixar recados etc.

Gráfico 19: Qual a sua relação com a escrita?



Para finalizar o questionário, averiguamos a relação dos alunos com a escrita. Obtivemos as seguintes respostas: 86,96% usam a escrita para fazer tarefas escolares e 13,04% utilizam a escrita para elaborar textos variados. Com isso, percebemos que a maioria das crianças faz uso da escrita escolarizada.

Se a relação das crianças com a escrita se restringe a uma vivência escolar, para cumprir tarefas exigidas, cabe, então, à escola priorizar tanto princípios teóricos e práticos, como encaminhamentos teóricos e metodológicos capazes de exercer realmente a função social da escrita, possibilitando aos alunos a vivência das práticas sociais apropriadas da cultura escrita, para que eles possam se movimentar nas mais diversas esferas sociais de atividades e circulação de discursos. Para tanto, a escola deve começar, no mínimo, a ensinar as crianças a fazer listas de compras e recados – porque isso está mais próximo delas, já que seus pais fazem isso – a partir daí, incluir outras formas de escrita.

Com a multiplicidade de práticas de utilização da escrita e textos que circulam socialmente, no dia-a-dia, alguns conceitos podem ser organizadores da seleção e organização do ensino, como bem mostra Rojo: “Principalmente, o conceito de letramentos múltiplos, se operacionalizado pelo conceito de esferas (e com que práticas letradas, capacidades de leitura e produção agregadas) devem/podem ser selecionados para a abordagem e estudo, organizando uma progressão curricular.” (2009, p. 120).

Ressaltamos que o uso do questionário sociocultural, nesta pesquisa, nos auxiliou tanto na organização dos indicadores de letramentos extraescolares dos alunos, como no conhecimento das experiências de leitura e escrita compartilhadas pelas crianças e suas possíveis influências na sala de aula, mais precisamente nas aulas de produção de textos.

O questionário nos permitiu depreender que os sujeitos investigados são procedentes de um contexto de interação com pessoas de poder aquisitivo baixo, que tinham um nível de escolaridade reduzido ou nunca frequentaram a escola; tinham acesso reduzido a bens culturais como teatro, cinema, feiras, exposições etc. e o contato com informações e bens culturais estava mais ligado à cultura de massa, através da TV e do rádio; a leitura e a escrita, quando utilizadas, tinham a função de responder a questões de uso pragmático do contexto imediato.

Ao tratarmos de uma temática tão complexa como letramento, não podemos deixar de lado os contextos e vivências dos alunos. Urge que a escola ocasione, em seus palcos, oportunidades mais amplas e ricas em matizes, capazes de ampliar compreensões não somente de contextos mais distantes, de uma cultura dominante e contemplada, mas também de culturas populares e mais íntimas dos educandos.

Mais adiante iremos correlacionar os resultados aqui apresentados com as produções textuais, a fim de melhor compreender o nível de letramento do universo de alunos investigados, bem como tentar entender como se deu a escolha e seleção das estratégias argumentativas presentes nos textos desses alunos.

4.2 A observação e as primeiras produções de textos

A aquisição e o desenvolvimento da capacidade linguística de produção de textos argumentativos não acontecem livremente, necessitam de um ensino sistematizado que deve privilegiar tanto os aspectos discursivos, como os aspectos ligados aos saberes relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética, saberes esses que, se estiverem ausentes, fazem com que muitos dos alunos organizem enunciados com sentidos incompletos e ambíguos. Para produzir um bom texto, faz-se necessário que o aluno compreenda a necessidade de valorização da cultura escrita, domínio e uso das convenções gráficas da escrita.

No entanto, o que percebemos é que a escola, na maioria das vezes, tem optado, nas suas rotinas, por atividades descontextualizadas das vivências sociais. Nesse contexto, fazemos empréstimo das palavras de Nascimento para refletir acerca do papel da escola:

Se a escola logra formar produtores textuais competentes, a primeira coisa a ser feita é adotar uma perspectiva diferente sobre o ensino-aprendizagem da língua vernácula. E isso significa, por consequência, adotar também uma postura de ensino de escrita que leve em consideração as condições sociais de produção textual. Em outras palavras, a escola necessitaria adotar uma concepção de ensino que associe língua e vida, que compreenda a linguagem como um processo interativo e social. (2008, p. 1)

É adotando uma concepção de linguagem que associe língua e vida, que a escola pode oferecer ao educando oportunidades de reflexão sobre o uso social da língua, que tem como objetivo o desenvolvimento da competência linguística do aluno, ou seja, a aprendizagem das competências de leitura e produção de diferentes gêneros que comandam as situações discursivas da nossa sociedade.

Sobre essa questão Nascimento e Chaves (2008, p. 1) nos dizem que:

Trata-se também de mudar a forma como o aluno é exposto aos diversos textos e a postura do professor. Não basta mais fazê-lo entender que a linguagem possui determinadas características, mas fazê-lo compreender como essa linguagem funciona, nos diferentes textos e como é possível produzir e reproduzir esses textos, considerando além das características linguísticas, elementos que dizem respeito ao processo de produção e veiculação, as interfaces sociais e contextuais do próprio universo científico.

Considerando o que afirmam esses estudiosos, é que traçamos nosso olhar a respeito das produções dos alunos, verificando, pelo uso das estratégias argumentativas, de que maneira língua e vida se relacionam, na produção dos alunos investigados.

4.2.1 As primeiras produções

Antes de apresentarmos a análise das produções de texto, consideramos oportuno relatar o desenvolvimento da aula, contexto de produção dos textos, pois um olhar sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos da aula pode nos auxiliar na atividade de análise.

O professor iniciou a aula com a leitura do cartaz dos combinados da turma (cartaz que foi construído no início do ano letivo, instituindo as normas de boa convivência na sala de aula – conferir anexo: fotografia do cartaz), seguida de uma discussão sobre direitos e deveres da criança; perguntando aos alunos se eles conheciam os seus direitos e deveres. Em seguida, o docente solicitou o relato de exemplos, ao passo que os educandos citavam os exemplos. Assim, na medida em que os educandos citavam os exemplos, o professor os registrava na lousa e chamava a atenção da turma, anunciando que os exemplos deveriam ser lembrados na hora da produção do texto no fim da aula. Dando continuidade à aula, o docente convidou os alunos a assistirem a um vídeo da série TV Escola sobre direitos e deveres da criança. Em seguida, o professor registrou o encaminhamento para a produção de texto: “Escreva o seu entendimento sobre o assunto estudado”. Ao concluir os textos, os alunos procederam à leitura e, em seguida, à entrega das produções.

No dia dessa aula, estavam presentes 21 (vinte e um) alunos. Desses, apenas 3 (três) alunos se recusaram a fazer a atividade, justificando que não sabiam escrever, outros 5 alunos que não sabiam escrever e/ou que apresentaram muita dificuldade se dispuseram a fazer a atividade em parceria com outros colegas que tinham melhor domínio da competência escrita. Assim, contamos com um total de treze textos que constituem nosso *corpus*, nessa primeira etapa de observação.

Para manter sigilo com relação à identidade dos alunos, omitimos os nomes e identificamos cada texto com numeração. Assim, os textos são enumerados de acordo com a sequência em que aparecem na nossa análise. Grande parte dos textos produzidos pelos alunos apresentaram um desenvolvimento semelhante, por essa razão, em algumas situações, tecemos comentários que fazem referência a todos os textos analisados, de maneira geral, salvo em circunstâncias que demandem considerações especiais.

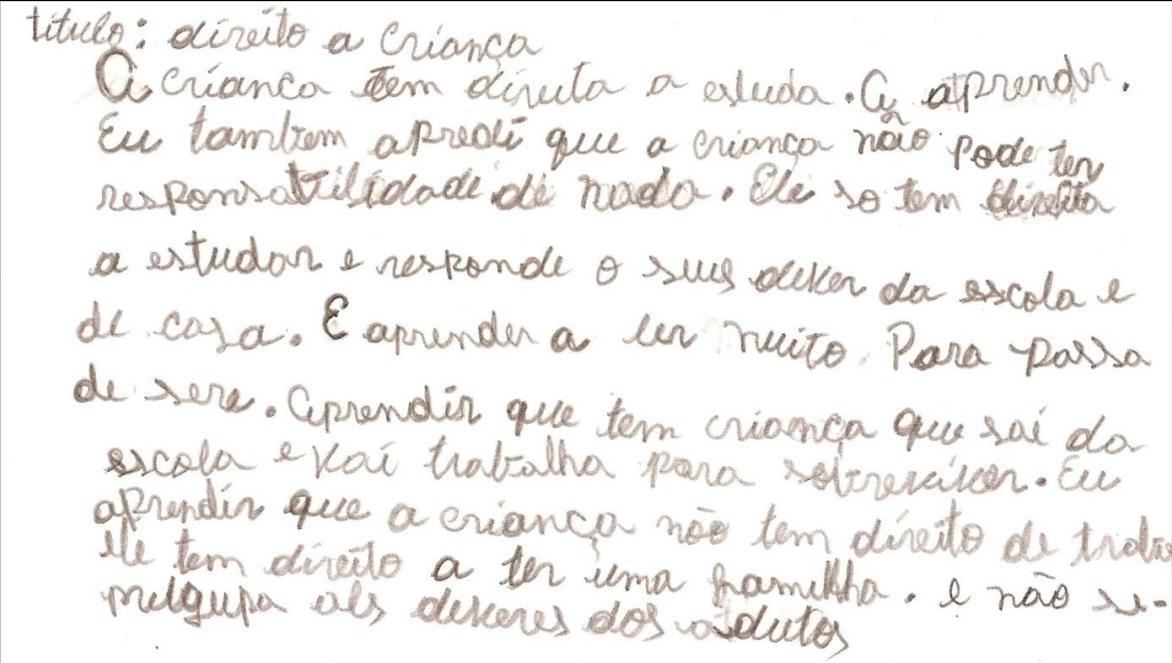
4.2.2 Análise das primeiras produções

Ao avaliarmos os textos das crianças podemos identificar que elas fazem a exposição de suas ideias justificando seus posicionamentos acerca do assunto. As produções de textos

retratam, de certa forma, aquilo que parece ter sido bem familiar para os alunos, uma vez que os posicionamentos apresentados sempre estão ligados à vivência deles e às informações adquiridas nas atividades de encaminhamento da produção de texto. Percebemos, assim, uma homogeneização dos discursos presentes nos textos das crianças, pois quase todos os alunos defendem o mesmo ponto de vista.

Vejamos o que nos permite depreender dos informantes abaixo:

T1



título: direito a criança
 A criança tem direito a estudar. A criança aprendeu que a criança não pode ter responsabilidade de nada. Ele só tem direito a estudar e responde o seu dever da escola e de casa. E aprender a ler muito. Para passar de ser. Aprender que tem criança que sai da escola e vai trabalhar para sobreviver. Eu aprendi que a criança não tem direito de trabalhar. Ele tem direito a ter uma família, e não se preloque para os deveres dos adultos.

título: direito a criança

A criança tem direito a estudar. A criança aprendeu que a criança não pode ter responsabilidade de nada. Ele só tem direito a estudar e responde o seu dever da escola e de casa. E aprender a ler muito. Para passar de ser. Aprender que tem criança que sai da escola e vai trabalhar para sobreviver. Eu aprendi que a criança não tem direito de trabalhar. Ele tem direito a ter uma família, e não se preloque para os deveres dos adultos.

Observando o T1, percebemos que o mesmo tem a estrutura mínima para ser considerado texto argumentativo, havendo uma justificativa e uma tomada de posição. O autor faz uso de recursos de presença por meio de exemplo de crianças que saem da escola para trabalhar, com o intuito de justificar o argumento de que criança não tem obrigação de trabalhar, e sim de estudar e ter uma família. “Um argumento ilustrado por um recurso de presença tem efeito redobrado sobre o auditório.” (ABREU, 2005, p. 70). Além de enriquecer o discurso, torna-o mais intenso.

T2

Lugar de Criancar e na Escola
 eu entendi que as crianças não estudava pasava o dia trabalhado como um menino ele não estudava ele trabalha para não norrer de Fome com Sua Fanilha como a menina ela pepituiu 3 veser a 1º Serie e a mae dela trabalho e ela cui dava do céus iraus e não tinha tempo de estudas Nair ela lia o seu li vro.

Lugar de criar e na Escola

eu entendi que crianças não estudava pasava o dia trabalhado como um menino ele não estudava ele trabalha para não norrer de Fome com Sua Fanilha como a menina ela pepituiu 3 veser a 1º Serie e a mae dela trabalho e ela cui dava do céus iraus e não tinha tempo de estudas Nair ela ler o seu livro.

Identificamos no T2, o uso de dois exemplos “como um menino ele não estudava ele trabalha para não norrer de Fome com Sua Fanilha” e “como a menina ela pepituiu 3 veser a 1º Serie” para ilustrar o título do texto “Lugar de criar e na Escola” de que criança não deve trabalhar e sim estudar. O educando apresenta uma resposta a uma situação imediata quando utiliza a expressão “eu entendi”. Essa situação, que aparece também em outros textos analisados, como por exemplo, no T1, quando o autor inicia o texto com “A criança aprende”. Ocorrências como essas são exemplos de uma atitude condicionada pelo cotidiano, em que a preocupação de quem produz o texto parece não estar pautada em convencer um interlocutor virtual. Leal e Morais, sobre casos que se assemelham, explicam que:

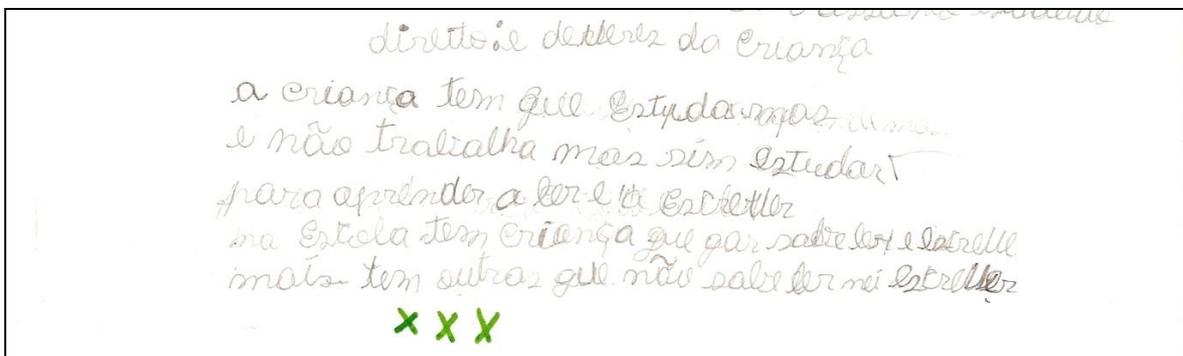
É possível que esteja implícito que para essas crianças, por se tratar de uma produção feita no interior da escola e para pessoas da comunidade escolar, que não era necessário explicitar o tema da discussão ou o comando, pois esses podiam ser esclarecidos no momento da leitura do texto. (LEAL E MORAIS, 2006, p.219)

Assim sendo, podemos perceber que muitas das relações de automatismos presentes na escrita estão relacionadas ao contexto de produção dos textos. Sem um encaminhamento claro que explique para quem se escreve, o que se escreve e como se deve escrever, fica difícil para uma criança que tem pouca experiência com a escrita fazer uso dessas informações na hora de organizar suas ideias por escrito.

No trecho “como a menina ela pepitiu 3 veser a 1º Serie e a mae dela trabalho e ela cuidava do céus iraus e não tinha tempo de estudas Nair ela ler o seu livro.”, o educando por meio da ilustração faz uso das técnicas argumentativas que se fundam na estrutura do real, ilustrando para o leitor a situação da menina que repetiu três vezes a mesma série porque cuidava dos irmãos enquanto a mãe trabalhava. O argumento é empregado como forma de antimodelo, de “[...] algo que deve ser evitado, a se distanciar.” De acordo com Abreu (2005, p.63), o antimodelo chega a ser mais eficaz que o modelo.

É bom ressaltar que há uma tese no título, mas não no corpo do texto.

T3



Direito: e deveres da criança

a criança tem que estudar mas e não trabalha mas sim estudar para aprender a ler e a escrever na escola tem criança que gar sobre ley e escreve mais tem outras que sobe ler Nei escrever

O T3 revela o desejo do autor de identificar que a criança tanto tem deveres como direitos. O autor do texto faz uso do argumento pragmático ao demonstrar que existe uma relação lógica entre a causa e efeito, ou seja, que ao ser ofertado à criança o direito de estudar, consequentemente, os resultados virão com os deveres da criança de ler e escrever. Noutras palavras, o autor do texto “[...] fundamenta-se na relação de dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal” (ABREU, 2005, p. 60).

O autor desse texto busca convencer, também através da técnica de dissociação das noções, que fica complicado para uma criança conciliar as ações de trabalhar e estudar. Vejamos, quando o aluno afirma “a criança tem que estudar mas e não trabalha” apresenta para o leitor a ideia de que o trabalho atrapalha os estudos e, consequentemente, que os resultados da aprendizagem estão condicionados ao contexto da criança enquanto estudante ou trabalhadora, para isso, faz uso das expressões: “mas sim estudar para aprender a ler e a escrever na escola tem criança que gar sobre ley e escreve mais tem outras que sobe ler Nei escrever”.

T4

o direito da criança
 a criança tem direito de escrever de ler Para
 de direito a ler e a Escrever e a muitas coisas
 Estudo te uma ignorância não. Não
 temos direito de tira o direito da criança.
 os adultos e quem tem a responsabilidade

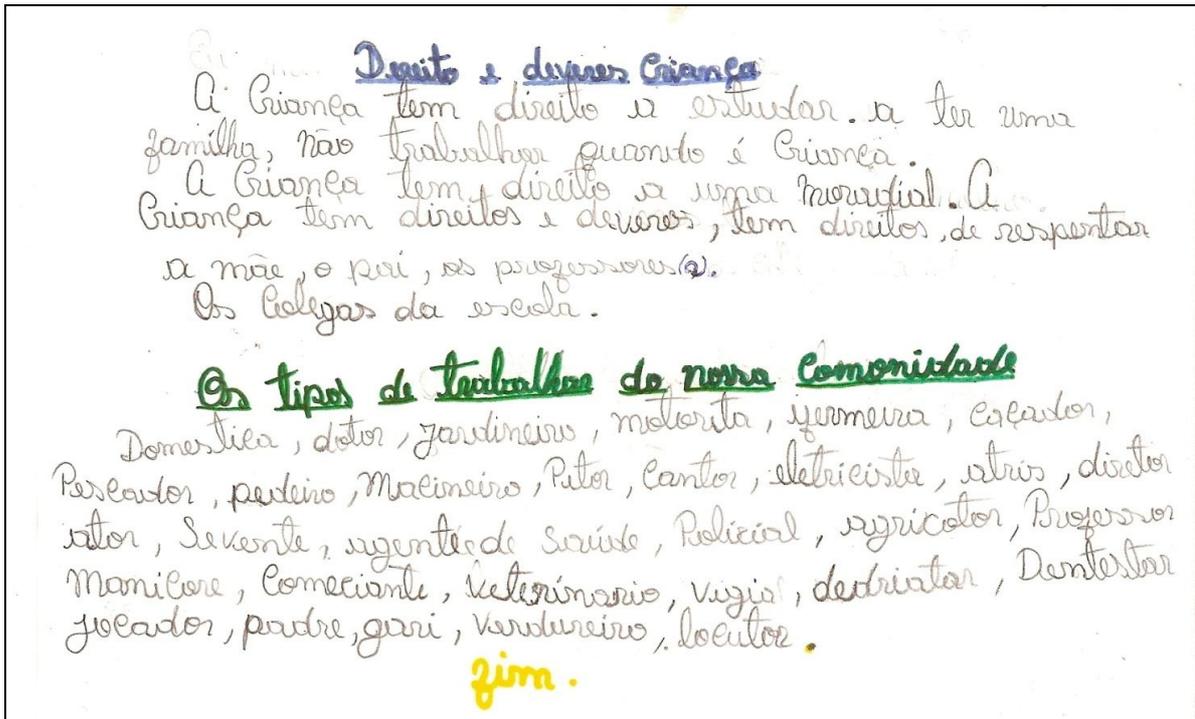
o direito da criança

a criança tem direito de escrever de ler Para de direito a ler e a Escrever e a muitas coisas Estudo te uma ignorância não. Não temos direito de tira o direito da criança os adultos e quem tem a responsabilidade.

Nesse texto, verificamos que o produtor do texto, apesar de fazer uso de enunciados incompletos, registra indícios de argumentação quando tanto se coloca no discurso, como apresenta a existência do outro, através do imperativo negativo “não temos”.

Identificamos a presença do artifício da sinceridade para justificar o direito de garantia do respeito à infância, vejamos: “Não temos direito de tira o direito da criança os adultos e quem tem a responsabilidade”. A sinceridade por tratar de valores éticos consiste em só expressar o que se pensa de verdade. Assim, “[...] desde que alguém queira expressar-se com sinceridade, desde que queira persuadir outros daquilo que acredita, estará – querendo, ou não, e talvez principalmente sem querer – no domínio da retórica” (REBOUL, 1998, p. 193) .

T5



Direitos e deveres da criança

A criança tem direito a estudar a ter uma família, não trabalhar quando é criança. A criança tem direito a uma moradia. A criança também tem seus deveres. A criança tem o dever de respeitar o pai e a mãe os professores.

A criança também tem o dever de respeitar os colegas da escola.

Os tipos de trabalho da nossa comunidade são:

Doméstica, Doutor, jardineiro, motorista, enfermeira, Diretor, Pescador, caçador, Pedreiro, macineiro, pintor, cantor, electricista, atriz, ator, sevente, agente de saúde, policial, agricultor, Professor, manicure, comerciante, veterinário, vigia, Pediatra, Dentista, jogador, padre, gari, verdureiro, locutor.

Percebemos, com o T5, que o autor desse texto domina algumas questões relacionadas à alfabetização, como a grafia correta da maioria das palavras, faz uso de pontuação. De início, a criança apresenta algumas repetições que acreditamos ser devido ao não domínio dos mecanismos de textualização, mais precisamente os mecanismos de conexão, o que a fez tentar articular os cinco enunciados iniciando com “A criança”. O educando utiliza as informações a que teve acesso listando alguns direitos e deveres da criança, mas na hora de fazer uso da argumentação não consegue dar sustentabilidade ao discurso.

Não tendo mais o que escrever sobre o assunto em questão, a criança desvia o direcionamento da sua escrita para outra temática, organizando outro texto com um assunto diferente do que estava sendo estudado. Para tanto, o aluno organiza um título “Os tipos de trabalho da nossa comunidade são:” e faz uma relação dos vários tipos de trabalho da comunidade, listando diversos exemplos de profissões existentes na comunidade.

T6

direito da criança

Sou contra o trabalho infantil dos crianças
 Porque Prejududica seu crescimento. As Criança tem
 direito a nacionalidade a igualdade e também
 a uma justiça.

Toda criança que começa a trabalha des de cedo
 crece Analbabeto não tem tempo de brincar, discansar
 de fantasia, não deixa os crianças dalta a Escola
 e não deixa os criança trabalho e não vende drogas.
 ou de menores de 16 anos não deixa os crianças
 vender cachasas e nem traq e maconha e cigaros.

direito da criança

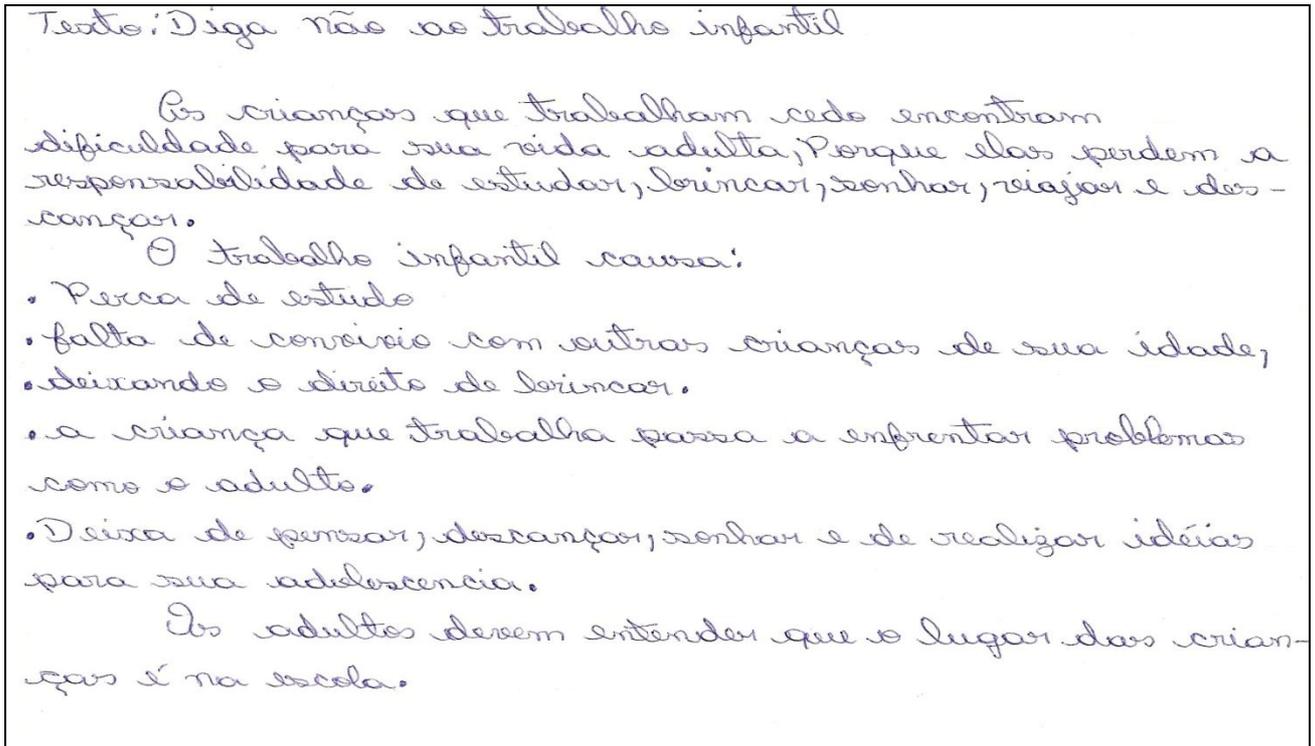
sou contra o trabalho infantil das crianças Porque Prejududica seu crescimento. As
 criaca tem direito a nacionalidade a igualdade e também a uma justiça.

Toda criança que começa a trabalha des de cedo crece analbabeto não tem tempo de brincar, discansar de
 fantasia, não diexa as crianças dalta a escola e não deixa as criança trabalho e não vende droga ou de menores
 de 16 anos não deixa os crianças vender cachasas e nem traq e maconha e cigaro.

Encontramos no T6 a evidência da tomada de posição organizada pelo aluno para justificar a tese levantada de que é contra o trabalho infantil. Para tanto, usa o argumento de que o trabalho infantil prejudica o crescimento da criança, argumento este defendido pela técnica da incompatibilidade ao mostrar que “a criança tem direito a uma justiça”. Uma situação de justiça não permitiria que a criança fosse explorada através do trabalho infantil. Esse argumento de incompatibilidade é reforçado mostrando os seguintes prejuízos: “não tem tempo de brincar, discansar de fantasia”. A evidência desses prejuízos muito claramente dá sustentação ao argumento.

Por fim, o autor do texto faz um apelo ao interlocutor, convocando o outro a fazer parte do discurso por meio da expressão “não diexe”. Assim, implora a necessidade de amparo à criança de proteção de situações de riscos que atrapalham a infância. Por intermédio dessa expressão, utiliza esses recursos de presença de forte impacto para o leitor, embora não justifique o porquê da escolha desses recursos: “não deixe as criança trabalho e não vende droga ou de menores de 16 anos não deixa os crianças vender cachasas e nem traq e maconha e cigaro.”

T7



Diga não ao trabalho infantil

As crianças que trabalham cedo encontram dificuldade para sua vida adulta, Porque elas perdem a responsabilidade de estudar, brincar, sonhar, viajar e descansar.

O trabalho infantil causa:

Perca de estudo, falta de convívio com outras crianças de sua idade, deixando o direito de brincar, a criança que trabalha passa a enfrentar problemas como adulto.

Deixa de pensar, descansar, sonhar e de realizar ideias para sua adolescência. Os adultos devem entender que o lugar das crianças é na escola.

Observamos, neste texto, a defesa do ponto de vista de que o trabalho infantil não deve existir. Para tanto, o produtor do texto justifica sua tese com o seguinte argumento: “As crianças que trabalham cedo encontram dificuldade para sua vida adulta”, explicando os prejuízos causados com o trabalho infantil através de argumentos pelo sacrifício: “Porque elas perdem a responsabilidade de estudar, brincar, sonhar, viajar e descansar.”

Para dar maior sustentação ao discurso e sensibilizar o auditório, o educando registra no seu texto os argumentos de desperdícios, enfocando os estragos que são causados à infância “Perca de estudo, falta de convívio com outras crianças de sua idade, deixando o direito de brincar” e a vida adulta: “deixa de pensar, descansar, sonhar e de realizar ideias para sua adolescência”.

Por fim, o aluno apresenta uma conclusão, embora óbvia, do lugar comum para mostrar ao auditório que o lugar das crianças é na escola.

T8

as crianças tem seus direitos.

Todas as crianças precisa estudar para ter um futuro melhor. se não estuda no futuro a pessoa não aruma um trabalho melho não sede vê faze favor as pessoas para comprar cigarro e cachasa por que é proibido as crianças envovida em drogas e não vende drogas amenores de idade tudo isto esta nolei no direito da crianças e adolescente.

a criança precisa do pai e da mãe para ele encina. a criança luta pela vida e crescer para arumar um bom emprego.

As crianças tem seus direitos

Todas as crianças precisa estudar para ter um futuro melhor se não estuda no futuro a pessoa não aruma um trabalho melho não sede vê faze favor as pessoas para comprar cigarro e cachasa por que é proibido as crianças envovida em drogas e não vende drogas amenores de idade tudo isto esta nolei no direito da crianças e adolescente.

A criança precisa do pai da mãe para ele encina. A criança luta pela vida e crescer para arumar um bom emprego.

No texto acima, identificamos o interesse do aluno em demonstrar na produção escrita a tese de que as crianças têm seus direitos. O autor do texto faz uso do argumento pragmático ao explicar que há uma relação lógica entre a causa e efeito “se não estuda no futuro a pessoa não aruma um trabalho melho”, explicando a relação entre estudo e trabalho e que um bom trabalho é consequência dos estudos.

Por intermédio de elementos de imposição “não sede vê faze” e “não vende”, o autor do texto utiliza os lugares de pessoa com o intuito de justificar para o auditório os valores da criança em detrimento de ações prejudiciais à infância: “não sede vê faze favor as pessoas para comprar cigarro e cachasa por que é proibido as crianças envovida em drogas”. Para fortalecer a argumentação, o educando emprega o argumento baseado na estrutura do real, isto é, de autoridade: “tudo isto esta nolei no direito da crianças e adolescente”, pois se está na lei passa a ser algo que tem um valor incontestável.

T9

Texto: trabalho da criança

O trabalho infantil pode prejudicar no futuro da criança pois a criança que ocupa sua infancia com tarefa de adultos, com certeza virá prejudicar o seu futuro, deixando de construir um futuro melhor para si propria.

Não acho correto a criança assumir um trabalho de adultos, porque elas não crianças e não devem ter tanta responsabilidade.

O trabalho infantil pode prejudicar no futuro da criança pois a criança que ocupa sua infância com tarefa de adultos, com certeza vira prejudicar o seu futuro, deixando de construir um futuro melhor para si própria.

Não acho correto a criança assumir um trabalho de adulto, porque elas são criança e não devem ter tanta responsabilidade.

O T9 revela que o seu autor tentou dar continuidade ao texto, buscando justificar que o trabalho infantil pode prejudicar a infância. Embora o discente não tenha explicitado tal posicionamento, ele conduziu o leitor à informação de que não é correto a criança assumir um trabalho de adulto, com a vã tentativa de justificar que as crianças não devem assumir responsabilidades de adultos. No entanto, o aluno revelou muita dificuldade em registrar os argumentos que pretendia defender.

T10

Texto: O Trabalho infantil

O trabalho infantil não se pode existir no Brasil por causa das leis que existem com as crianças do mundo.

Se protegido contra as condições de trabalho de trabalho ou exploração de trabalho permite de a criança empregar no setor de saúde, gerar em ambiente limpo e saudável e evitar doenças, acidentes, e outras condições de trabalho que possam prejudicar a saúde e o bem-estar da criança.

Se protegido contra as condições de trabalho de trabalho e evitar doenças, acidentes, e outras condições de trabalho que possam prejudicar a saúde e o bem-estar da criança.

Se protegido contra as condições de trabalho de trabalho e evitar doenças, acidentes, e outras condições de trabalho que possam prejudicar a saúde e o bem-estar da criança.

Se protegido contra as condições de trabalho de trabalho e evitar doenças, acidentes, e outras condições de trabalho que possam prejudicar a saúde e o bem-estar da criança.

O trabalho infantil

O trabalho infantil não era Para existir no Brasil PA causa das violências que acontecem com criança do mundo

Sr protegido Contra abandonos a violencia o trafico de drogas ou exploração Pelo trabalho não será permitido a criança empregar se antes da idade médio crescer em ambiente limpo brincar e diverti se revebr direitos especiais, recebes um nome e uma nacionalidade desde o nacimiento desenvolvimento fisico mental ou moral

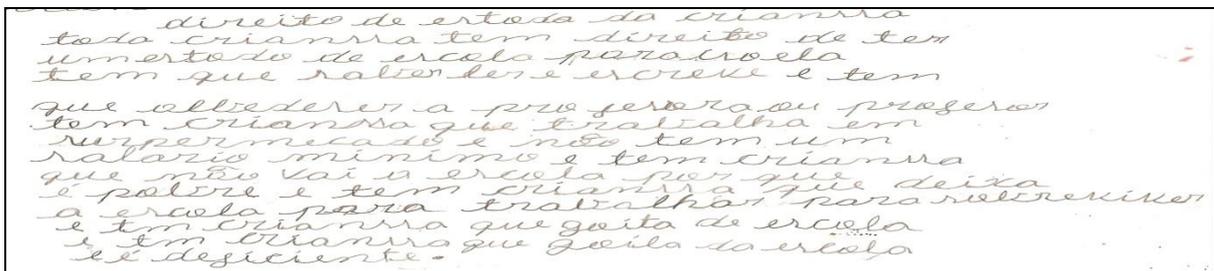
Sr protigido contratado e qualquer forma de discriminação crescendo em ambiente de tolerância e amizade entre povos.

Tr lazer, amigo para estudar tr direito a educação igualdade pelo pois e pela Sociedade humana Sr protegido e amado fazer a criança crescer e tr um futuro melhor.

Receber educação gratuito em condições de igualdade de oportunidades e estar entre os primeiros velhos preeenção e socorro em cuidador especiais é direito da criança mas nem tudo isso e respeitado.

O T10 evidencia, no início do texto, o desejo do locutor de justificar a tese levantada de que não era para existir trabalho infantil no Brasil. Para tanto, o aluno cita um grande número de exemplos de situações que se constituem direitos da criança. No entanto, o aluno paralisa o discurso nos exemplos, o que acaba comprometendo as situações de argumentação, uma vez que o discurso argumentativo leva “[...] alguém a crer em alguma coisa” (REBOUL, 2000, p. XV).

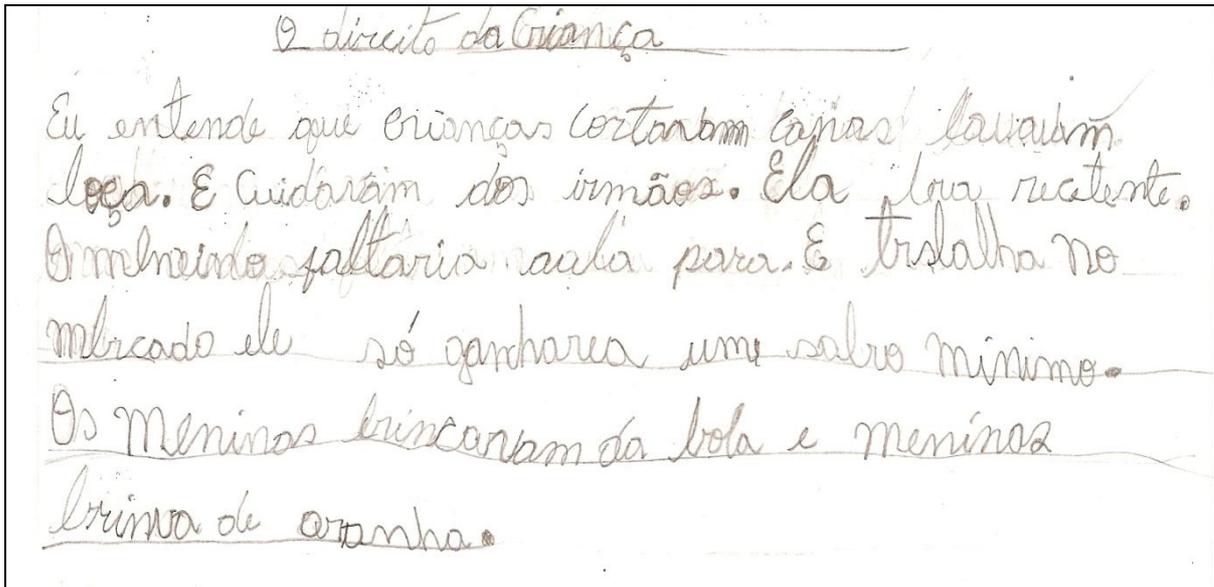
T11



Direito de estoda da crianssa toda crianssa tem direito de ter um estado de escola para croela tem que saber ler e escreve tem que albederer a professora ou professor tem crianssa que trabalha em supermercado e não tem um salário mínimo tem crianssa que não vai a escola porque é pobre e tem crianssa que deixa a escola para trabalhar para sobreviver e tm crianssa que goita de escola e tm crianssa que goita da escola e é deiciente.

Nesse texto, percebemos a preocupação da criança em justificar a tese escolhida por ela de que toda criança tem direitos. Ela cita exemplos de antimodelos “tem crianssa que trabalha em supermercado e não tem um salário mínimo tem crianssa que não vai a escola porque é pobre e tem crianssa que deixa a escola para trabalhar para sobreviver” para contra-argumentar que os direitos das crianças não são respeitados.

T12

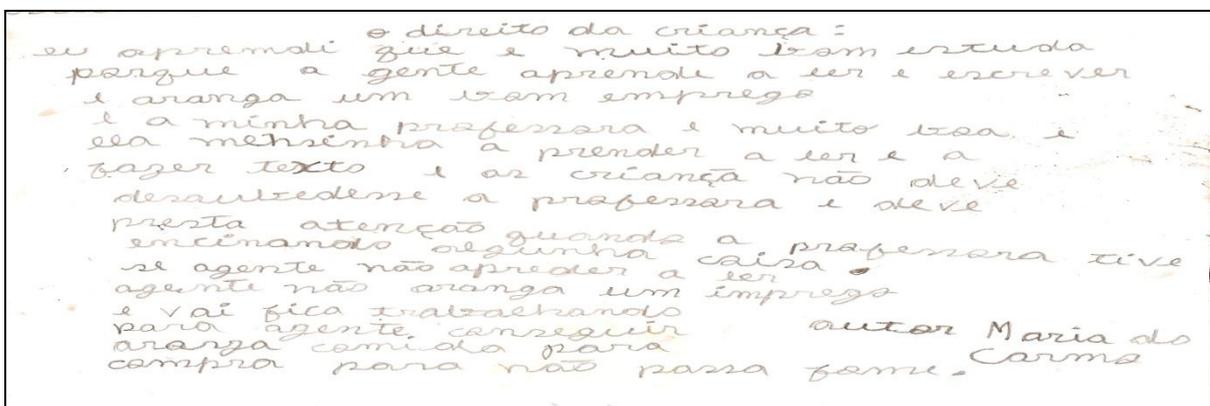


O direito da criança

Eu entendo que crianças cortavam canas lavavam louça. E cuidavam dos irmãos. Ela lera recetente.. O menino faltaria aula para. E trabalha no mercado ele só ganharia um salro mínimo. Os meninas brincavam da bola e meninas brinca de aranha.

Percebemos, no T12, a preocupação do discente de citar exemplos de situações em que os direitos das crianças são negados “crianças cortavam canas lavavam louça. E cuidavam dos irmãos. Ela lera recetente.. O menino faltaria aula para. E trabalha no mercado ele só ganharia um salro mínimo” e que as crianças têm seus direitos garantidos “Os meninas brincavam da bola e meninas brinca de aranha”. Embora o aluno faça uso das técnicas argumentativas de ilustração de antimodelos e modelos, não consegue justificar nem reafirmar o seu ponto de vista, pois somente os cita.

T13



o direito da criança:

eu aprendi que muito bom estuda porque a gente aprende a ler e escrever e aranga um bom emprego e a tinha professora e muito boa e ela ensinava a prender a ler e a fazer texto e as criança não desoubedesse a professora e deve presta atenção quando a professora tive encinando algunha caoisa. se agente não aranga um imprego e vai fica trabalhando para agente conseguir aranga comida para compra para não passa fome.

No T13 o aluno inicia o texto com a tese de que é bom estudar, justificando que a aprendizagem da leitura e da escrita são condições para, conseqüentemente, se garantir um bom emprego. Ele consegue justificar seu ponto de vista, inicialmente, buscando a garantia da aceitabilidade de seu argumento, mas no desenvolvimento do texto os argumentos são enfraquecidos.

Para produzir um texto se faz necessário elaborar uma situação discursiva, em que se tem algo para ser dito a alguém, num determinado contexto, que exige uma maneira específica de organização das ideias a serem materializadas no texto. Se a criança não sabe o que dizer, nem como dizer, fica difícil produzir um bom texto. A esse respeito consideramos as palavras de Ferreiro, para quem “Quanto maior é a distância entre escrita e usuário, maior é a diferença que entre o que deve ser escrito e como deve ser escrito” (FERREIRO, 2001, p. 133).

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. (BRASIL, 2001, p. 25)

Um texto argumentativo é o texto em que defendemos uma ideia, uma tese, objetivando fazer com que nosso interlocutor, seja ele ouvinte ou leitor, acredite na proposta defendida. Faz-se necessário que o locutor domine o conteúdo a ser argumentado para poder elaborar uma tese com argumentos convincentes, capazes de defender um ponto de vista e provar a validade de seu discurso.

Noutras palavras, é preciso condições básicas para elaborar um discurso, saber o que dizer, quando e em que condições estruturar o dizer, levando em consideração para que e para quem está direcionado o discurso. É no texto que a linguagem é materializada como um

discurso expressivo, como uma maneira de alguém interagir com o outro, por meio de uma finalidade e com a nitidez básica para que a interação aconteça de fato.

Os textos, acima, demonstram a contribuição dada em sala de aula pelo professor sobre o assunto estudado, pois a escrita dos alunos traz as marcas dos ensinamentos e dos recursos utilizados para facilitar os seus entendimentos, prova disso é que, embora a proposta de atividade direcionada pelo professor fosse sobre direitos da criança, na hora da materialização das produções, os alunos enfocam com maior ênfase o direito de estudar. Sendo que este foi o exemplo mais evidenciado na discussão que antecedeu o encaminhamento da produção de texto. Em geral, os alunos reproduzem os poucos exemplos vistos no vídeo, como os exemplos de crianças que trabalhavam para ajudar as famílias e, por esse motivo, acabavam ficando longe da escola.

Identificamos, nos textos dos alunos, a ausência de domínio do conteúdo e das condições para a elaboração da produção de texto escrita. “As falas dos alunos reproduzem, em maior ou menor proporção, as especificidades de seu contexto social imediato” (PEREIRA, 2005, p. 178). Isto nos leva a inferir que se os alunos tivessem tido a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos sobre o assunto estudado, poderiam expor suas ideias por escrito com mais propriedade. Essa oportunidade pode e deve ser ofertada pela escola. Nesse contexto, fazemos empréstimo das palavras de Leal e Morais para justificar que, “[...] não apenas o que fazemos no dia em que realizamos determinada tarefa de produção de textos provoca reações nos alunos, mas o modo como cotidianamente conduzimos nosso trabalho de ensinar a escrever” (2006, p. 231).

Na análise dos textos, percebemos que os sujeitos pesquisados encontram dificuldades em identificar o destinatário de seu texto e direcionar o seu discurso a ele, em elaborar a tese principal do texto, em construir argumentos e/ou contra-argumentos para a conclusão desejada, levando em consideração a tese inicial a ser defendida. Mesmo assim, os educandos conseguem expor seus pontos de vista. No entanto, são posicionamentos ancorados em situações pragmáticas, de forma que as técnicas argumentativas mais evidenciadas nas produções de textos analisadas são as técnicas de mais incidência nos discursos orais, tais como a ilustração, o antimodelo, o argumento pragmático.

Percebemos, nos eventos analisados, a carência das habilidades relacionadas à alfabetização, tais como: dispor, ordenar e organizar a própria produção de texto, conforme as condições gráficas apropriadas, bem como escrever de acordo com os princípios alfabéticos e as normas ortográficas. Percebemos, também, uma carência de uso dos recursos linguísticos adquiridos na alfabetização pautados no âmbito do letramento. Ressaltamos que a ausência

destas habilidades específicas da alfabetização e do letramento impede a construção de um discurso argumentativo mais bem organizado.

Face ao exposto, urge destacarmos a compreensão das implicações do alfabetizar letrando nas nossas escolas, pois se faz necessário proporcionarmos ao nosso aluno o direito de garantia da tecnologia da escrita alfabética: ler e registrar autonomamente as palavras numa escrita alfabética, memorizar as letras e os sons, fazer uso de instrumentos que registrem a escrita tais como lápis, papel e/ou outros que venham a substituí-los, como também fazer uso dessa tecnologia nas mais diversas situações de uso da língua: ler, compreender e produzir textos tanto orais, como escritos coesos e coerentes sempre que preciso for (Cf. LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006).

Nesse contexto do alfabetizar letrando, os estudos da argumentação podem auxiliar os educandos a fazer uso de situações comunicativas de fato, entender como argumentar com a modalidade escrita da língua, bem como ampliar o desenvolvimento de aptidões de uso da língua.

Com base nas dificuldades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa em produzir textos argumentativos, sentimos a necessidade de colaborar com os educandos para que eles possam superar as dificuldades, desenvolvendo e ampliando capacidades linguísticas que façam com que seus textos fiquem mais claros para os que leem, tomando decisões sobre os recursos a serem usados, bem como sobre a estrutura organizacional que seguirão em cada contexto. Para tanto, resolvemos elaborar uma proposta de intervenção didática, como oportunidade de oferecer aos sujeitos da pesquisa reflexões acerca das maiores dificuldades encontradas pelo grupo em estruturar textos argumentativos. A seguir, apresentamos a proposta de intervenção.

4.3 A proposta de intervenção

Como já foi assinalado anteriormente, para desempenhar a intervenção pedagógica adotamos a proposta de sequências didáticas para o oral e a escrita, desenvolvida por Dolz, Norrevaz e Schneuwly (2004), publicada no livro *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. A estrutura de base da sequência didática foi organizada considerando as etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final (Cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Para isso, fizemos a opção em trabalhar o gênero textual texto de opinião e aproveitamos a discussão da etapa de observação para dar continuidade com a temática: “Direitos e Deveres da criança”. A preferência pelo gênero texto de opinião se deu pela

necessidade de (re)conhecimento por parte da comunidade escolar acerca dos direitos e deveres da criança. Para atender a funcionalidade discursiva do gênero textual trabalhado, o texto de opinião foi produzido com o objetivo de ser publicado no jornal mural da escola.

Conforme já citado anteriormente, apresentamos a situação de produção de texto, enfocando que estávamos dando continuidade à temática da aula de produção de texto que observamos, realizamos a primeira etapa e os alunos fizeram a produção de texto inicial. Em seguida, realizamos seis oficinas que contemplaram as dificuldades apresentadas tanto nos textos coletados na etapa de observação, como na produção inicial dessa intervenção. As seis oficinas realizadas cumpriram os objetivos de identificar o discurso argumentativo e diferenciá-lo de outros tipos de discursos; adequar o discurso ao interlocutor e defender ponto de vista; identificar as opiniões proclamadas nos textos, localizar os argumentos que as amparam, seus locutores e auditórios conhecer o assunto para poder argumentar. Por fim, realizamos a produção final, em que os alunos deveriam colocar em prática os conhecimentos acerca dos gêneros textuais da esfera argumentativa.

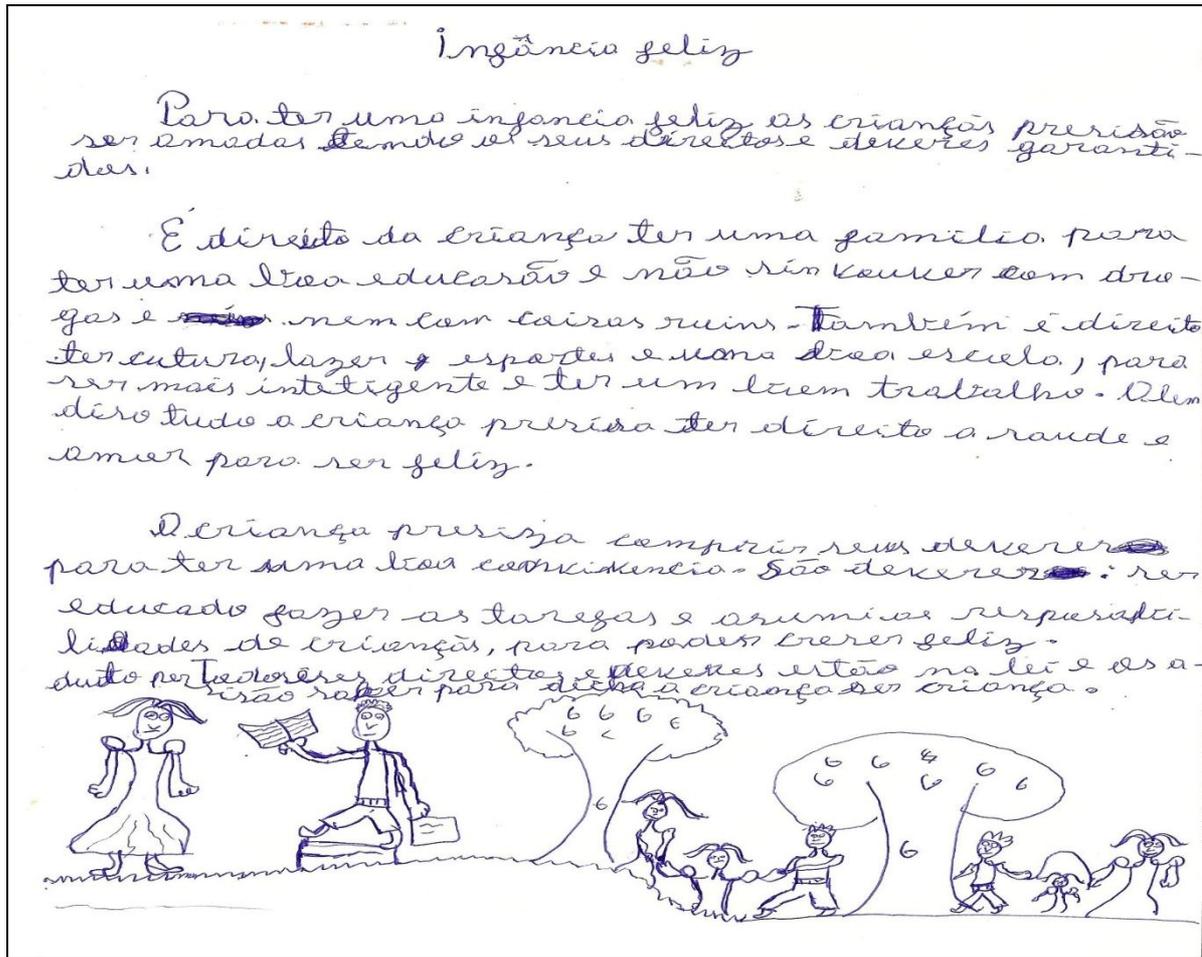
4.3.1 Análise da produção final da proposta de intervenção

Nesta etapa, os alunos colocaram em prática os conhecimentos acerca dos gêneros textuais da esfera argumentativa estudados na sequência didática, em especial do gênero texto de opinião, através das produções de textos finais. Essas produções foram analisadas quanto aos aspectos argumentativos e discursivos, serviram também para que pudéssemos verificar se houve ou não avanço no nível linguístico das produções, bem como a contribuição da utilização da sequência didática para a produção de textos da esfera argumentativa.

Coletamos um total de treze textos e os identificamos através de numeração. Os textos foram enumerados de 14 a 26, pois seguimos a enumeração já existente.

Observemos as produções:

T14



Infância feliz

Para ter uma infância feliz as crianças precisam ser amadas tendo os seus direitos e deveres garantidos.

É direito da criança ter uma família para ter uma boa educação e não sinvouer com drogas e nem com coisas ruins. Também é direito ter cultura, lazer, esportes e uma boa escola, pata ser mais inteligente e ter um bom trabalho. Além diso tudo a criança precisa ter direito a saúde e amor para ser feliz.

A criança precisa cumprir seus deveres para ter uma boa convivência - São deveres: ser educado fazer as tarefas e assumir as responsabilidades de crianças, para poder crescer feliz.

Todos eses direitos e deveres estão na lei e os adultos precisam saber para deca a criança ser criança.

No T14 intitulado “Infância feliz” a tese principal e suas justificativas ficaram evidentes no texto. A preocupação que residuiu no texto foi a de convencer um leitor ausente acerca da importância dos direitos e deveres da criança para a existência de uma infância feliz. A criança já iniciou o escrito apresentando a tese de que “Para ter uma infância feliz as crianças precisam ser amadas”, justificando com a estratégia afetiva que os direitos e deveres são as comprovações desse amor “Para ter uma infância feliz as crianças precisam ser amadas tendo os seus direitos e deveres garantidos”. Percebemos, também, a utilização da estratégia argumentativa pragmática, comprovando que uma infância feliz é causada pelo amor, que é garantido por meio dos direitos e deveres.

No segundo parágrafo, o autor do texto tece uma argumentação que favorece os direitos da criança. Para tanto, lista esses direitos, ao passo que os justifica. Inicia mencionando o direito de ter uma família, justificando como consequência desse direito a garantia de uma boa educação, o não envolvimento com drogas, nem com coisas ruins “É direito da criança ter uma família para ter uma boa educação e não sin vouer com drogas e nem com coisas ruins.”

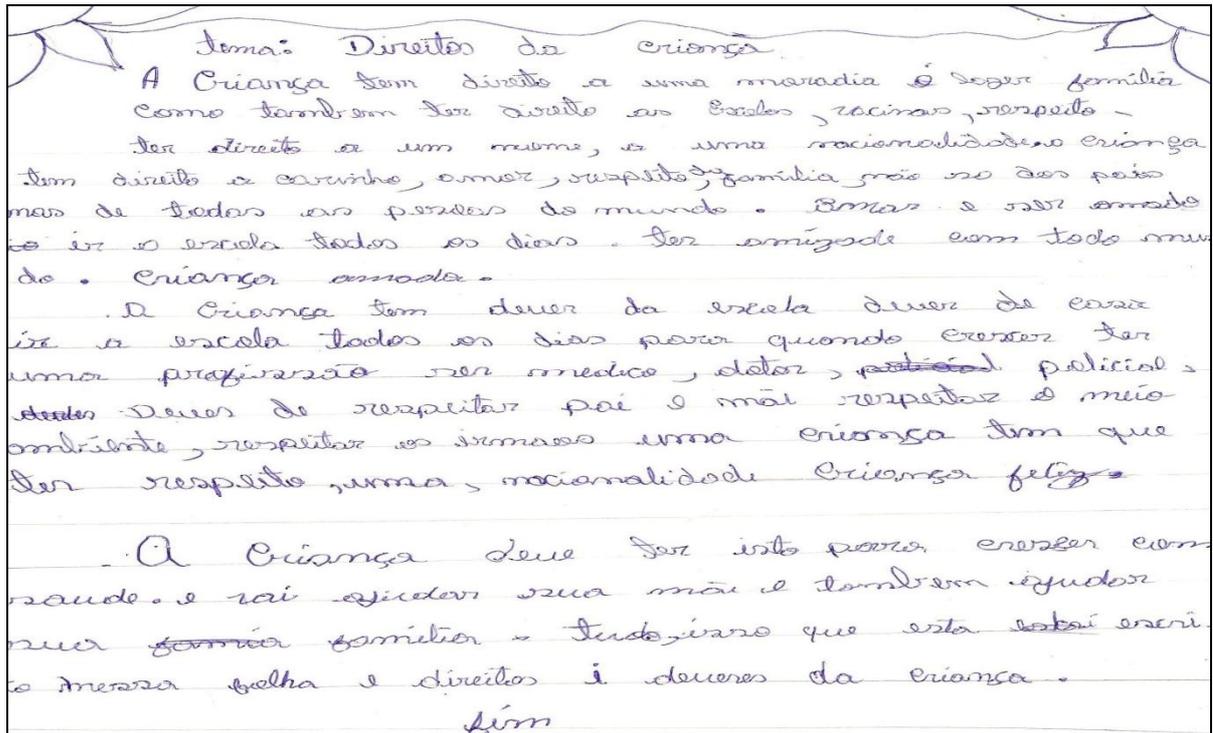
Em continuidade, apresenta os direitos à cultura, lazer, esportes e educação, deixando em evidência que a garantia desses direitos suscita mais inteligência e, conseqüentemente, um bom trabalho: “Também é direito ter cultura, lazer, esportes e uma boa escola, para ser mais inteligente e ter um bom trabalho.”

Para rematar a argumentação, o aluno apresenta os direitos à saúde e ao amor, enfatizando-os como garantia para a felicidade “Alem disso tudo a criança presisa ter direito a saúde e amor para ser feliz”.

Notamos que o educando, ao tratar dos deveres, mais uma vez fez uso dos argumentos pragmáticos utilizou os lugares de qualidade, quando atribuiu valores únicos para a infância, como nos exemplos “assumir as responsabilidades de crianças, para poder crescer feliz” e “decha a criança ser criança.”. Para o adulto, assumir responsabilidades como trabalhar é natural, uma vez que faz parte da vida de um adulto a relação com o trabalho, já para uma criança passaria a ser motivo de impedir o desenvolvimento de uma infância feliz, como cita a criança autora do texto. Segundo Abreu, o lugar de qualidade “valoriza o único, o raro.” (2005, p. 84).

Todo o percurso da argumentação desse texto foi ilustrado por meio de ligações de sucessão causa/efeito e através de valores do sensível, ligados a emoções eufóricas, como o amor e a felicidade. A argumentação desse texto dialogou com as emoções do interlocutor, seja ele adulto ou criança, uma vez que todas as pessoas tiveram uma infância. A intenção do autor foi despertar num auditório universal a aceitação dos seus argumentos, pois quem teve uma infância boa quer que essa fase se repita para outras crianças, quem não teve o privilégio de viver essa fase da vida com seus devidos benefícios, provavelmente não desejaria o mesmo para gerações porvindouras. Assim, essa técnica argumentativa apelou para a aceitação de valores contemplativos como o amor e felicidade ou a negação de valores abstratos de ressentimento e infelicidade.

T15



tema: Direitos da criança

A criança tem direito a uma moradia á lazer família como também ter direito as Escolas procimas, respeito, ter direito a um nome, a uma nacionalidade. a criança tem direito a carinho, amor, respeito da família, não so dos pais mas de todas as pessoas do mundo. Amar e ser amado a ir a escola todos os dias. ter amizade com todo mun do. Criança amada.

. A criança tem dever da escola dever de casa ir a escola todos os dias para quando crescer ter uma profissão ser medico, dotor, policial, Dever de respeitar os irmaos uma criança tem que ter respeito, uma, nacionalidade criança feliz.

_ A criança deve ter isto para crescer com Saúde e vai ajudar sua mãe e tambem ajudar sua família – tudo isso que esta escrito nessa folha e direitos i deveres da criança.

fim

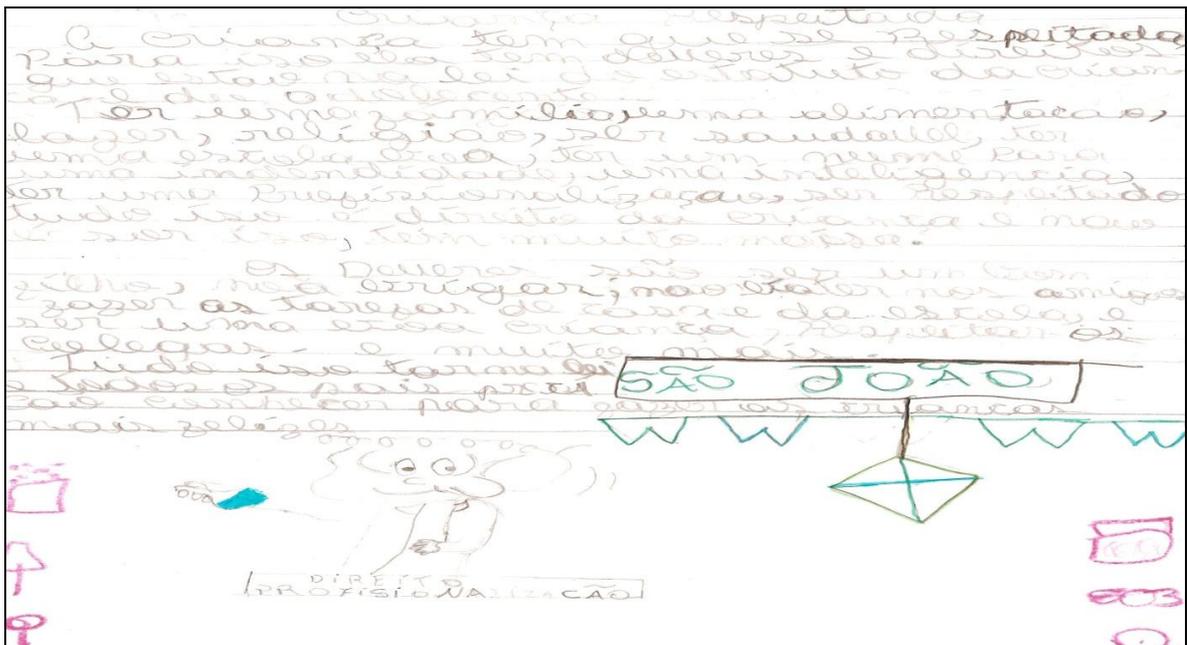
A discursividade do T15 girou em torno da arguição em defesa da tese dos direitos e deveres da criança. O aluno organizou toda a primeira parte do texto listando os direitos da criança “A criança tem direito a uma moradia é lazer família como também ter direito as escolas, vacinas, respeito – ter direito a um nome, a uma nacionalidade. A criança tem direito a carinho, amor, respeito da família, não so dos pais mas de todas as pessoas do mundo. Amar e ser amado ir a escola todos os dias, ter amizade com todo mundo.”, finalizando o período com a expressão criança amada. Assim, buscou a adesão do auditório através de valores afetivos, destacando a segurança dos direitos como uma garantia de amor.

No segundo parágrafo, aconteceu um deslocamento do foco do assunto para defender a tese de que os deveres também são importantes. Para tanto, o autor do texto teceu sua argumentação justificando a importância dos estudos para, posteriormente, ter uma profissão. Além desse argumento pragmático, o uso de modelos foi exposto para dar sustentabilidade ao

discurso, pois o educando citou exemplos de profissões que são adquiridas através de esforços de estudos, como médico, doutor e policial. Encontramos, ainda, uma preocupação em destacar os deveres relacionados ao respeito.

Para aperfeiçoar a argumentatividade do texto, o aluno recorreu a elementos textuais para sensibilizar o auditório da importância dos direitos e deveres da criança, trazendo à tona questões importantes como a saúde e a ajuda a mãe e a família. Para concluir suas idéias, o autor do texto trouxe para a cena discursiva um argumento de autoridade da escrita para validar seu posicionamento “tudo, isso que esta escrito nessa folha e direitos i deveres da criança.” Ora, se o texto que vai para a imprensa é um formador de opinião, o texto produzido pelo educando também passou a ter esse caráter, pois do mesmo modo, foi produzido com a intenção de publicar num jornal mural da escola.

T16



Criança Respeitada

A criança tem que se respeitada Para isso ela tem que se Respeita que estao na lei do estatuto da criança e do adolescente.

Ter uma familia, uma alimentacao, lazer, religião, ser saudavel, ter uma escola boa, ter um nome para uma indendidade, uma inteligencia, ter uma profissionalização, ser Respeitado tudo isso é direito da criança e nao é sor iso, tem muito mais.

Os Deveres são ser um bom filho, nao brigar, não bater nos amigos fazer as tarefas de casa e da escola, e ser uma boa criança, Respeitar os colegas e muiot mais.

Tudo isso tar na lei e todos os pais preci zao conhecer para fazer as crianças mais felizes.

O autor do T16 já iniciou o texto levantando a tese de que a criança tem que ser respeitada e, para isso, existem os direitos e deveres . A justificativa dessa tese se deu com a

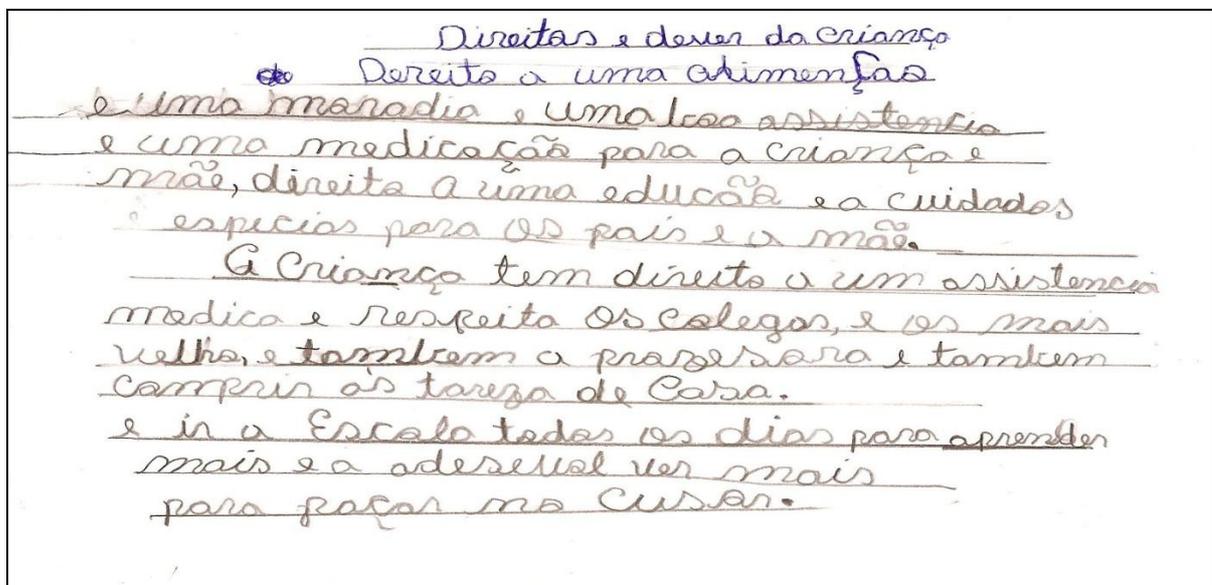
menção da lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, como um argumento de autoridade para convencer o auditório acerca da tese inicial.

Em seguida, o esforço para convencer o interlocutor se deu com a citação dos direitos da criança “Ter uma família, uma alimentação, lazer, religião, ser saudável, ter uma escola boa, ter um nome para ter uma identidade, uma inteligência, ter uma profissionalização, ser respeitado”. A menção aos direitos apareceu com o poder de fortalecer o discurso informando o interlocutor ou o fazendo lembrar o que a criança quer de fato, que sejam garantidos seus direitos. Para dar ênfase à alocação, o item foi concluído com a expressão “e não é só isso, tem muito mais”.

A mesma estratégia argumentativa se repetiu na continuidade do texto quando o educando fez alusão aos deveres “Os deveres são ser um bom filho, não bater nos amigos, fazer as tarefas de casa e da escola, e ser uma boa criança, Respeitar os colegas e muito mais.”

A intencionalidade de trazer à baila os direitos e deveres ficou evidente no fim do texto, quando, mais uma, vez foi recapitulado o argumento de autoridade com a comprovação da presença da lei. Argumento esse seguido do apelo aos valores afetivos “Tudo isso tar na lei e todos os pais precião conhecer para fazer as crianças mais felizes.”

T17



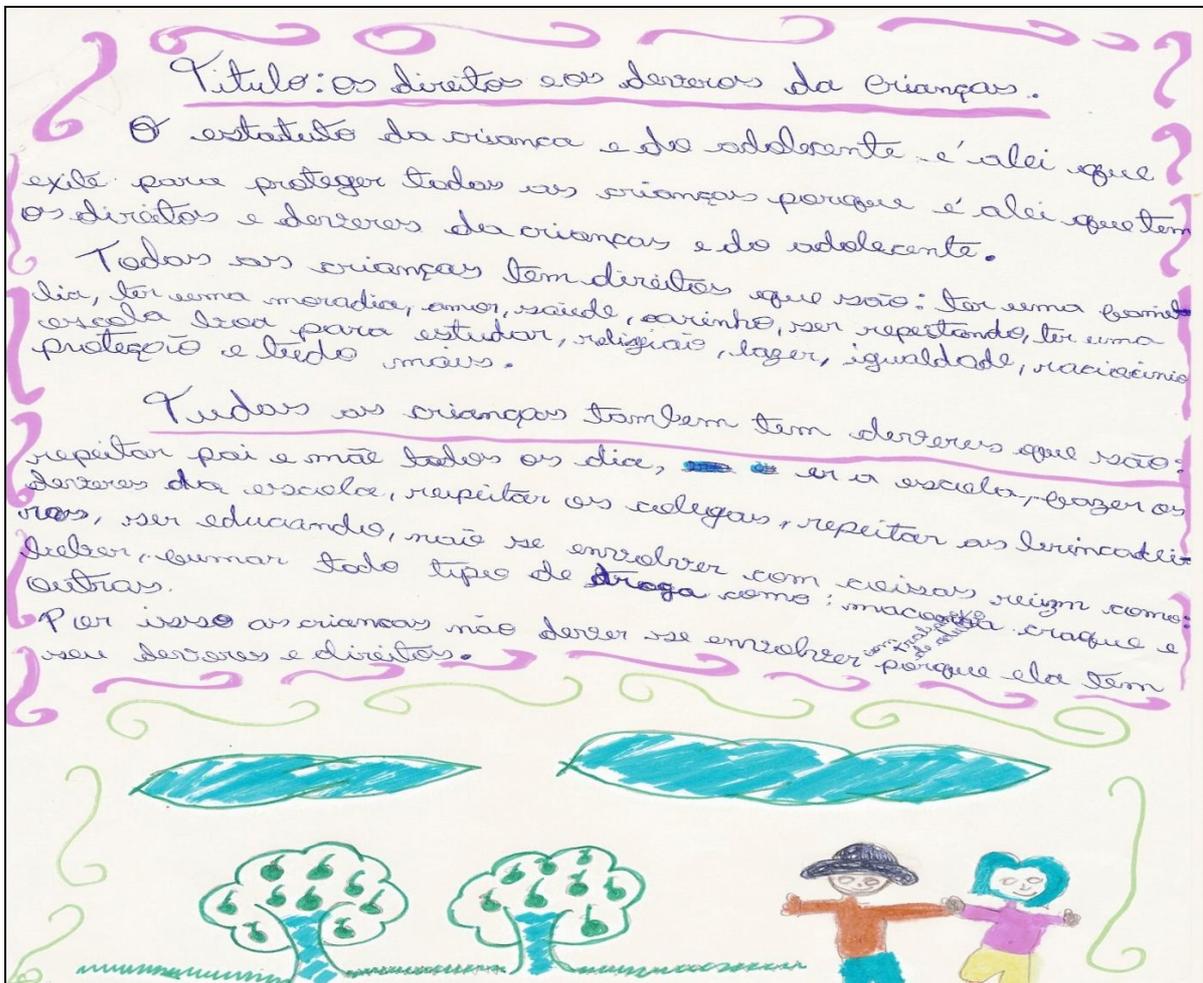
Direitos e deveres da criança

Direito a uma alimentação e uma moradia e uma assistência e uma medicação para a criança e mãe, direito a uma educação e a cuidados especiais para os pais e a mãe.

A criança tem direito a um assistência médica e respeita os colegas e os mais velho, e também a professora e também cumprir as terfa de casa.
e ir a Escola todos os dias para aprender mais e a desenvolver mais para paçar no cursor.

O T17 foi construído com base em argumentos de enumeração. O autor desse texto fez uma lista dos direitos e em seguida, foi recuperando uma discussão acerca dos deveres, embora não tenha deixado em evidência que se tratava de deveres, nem que estava incluindo outro assunto na argumentatividade do texto. Por fim, o educando fez uso da sucessão para enfatizar a importância de ir à escola todos os dias “e ir a Escola todos os dias para aprender mais e a adesevol ver mais para paçar no cusor”. Sobre essa técnica argumentativa, Reboul nos afirmou que “Pode-se argumentar constatando uma sucessão constante nos fatos, e deles inferindo um nexu causal [...] Mas não se trata de uma demonstração científica” (1998, p. 173).

T18



Titulo: os direitos e os deveros da crianças.

O estatuto da criança e do adolescente é alei que existe para proteger todas as crianças porque é alei que tem os direitos e deveres da crianças e do adolescente.

Todas as crianças tem direitos que são: ter uma família, ter uma moradia, amor saúde, carinho, ser respeitando, ter uma escola boa para estudar, religião, lazer, igualdade, raciocínio proteção e tudo mais.

Tudas as crianças também tem deveres que são: respeitar pai mãe todos os dia, er a escola, fazer os deveres da escola, respeitar os colegas, respeitar as brincadeiras, ser educando, não se envolver com coisas ruim como: beber, fumar todo tipo de droga como: maconha craque e outras.

Por isso as crianças não devem se envolver com trabalho de adulto porque elas têm seus deveres e direitos.

Para estabelecer um diálogo com os seus possíveis leitores, os interlocutores, o autor do T18 iniciou o texto recorrendo ao argumento de autoridade, ao apresentar o Estatuto da Criança e do Adolescente como a lei que existe para proteger a criança. A autoridade apresentada, a lei, constitui-se num aval para a veracidade do posicionamento do locutor. Sobre esse argumento, Perelman destacou que “Ele virá em apoio de outros argumentos, e aquele que o utiliza não deixará de enfatizar o valor da autoridade que está de acordo com a sua tese [...]” (1999, p. 109).

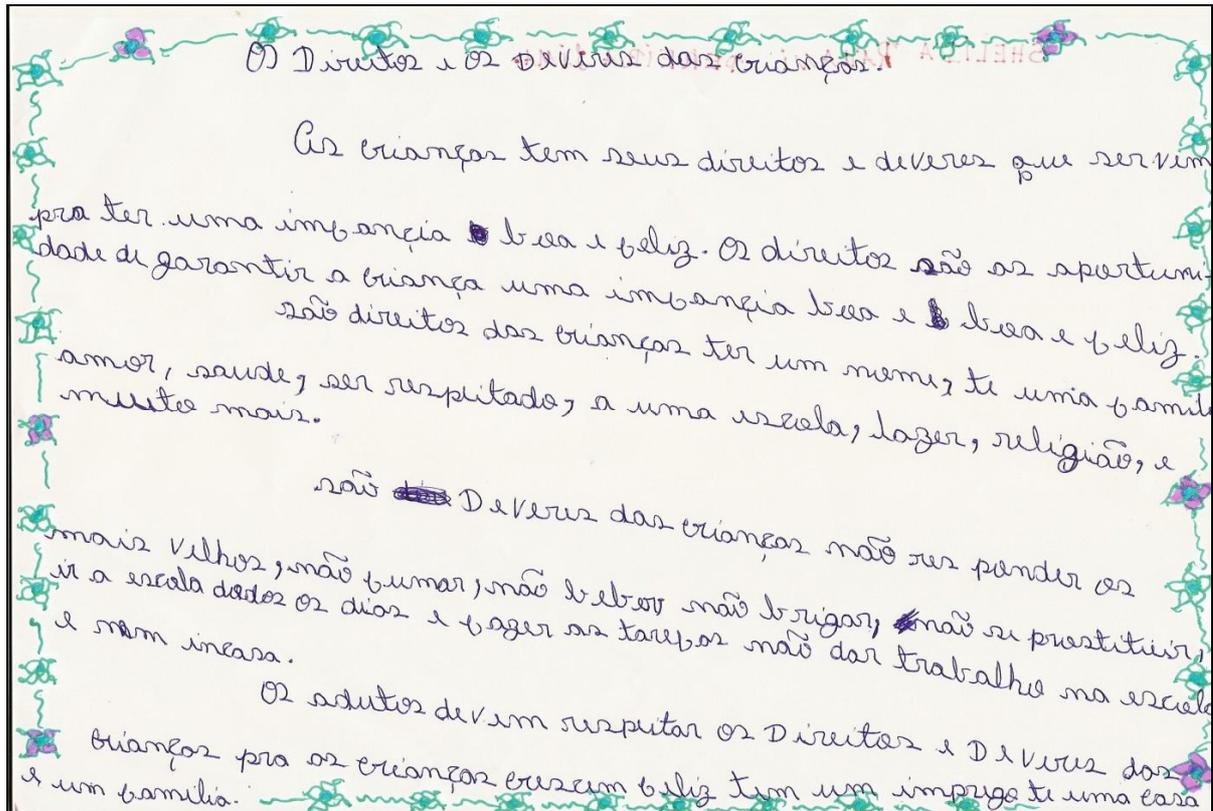
Para comprovar a autoridade de sua tese inicial e apoiar a estratégia argumentativa de autoridade, o educando usou o argumento por definição, ao estabelecer que “O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que existe para proteger todas as crianças, porque é a lei que tem os direitos e os deveres da criança e do adolescente”. As definições deram força argumentativa ao discurso, pois permitiram definir o que é a lei e para que ela serve.

Na continuidade do processo argumentativo, o autor do texto fez uso dos argumentos por enumerações para justificar o posicionamento da existência dos direitos. Para tanto, o argumentante listou os direitos da criança: “Todas as crianças têm direitos que são: ter uma família, ter uma moradia, amor, saúde, carinho, ser respeitado, ter uma escola boa para estudar, religião, lazer, igualdade, raciocínio e tudo mais”.

A mesma estratégia argumentativa foi empregada para defender o ponto de vista acerca da existência dos deveres: “Todas as crianças também têm deveres que são: respeitar pai e mãe todos os dias, ir à escola, fazer os deveres da escola, respeitar os colegas, respeitar as brincadeiras, ser educando, não se envolver com coisas ruins como: beber, fumar todo tipo de droga como maconha, crack e outras”. Notamos, ainda, a preocupação do discente em elaborar uma enumeração de outra enumeração, especialmente nos casos: “não se envolver com coisas ruins como: beber, fumar todo tipo de droga como maconha, crack e outras”. Assim, as vozes sociais que fizeram alusão a uma infância saudável e feliz foram mencionadas nas enumerações.

A indignação do aluno surgiu com mais intensidade nas conclusões do texto, através do argumento pragmático, quando escreveu: “Por isso as crianças não devem se envolver com trabalho de adulto porque elas têm seus direitos e deveres”. Toda a estrutura argumentativa desse texto proclamou um apelo aos valores do sensível, valores éticos e do bem moral, pois estabeleceram com o interlocutor uma relação afetiva de aceitação dos argumentos.

T19



Os Direitos e os Deveres das crianças

As crianças tem seus direitos e deveres que servem pra ter uma infância boa e feliz. Os direitos são as oportunidades de garantir a criança uma infância boa e feliz.

são direitos das crianças ter um nome, ter uma família, amor, saúde, ser respeitado, ir a uma escola, lazer, religião, e muitos mais.

são Deveres das crianças não responder os mais velhos, não fumar, não beber, não brigar, não se prostituir, ir a escola todos os dias e fazer as tarefas, não dar trabalho na escola e nem incasa.

Os adultos devem respeitar os Direitos e Deveres das crianças pra as crianças crescerem feliz tem um emprego e uma casa e uma família.

Nesse texto, a tese de adesão inicial se estabeleceu com a explanação de que as crianças têm direitos e deveres, especialmente a partir do argumento pragmático “As crianças tem seus direitos e deveres que servem pra ter uma infância boa e feliz” e da definição expressiva “Os direitos são as oportunidades de garantir a criança uma infância boa e feliz”.

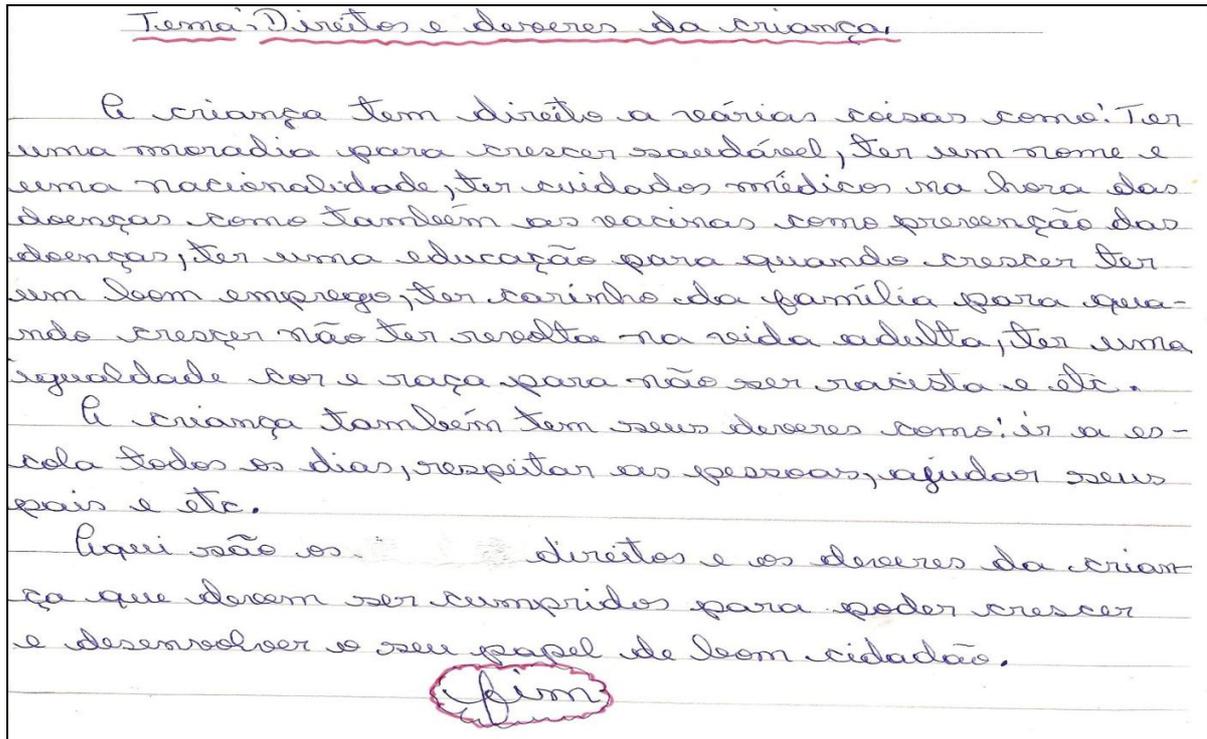
Sobre o valor do argumento pragmático, recorreremos a Perelman e Tyteca, para um maior esclarecimento: “O argumento pragmático, que permite apreciar uma coisa consoante suas conseqüências, presentes ou futuras, tem uma importância direta para a ação” (2005, p. 303). Assim, a utilização do argumento pragmático no exórdio permitiu uma maior consistência na justificativa da tese inicial.

Notamos essa força argumentativa também no momento em que o educando recorreu à definição expressiva para comprovar a importância dos direitos e deveres da criança para a existência de uma infância boa e feliz. Sobre argumentos por definições, Perelman ressalta que “[...] as definições procuram tratar o termo definido e expressão que o define como intermutáveis” (1999, p. 80). Portanto, a definição usada pelo educando, na introdução do texto, apareceu como uma determinação proposital de ganhar a adesão inicial do auditório.

Com o foco na explanação dos direitos e deveres, conforme elencado na introdução do texto, o educando recorreu ao argumento por enumeração para construir sua justificativa, acerca da importância dos direitos “São direitos da criança ter um nome, ter uma família, amor, saúde, ser respeitado, ir a uma escola, lazer, religião, e muito mais”, e dos deveres, “são deveres das crianças não responder os mais velhos, não fumar, não beber, não brigar, não se prostituir, ir a escola todos os dias e fazer as tarefas não dar trabalho na escola e nem incasa”. Essa estratégia argumentativa permitiu ao locutor uma maior proximidade com o auditório, de maneira que, estabeleceu uma enunciação sucessiva tanto dos direitos como dos deveres. Essa proximidade foi percebida também através da escolha dos itens listados.

O autor construiu suas considerações acerca da tese apresentada recapitulando a temática e a justificando através da sucessão “para as crianças crescerem felizes e ter um emprego, ter uma casa e uma família”. A obviedade presente no argumento por sucessão permitiu ao auditório o reconhecimento da importância dos direitos e deveres da criança para uma infância feliz. “Dentre as ligações de sucessão, o vínculo causal desempenha, incontestavelmente, um papel essencial, e seus efeitos argumentativos são tão numerosos quanto variados” (PERELMAN e TYTECA, 2005, p. 299).

T20

Tema: Direitos e deveres da criança.

A criança tem direito a varias coisas como: Ter uma moradia para crescer saudável, ter um nome e uma nacionalidade, ter cuidados médicos na hora das doenças, ter uma educação para quando crescer ter um bom emprego, ter carinho da família para quando crescer não ter revolta na vida adulta, ter uma igualdade cor e raça para não ser racista e etc.

A criança também tem seus deveres como: ir a Escola todos os dias, respeitar as pessoas, ajudar seus pais e etc.

Aqui são os direitos e os deveres da criança que devem ser cumpridos para poder crescer e desenvolver o seu papel de bom cidadão.

fim

O autor do T20 construiu o seu artigo de maneira que a tese principal ficou implícita e foi sendo recuperada no desenrolar do texto. Ao adotar um discurso fundamentado nas relações pragmáticas, de causa/efeito, o educando justificou o ponto de vista de que a criança é detentora de direitos “ter uma educação para quando crescer ter um bom emprego, ter carinho da família para quando crescer não ter revolta na vida adulta, ter uma igualdade cor e raça para não ser racista e etc”. Para Reboul, o argumento pragmático “[...] quer estabelecer um juízo de valor, mostrar o valor do efeito a partir do valor da causa, ou o inverso” (1998, p.173).

O educando expôs, através do argumento de enumeração, uma lista de deveres para justificar o posicionamento da importância dos deveres da criança, especialmente quando enunciou: “A criança também tem seus deveres como: ir a escola todos o dias, respeitar as pessoas, ajudar seus pais e etc.”

Para finalizar, ainda numa relação de causa/efeito, o autor do texto explicou porque os direitos e deveres são importantes “Aqui são os direitos e deveres da criança que devem ser cumpridos para poder crescer e desenvolver o seu papel de bom cidadão”.

Notamos que os valores sociais e ideológicos apresentados na conclusão do texto foram presentificados - “desenvolver o seu papel de bom cidadão” - para gerar no auditório um sentimento de apreço pelo bom e pelo justo.

T21

Texto: O direitos da Criança

A criança dever ter um nome e educação .
 ter uma moradia e ajudar as pessoa boas .
 a criança de ver ter amor da faimilha .
 e aula todos o dia e passas de ano .

A Criança que não tem esse direitos vai
 vives em dificuldades quando crescer porque
 ela não tem uma boa casa para morar e fica
 revoltada .

O dever da Criança e para a escola e a
 preder a ler e escrever e faz uma concusso
 para ter um bom e prego, para casar e comtrui
 a sua faimilia .

Texto: o direito da criança

A criança dever ter um nome e educação. ter uma moradia e ajudar as pessoa boas. a criança dever ter amor da faimilha. e aula todos o dia e passas de ano.

A criança que não tem esse direitos vai viver em dificuldades quando crescer porque ela não tem uma boa casa para morar e fica revoltada.

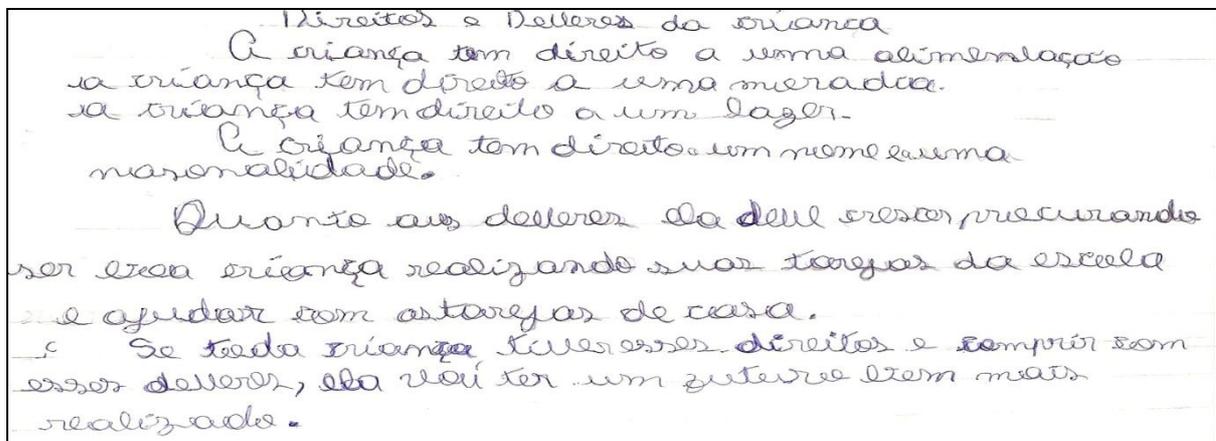
O dever da criança e para a escola e a preder a ler e escrever e faz uma concusso para ter um bom eprego. para casar e comtrui a sua faimilia.

O autor do T21 teve a preocupação de preparar seu discurso com uma estrutura argumentativa pautada em argumentos por enumeração e analogia. Ao enumerar os direitos e deveres da criança, o educando fez com que os direitos e deveres da criança parecessem bem mais próximos do auditório, sensibilizando-o a aderir ao ponto de vista do texto. Embora o ponto de vista não tenha sido explicitado no texto, notamos que ele foi sendo recuperado no decorrer da leitura.

O aluno, produtor do texto, recorreu ao argumento por analogia para justificar o ponto de vista descrito nos dois últimos parágrafos. A primeira analogia fez referência aos direitos e foi estruturada da seguinte maneira: “A criança que não tem esse direitos vai viver em

dificuldades quando crescer porque ela não tem uma boa casa para morar e fica revoltada”. A segunda analogia foi registrada para se referir aos deveres. O educando estabeleceu que o dever de ir à escola está para aprender a ler e escrever, assim como fazer um concurso e ter um bom emprego está para casar e construir uma família. As analogias, portanto, apareceram no texto como forma de garantir maior interação com o interlocutor, pois ter uma casa para morar, viver sem revoltas, ter escola e aprendizagem, um bom emprego, construir uma família podem se constituir em desejos do auditório e, quando explicitados no texto, tiveram o objetivo não só de sensibilização, como também de garantir adesão à proposta discursiva.

T22



Direitos e Deveres da criança

A criança tem direitos a uma alimentação a criança tem direito a uma moradia. a criança tem direito a um lazer.

A criança tem direito um nome e uma nacionalidade.

Quanto aos deveres ela deve crescer procurando ser boa criança realizando suas tarefas da escola e ajudar com as tarefas de casa.

Se toda criança tiver esses direitos e cumprir com esses deveres, ela vai ter um futuro bem mais realizado.

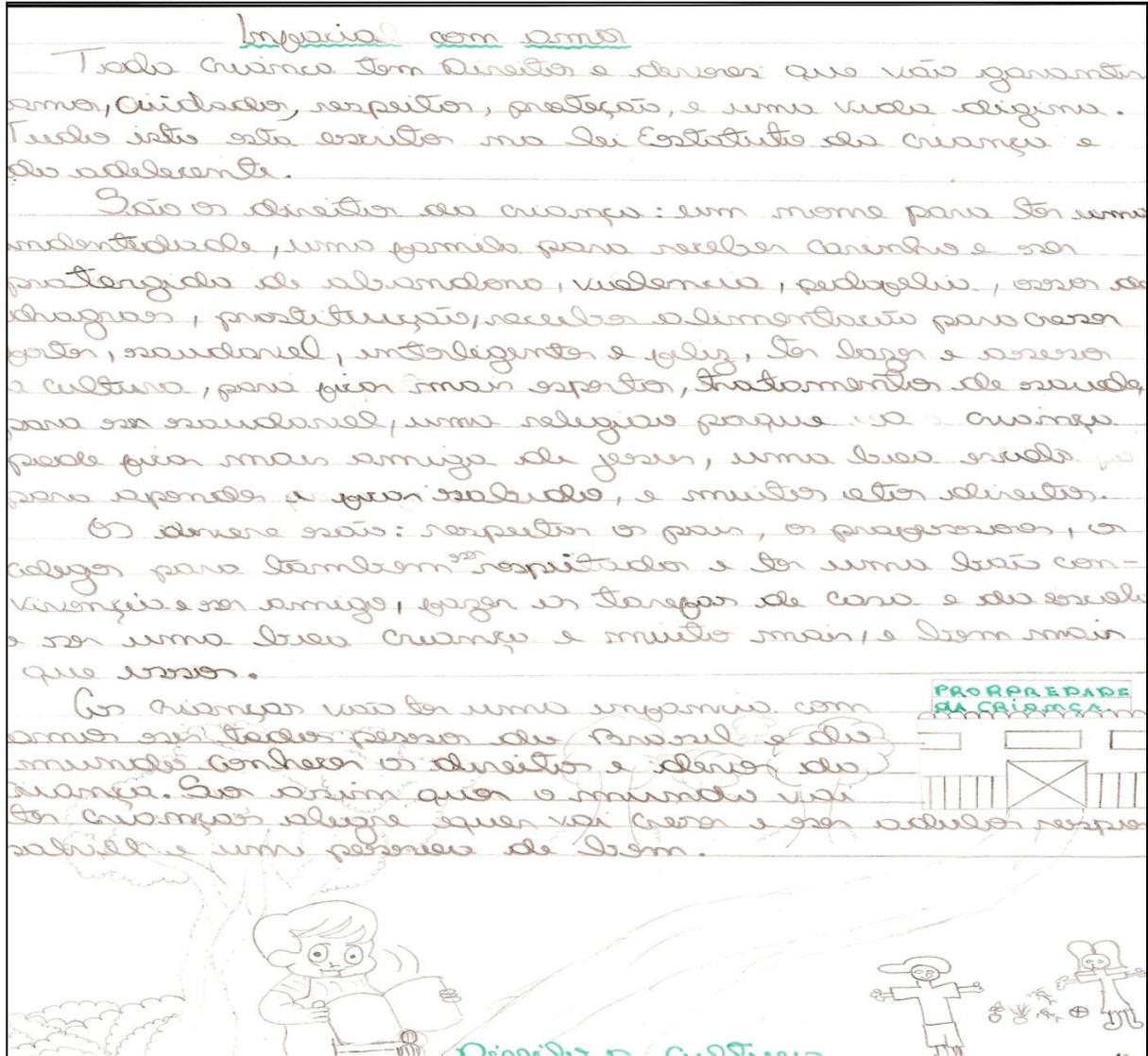
O autor do T22 iniciou seu texto de opinião assentado num contexto de argumentos por enumeração: “A criança tem direito a uma alimentação. A criança tem direito a uma moradia. a criança tem direito a um lazer”.

O aluno introduziu um novo ponto de vista em defesa dos deveres e, mais uma vez, recorreu à estratégia argumentativa de enumeração para fortalecer sua justificativa: “Quanto aos deveres ela deve crescer procurando ser uma boa criança realizando suas tarefas da escola e ajudar com as tarefas de casa”.

Embora o locutor não tenha registrado um exórdio com a tese de adesão inicial, podemos recuperar o sentido dessa tese através do título e da enumeração dos direitos e deveres da criança nos dois primeiros parágrafos do texto.

O discente finalizou seu discurso fazendo uso de argumentos pragmáticos, numa inserção de causa e efeito “Se toda criança tiver esses direitos e cumprir seus deveres, ela vai ter um futuro bem mais realizado”.

T23



Infância com amor

Toda criança tem Direitos e deveres que vão garantir amor, cuidado, respeito, proteção, e uma vida digna. Tudo isto está escrito na lei Estatuto da criança e do adolescente.

São os direitos da criança: um nome para ter uma identidade, uma família para receber carinho e ser protegida de abandono, violência, pedofilia, uso de drogas, prostituição, receber alimentação para crescer forte, saudável, inteligente e feliz, ter lazer e acesso a cultura, para ficar mais esperto, tratamento de saúde para ser saudável, uma religião porque a criança pode ficar mais amiga de Jesus, uma boa escola para aprender a ficar sabido, e muitos outros direitos.

Os deveres são: respeitar os pais, o professor, a colega para também ser respeitado e ter uma boa convivência e ser amigo, fazer as tarefas de casa e da escola e ser uma boa criança e muito mais, e bem mais que isso.

As crianças vão ter uma boa infância com amor se toda pessoa do Brasil e do mundo conhecer os direitos e dever da criança. So assim que o mundo vai ter crianças alegre que vai crescer e ser adulto responsável e uma pessoa de bem.

No processo argumentativo do T23, podemos identificar que o discente elaborou uma introdução que descreveu sucintamente a tese principal e os pontos de vistas a serem defendidos. A introdução foi formulada de maneira que dialogou com o auditório, preparando-o para aceitar a argumentação que foi adotada no texto. Esse texto teve como principal tese a assertiva de que “Toda criança tem direitos e deveres que vão garantir amor, cuidado, respeito, proteção e uma vida digna”. Para apresentar sua tese axial, o texto estabeleceu, logo de início, uma estrutura argumentativa fixada na relação causa/efeito, constituída por um argumento pragmático. O acordo prévio para o diálogo com o auditório foi estabelecido com a justificativa embasada no argumento de autoridade. Assim, o orador recorreu a esse argumento, especialmente quando esclareceu “Tudo isso está escrito na lei Estatuto da Criança e do Adolescente”.

Nesse texto, o diálogo entre orador e auditório se deu a partir da existência de dois acordos prévios, a saber: “a criança tem direitos e deveres” e “amor, cuidados, respeito, proteção, e uma vida digna”. Considerando esses fatos/tese principal e presumindo que eles são importantes para o auditório - pais, adultos e crianças -, o educando preparou seu exórdio, justificando a tese através do argumento de autoridade.

A apresentação minuciosa detalhada dos direitos surgiu, no texto, com o desígnio de informar o auditório acerca dos direitos da criança, seguida da explicação pragmática, por intermédio da causa/efeito, especialmente quando o orador enunciou “um nome para ter uma identidade, uma família para ser protergido de abandono, violência, pedofilia, osos de drogas, prostituição, receber alimentação para crescer forte, saudavel, uma religião poque a criança pode ficar mais amiga de Jesus, uma boa escola para apender e ficar sabido”. Para enfatizar que existem outros direitos, o autor do texto fez uso das expressões “e tem muito mais, bem mais que isso”.

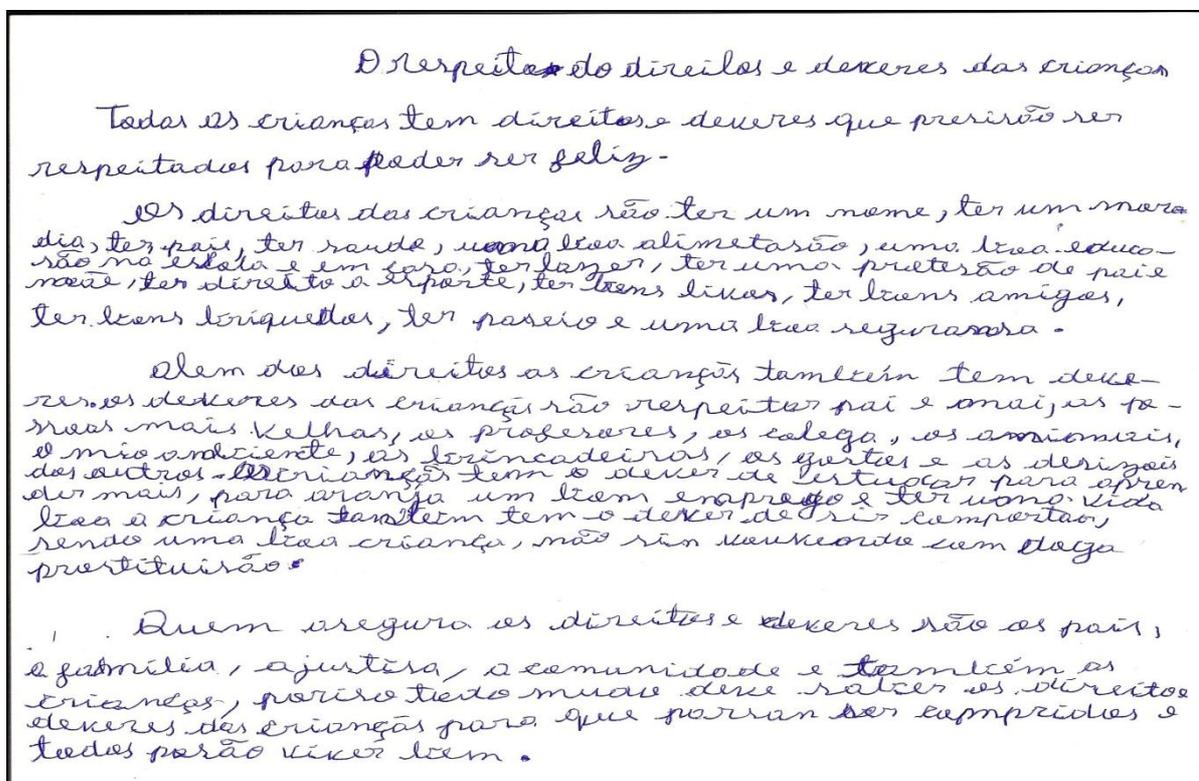
O aluno explicou, através do argumento por enumeração, o ponto de vista acerca dos deveres. Para justificar esse ponto de vista, o aluno recorreu ao esclarecimento pragmático, com suas relações de causa e efeito, e aos argumentos de coexistência, com sua interação através do ato e pessoa, quando escreveu “respeitar os pais, os professores, os colegas para também ser respeitado e ter uma boa convivência e ser amigo, fazer as tarefas de casa e da escola e ser uma boa criança”. O educando finalizou sua explicação recorrendo à mesma estratégia usada no parágrafo anterior, ressaltando que existem outros deveres “e tem muito mais, bem mais que isso”.

O discente buscou recapitular as informações publicadas no texto, através da conjunção dos argumentos de coexistência e por analogia. A coexistência, por se tratar de um

argumento demarcado pela relação dos atos com a pessoa, trouxe força para a construção discursiva quando o locutor enunciou: “As crianças vão ter uma infância com amor se todas as pessoas do Brasil e do mundo conhecer os direitos e deveres da criança”.

Por último, recorrendo à analogia, o autor do texto buscou a adesão total do auditório, especialmente quando enunciou “Só assim que o mundo vai ter crianças alegre que vai crescer e ser adultos responsável e um pessoa de bem”. Com o uso da expressão “só assim”, o educando apresentou as relações analógicas como única saída para garantia da tese inicial: direitos e deveres da criança assegurados para uma infância com amor e feliz.

T24



O respeito do direitos e deveres das crianças

Todas as crianças tem direitos e deveres que precisam ser respeitados para poder ser feliz.

Os direitos das crianças são ter um nome, ter um mora dia, ter pais, ter saude, uma boa alimentação, uma boa educação na escola e em casa, ter lazer, ter uma proteção do pai e mãe, ter direito a esporte, ter bons livros, ter bons amigos, ter bons brinquedos, ter passeio e uma boa seguransa.

além dos direitos as crianças também tem deveres. os deveres das crianças são respeitar pai e mai, as pessoas mais velhas, os professores, os colega, os animais, o mio ambiente, as brincadeiras, os gostos e as desejos dos outros – as criança tem o dever de estudar para aprender mais, para aranja um bom emprego éter uma vida boa a criança também tem o dever de ser comportado sendo uma boa criança, não sin vouvendo com doga prostituição.

Quem assegura os direitos e deveres são os pais, a família, a justisa, a comunidade e também as crianças, poriso todo mudo deve saber os direito e deveres das crianças para que porsan ser cumpridos e todos posão viver bem.

A construção argumentativa do T24 apresentou como tese principal, o argumento de que “Todas as crianças tem direitos e deveres que precisam ser respeitados para poder ser feliz”. Para isso, o articulista seguiu como técnica argumentativa basilar os argumentos fundados na estrutura do real, especialmente na causalidade. Sobre esse argumento, afirma Reboul que “O mais importante é que o argumento na verdade quer estabelecer um juízo de valor, mostrar o valor do efeito, a partir do valor da causa, ou o inverso” (1998, p. 173). Dessa forma, o autor do texto fortificou, já de início, o seu discurso, preparando o auditório para aceitar os argumentos em favor da tese apresentada.

Com o auditório preparado para aceitar a explanação da tese, o aluno prosseguiu seu discurso elencando vários direitos, a saber: “ter um nome, ter um moradia, ter pais, ter saúde, uma boa alimentação, uma boa educação na escola e em casa, ter lazer, ter uma proteção de pai e mãe, ter direito a esporte, ter bons livros, ter bons amigos, ter bons brinquedos, ter passeio e uma boa seguransa”. A exposição detalhada dos direitos apareceu com intuito de informar o interlocutor, criando um impacto de presença através da enumeração dos direitos.

Para dispor os contextos da defesa dos deveres, o discente fez uso da mesma estratégia argumentativa utilizada para introduzir os direitos – “os deveres das crianças são respeitar pai e mai, as pessoas mais velhas, os professores, os colega, os animais, o meio ambiente, as brincadeiras, os gostos e as desizois dos outros” – e estabeleceu a construção de um raciocínio por analogias “As crianças tem o dever de estudar para aprender mais, para arranja um bom emprego e ter uma vida boa a criança também tem o dever de sir comportar, sendo uma boa criança, não sin vouendo com doga prostituição”. Perelman e Tyteca assinalam que “As analogias desempenham importante papel na argumentação, por causa essencialmente, dos desenvolvimentos e do prolongamento que favorecem; a partir do foro, elas permitem estruturar o tema, que situam num âmbito conceitual” (2005, p. 438).

A partir de uma relação de causa/efeito, estratégia argumentativa baseada na estrutura do real, “todo mudo deve saber os direitos e deveres das crianças para que porsam ser cumpridos e todos posão viver bem.”, o autor do texto encaminhou sua fala para vários auditórios particulares “pais, família, justiça, comunidade e crianças”, finalizando com o direcionamento para um auditório universal “todo mundo”, construindo também, um efeito de amplificação, criado através de uma figura retórica que objetivou criar a presença através da divisão do todo nas suas partes. Esses argumentos se dirigiram para a sensibilização dos interlocutores, de maneira que lidou com valores afetivos e sentimentais.

T25

Texto Direito da Deires de Criança
 A Criança tem direito de estudar todo o
 dias para aprender e Paço no cuço Ter uma
 alimentação saudável. Carinho da família.
 Ter um lugar para morar e uma educação
 para no futuro se um Cidadão

Texto Direito e devires de criança

A criança tem direito de a escola todo o dias para aprender paça no cuço ter uma alimentação saudável. Carinho da família. Ter um lugar para morar e uma educação para no futuo se um Cidadão

Notamos, no T25, que a criança não registrou a tese principal do texto, mas ao passo que foi expondo o ponto de vista, citando os direitos e justificando alguns deles, foi dando pistas para que o leitor desvendasse a tese. O autor do texto mostrou, através do argumento pragmático, registrar sua opinião acerca dos valores sociais que a garantia dos direitos pode trazer para a criança futuramente “Criança tem o direito de ir para a escola todos dias para aprender paca no cuço” e “uma educação para no futuro se um cidadão”. Os efeitos de sentidos desse discurso foram sendo fortalecidos com as solicitação do grupo social do aluno, representado por sua voz “paca no cuço” e pelo desejo da criança expresso no texto “ter um lugar para morar e um a educação para no futuro ser um cidadão”.

T26

Direitos e Deveres das Crianças.
 Toda Criança tem direito a um estudo, a um nome,
 direito a tem amor dados pelos pais e as mães.
 direito a ser respeitados pelos pais e adultos, tem um bom
 desenvolvimento, direito a carinho e a lazer.
 Também vale os deveres.
 A Criança tem o dever de estudar e tem um nome e
 desenvolvimento para guarda e pode ser ao pai na vida.
 respeito os mais sabem deus que toda Criança deve ter,
 a a Criança também tem o dever de guarda os pais.
 os Direitos e Deveres das Crianças ajudam muito ao
 desenvolvimento da Criança.
 Para guarda que se não segue no vida.

Direito e Devere das crianças.

Toda criança tem o direito a um estudo, a um nome, Direito a tem amor dados pelos pais e as mães. direito a ser respeitados pelos adultos, tem um bom desenvolvimento, direito a carinho e lazer.

Também são os devere.

A criança tem o dever de estudar e tem uma boa Educação
desenvolvida para ganhar a vida. Repeto os mais velhos devere que toda criança deve ter, a
criança também tem o dever de ajudar as pessoas.

Os Direitos e Deveres das crianças ajudam muito ao desenvolvimento da criança.
Para ganhar a vida sem dor na vida.

O T26 revelou que o autor do texto evidenciou o tema proposto já citando o ponto de vista e suas respectivas justificativas, sem antes preparar uma introdução. O autor deu início ao seu discurso enumerando os direitos da criança: “Toda criança tem direito a um estudo, a um nome, direito a ter amor dado pelos pais e mãe. direito a ser respeitado pelos adultos, tem um bom desenvolvimento, direito a carinho e lazer”. A enumeração permitiu ao auditório tanto conhecer como recordar quais são os direitos da criança.

Para introduzir o ponto de vista acerca dos deveres, o educando usou a afirmativa: “Também existe o devere”. Esse ponto de vista foi justificado quando o orador fez uso não só do lugar da essência, mas também das ligações de sucessão causa/efeito para fortalecer sua fala e ganhar a adesão do auditório: “A criança tem o dever de estudar e tem uma boa educação desenvolvida para ganhar a vida”

Os efeitos ideológicos e sociais presentes nas conclusões do texto – “Os Direitos e Devere das crianças ajudam muito ao desenvolvimento da criança. Para ganhar a vida sem dor na vida” – dialogaram com desejos materializados nos posicionamentos de uma classe social que sonha em superar suas dificuldades e melhorar as condições de sobrevivência.

Notamos, nessa etapa de produção de textos dos alunos, grandes progressões tanto nas estratégias argumentativas, como nos aspectos textuais. As mudanças abancaram desde o tamanho dos textos até a tomada de decisões acerca da defesa de uma tese, bem como a compreensão da existência de um auditório.

Contamos apenas com 2 textos, construídos por um único parágrafo, que apresentavam a justificativa e se assemelhavam a um turno conversacional; 6 textos ofereceram introdução, justificativa e conclusões; 5 textos apresentaram a justificativa seguida das conclusões e 6 textos registraram o exórdio.

Percebemos também um acréscimo amplo das estratégias argumentativas, de maneira que os argumentos apareceram nas produções finais tanto em maior quantidade como por meio de configurações mais bem empregadas na contextualização do texto.

Ressaltamos que alguns argumentos presentes nas produções iniciais, como foi o caso dos exemplos e dos argumentos pragmáticos, permaneceram nas produções finais. Essas técnicas argumentativas se apresentaram com um contorno mais bem definido nas produções

finais, oferecendo mais validade à argumentação e, conseqüentemente, afiançando uma maior adesão do auditório às teses defendidas. As produções finais comprovaram a opção dos educandos no emprego de argumentos pelo exemplo, por enumeração, por definições, argumentos pragmáticos – pautados numa relação causa/efeito, argumento de autoridade, analogias e sucessão.

Observamos que as produções finais foram construídas também com utilização de outras técnicas argumentativas que não estiveram em evidência nas primeiras produções. Uma das causas que nos levou a essa constatação foi à ênfase dada pela intervenção no uso de técnicas argumentativas que, muito embora os alunos já as conhecessem e talvez as utilizassem em algumas circunstâncias, não o faziam de maneira eficaz. Observamos essa constatação nos textos que enfatizaram os argumentos de autoridade, as analogias, as sucessões e as definições. Em outras palavras, esses últimos argumentos, mais comuns em contextos sociais mais formais de uso de linguagem, sobretudo na escrita, só apareceram com mais propriedade nas produções finais, após a intervenção.

Esses e outros detalhes apresentados nas produções finais dos alunos foram reveladores da contribuição da intervenção com a seqüência didática para a melhoria dos aspectos textuais discursivos e argumentativos.

4.4 Correlação entre os textos dos educandos

Nos itens anteriores dessa seção, fizemos análises das produções de textos dos alunos, antes e depois da proposta de intervenção, que teve por base a realização de seqüências didáticas, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse item, optamos por fazer a correlação dos textos produzidos pelos educandos, com o intuito de detectarmos as correspondências entre eles, as mudanças e permanências dos aspectos textuais e discursivos evidenciadas após a intervenção, como também a contribuição da seqüência didática para a produção de textos da esfera argumentativa.

As configurações dos textos dos educandos foram analisadas e correlacionadas aqui, considerando os elementos constituintes da argumentação, nos termos de Perelman (1999), a saber: a existência do auditório, a tese inicial a ser defendida, aprimoramento no uso e na variedade dos organizadores textuais – técnicas argumentativas; preparação de um exórdio; organização do ponto de vista seguido da justificativa e as conclusões. A seguir, realizamos uma observação acerca das especificidades de cada um dos momentos que compuseram as produções de textos e resultaram os vinte e seis textos do *corpus* da nossa pesquisa: as

primeiras produções, referentes ao momento de observação e as produções finais, concernentes às produções finais, frutos da sequência didática.

4.4.1 Capitalizando as primeiras produções

No que se refere à configuração textual do gênero texto de opinião, e às sequências prototípicas que o codificam, espera-se que o escritor, no mínimo, possa articular os três constituintes básicos da infraestrutura de uma argumentação, a saber: posição, justificativa e conclusão (Cf. SANTOS, 2005).

A análise do *corpus* revelou que as crianças produziram seus textos, determinando planos textuais diferenciados dos constituintes básicos do texto de opinião, quais sejam: posição, justificativa e conclusão. Duas maneiras de constituição dos textos foram apresentadas: a composição do texto apenas com o posicionamento/justificativa e a constituição do texto pautada na justificativa e conclusão.

Notamos que a maioria das produções textuais das crianças determinou apenas a justificativa como elemento constituinte das suas produções textuais. A exceção esteve presente exclusivamente no posicionamento dos discentes que elaboraram o T7, pois foi o texto que apresentou justificativa seguida de conclusão.

Perelman (1999) afirma que o exórdio é considerado uma das partes indispensáveis do discurso, uma vez que enuncia a tese que nos propomos a defender. Com relação ao exórdio, percebemos que os alunos apresentaram dificuldades em apresentá-los nas suas produções e em nenhuma das 13 produções de textos apareceu uma introdução mencionada no texto, com a tese a ser defendida. Os poucos exemplos de apresentação de tese estiveram presentes nas produções textuais de forma implícita e iam sendo recuperados de acordo com as inferências permitidas através da leitura dos textos. Notamos que em vários casos, T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T10, T12 e T13, os discentes consideravam o título do texto como uma introdução. Nas demais situações, notamos que a tese ia sendo recuperada pelo contexto de produção.

As representações textuais dos alunos evidenciaram como eles textualizaram a ação verbal do gênero texto de opinião. Observamos dois esquemas de construção de texto argumentativo: um pautado no modelo de interferência oral de argumentação e o outro construído com o apoio de outros esquemas textuais, ajustados aos tipos de discurso e a outros gêneros textuais.

Notamos que os T1, T2, T3, T6, T11, T12, e T13 são exemplos reveladores de textos curtos, construídos por um único parágrafo, que geralmente, comportam a tese, seguida da

justificativa ou somente a justificativa. Santos (2005) ressalva que essa estrutura textual se assemelha a um turno conversacional e que, por essa restrição, apresentam ponto de vista monolítico.

Os traços que marcam a produção dos alunos – textos de curta extensão com apresentação do ponto de vista monolítico – não se deve, certamente, à ausência de discutibilidade do tema, nem mesmo a restrições de acessibilidade às informações que poderiam gerir a argumentação da criança. A explicação para tal configuração textual estaria na interferência do modelo oral de argumentação já construído pela criança, em situações de conversa, regulado por regras do discurso interativo, dialogal, que compreende a presença de um interlocutor face-a-face, de modo que o controle da duração dos turnos se dá no momento do processo interlocutivo. (SANTOS, 2005, p.159)

Os alunos fizeram uso, ainda, de outros moldes para a construção do texto de opinião, como por exemplo, o apoio de outros tipos de discurso e outros gêneros textuais. Percebemos que em vários casos, os alunos escreveram seus textos como se estivessem fazendo uma resposta para a professora, como evidenciado nos textos T1, T2, T12 e T13. Notamos também as marcas textuais que refletiram o contexto da produção. Do T1 ao T13 foram destacados protótipos de argumentos que se pautaram nos exemplos do vídeo ou na enumeração de ações, como no modelo do texto presente no cartaz dos combinados, usado pela professora no início da aula.

As competências e habilidades para a produção de um texto escrito argumentativo envolvem, dentre outros saberes, a capacidade de organização das idéias, por parte do produtor do texto, de modo a vincular um acordo mútuo entre o interlocutor e as ideias a serem defendidas. Em outros termos, envolve a organização das técnicas argumentativas a serem empregadas no discurso, com vistas à adesão do auditório.

O nosso *corpus* retratou uma predominância na escolha de argumentos pelo exemplo e argumentos pragmáticos pautados numa relação causa/efeito. O exemplo foi usado nos textos T1, T2, T3, T5, T10, T11, T12, T13. Os textos T3, T6, T7, T8, T9 tiveram seus argumentos sustentados na relação pragmática de causa/efeito. Encontramos também nas produções de textos dos discentes o argumento de dissociação das noções no T13, a técnica da incompatibilidade no T6, argumentos justificados pelo sacrifício no T7 e o argumento de autoridade no T8.

As análises das primeiras produções evidenciaram que os educandos, mesmo com algumas limitações no que se refere à construção do texto de opinião, foram capazes de demonstrar argumentação em seus textos.

4.4.2 Capitalizando as produções finais

As apreciações que fizemos nessa subseção se referiram aos textos produzidos pelos alunos após a aplicação da proposta de intervenção, tomando por base a sequência didática. Nossa análise iniciou-se tomando por base à configuração textual do gênero texto de opinião, e às sequências prototípicas que o compõem, quais sejam: posição, justificativa e conclusão.

A análise do *corpus* mostrou que os alunos produziram seus textos, determinando planos textuais tanto nos moldes da sequência prototípica, como em padrões diferenciados. Três modos de composição dos textos foram proporcionados, a saber: construção do texto enfocando posição, justificativa e conclusão, a composição do texto apenas com o posicionamento/justificativa e a constituição do texto pautada na justificativa e conclusão.

Observamos que a maioria das produções textuais das crianças, que totalizou 6 textos: T14, T16, T18, T19, T23 e T24, demonstrou uma estrutura textual argumentativa ajustada à posição, justificativa e conclusão. Apenas os textos T17 e T25 definiram somente a justificativa como elemento constituinte das suas produções textuais. Ressaltamos que os textos T15, T20, T21, T22 e T26 organizaram justificativa seguida de conclusão.

Percebemos uma manifestação de 6 textos: T14, T16, T18, T19, T23 e T24 que apresentaram exórdio aludido no texto, com a tese de adesão inicial a ser defendida. As demais produções de textos tiveram seus prelúdios configurados implicitamente nos textos e iam sendo reconstruídos através de ajustes por meio das inferências realizadas através da leitura dos textos e através do contexto de produção.

As textualizações dos discentes acerca da ação verbal do gênero texto de opinião resultaram em dois esquemas de construção de texto argumentativo, foram eles: textos pautados no modelo de interferência oral de argumentação, textos construídos com o apoio de outros esquemas textuais e textos organizados considerando a moldura comunicativa oferecida pelo material destinado à produção, o texto de opinião com o destino de publicação no jornal mural da escola.

Nessa etapa de produção de textos dos alunos, contamos apenas com 2 textos: T17 e T25, exemplos de textos curtos, construídos por um único parágrafo, que comportavam a justificativa e se assemelhavam a um turno conversacional, com ponto de vista monolítico.

Os textos T15, T20, T21, T22 e T26 foram exemplos de outro tipo de discurso que recebeu a interferência da fala, pois foram textos que apresentavam a discussão da justificativa seguida da conclusão. Para Santos (2005), uma tendência de apresentar uma

justificativa sem a preocupação de formular uma questão polêmica geradora de posição se revela como uma marcação linguístico-discursiva própria da interação face-a-face.

Os textos T14, T16, T18, T19, T23 e T24 foram organizados considerando a moldura comunicativa oferecida pelo material destinado à produção: o texto de opinião, com o destino de publicação no jornal mural da escola. Esses textos apresentaram introdução, com tese inicial; justificativa, com uso de argumentos em defesa da tese e conclusão, recapitulando as ideias apresentadas.

Para Perelaman e Tyteca: “O mínimo indispensável à argumentação parece ser uma linguagem em comum, de uma técnica que possibilite a comunicação” (2005, p.17). Tais autores nos levaram a inferir que, para produzir um texto escrito argumentativo, o seu autor deve desenvolver habilidades de uso de técnicas que possibilitem o sucesso da adesão do auditório, dos pontos de vista que se pretende defender. Considerando que essas técnicas argumentativas podem e devem ser ensinadas na escola, obtivemos muitos resultados favoráveis com a intervenção pedagógica, por meio da sequência didática.

O nosso *corpus* evidenciou uma ampla opção de argumentos pelo exemplo e enumeração nos textos T14, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25 E T26. Outra técnica argumentativa que esteve presente em quase todos os textos foi o uso de argumentos pragmáticos pautados numa relação causa/efeito. Essa técnica argumentativa ficou em evidência nos textos T15, T18, T19, T20, T22, T23, T24 e T25.

O argumento de autoridade apareceu nos textos T15, T16, T18 E T22. As analogias ficaram em destaque nos textos T21, T23 E T24. Os textos: T17, T19 e T26 apresentaram a técnica de sucessão. O argumento por definição esteve demarcado nos textos T18 e T19.

Percebemos que alguns argumentos presentes nas produções iniciais, como foi o caso dos exemplos e dos argumentos pragmáticos, continuaram a aparecer nas produções finais. Percebemos, ainda, que essas técnicas argumentativas se apresentaram de forma mais enfática nas produções finais. Assim, foi notória uma progressão na utilização dessas estratégias argumentativas de forma quantitativa, uma vez que houve um aumento do emprego das técnicas nas produções finais, e qualitativa, pois as técnicas argumentativas foram usadas com mais propriedade discursiva, dando mais sustentabilidade à argumentação e, conseqüentemente, garantindo uma maior adesão do auditório às teses defendidas.

Essa repetição foi fruto de uma reflexão proporcionada tanto pelos saberes que os educados já tinham construídos acerca da argumentação, como pela sequência didática, pois a proposta de intervenção permitiu aos alunos pensar acerca dos conhecimentos que já possuíam e (re) organizar conceitos, tomando por base os saberes que já dominavam.

Ressaltamos que as produções finais foram construídas também com utilização de outras técnicas argumentativas que não estiveram em evidência nas primeiras produções. Uma das causas que nos levou a essa constatação foi a ênfase dada pela intervenção no uso de técnicas argumentativas que não eram do conhecimento dos alunos, mas que eles eram capazes de usar com propriedade. Observamos essa constatação nos textos que enfatizaram os argumentos de autoridade, as analogias, as sucessões e as definições. É bem provável que as crianças já conhecessem esses argumentos, mas estavam impossibilitados de usá-los porque não haviam construídos conceitos de utilização dessas técnicas argumentativas. É provável também que, se as crianças tivessem mais experiência com situações e eventos de uso da escrita e leitura, talvez pudessem ter empregado as técnicas argumentativas com mais precisão.

4.4.3 Capitalizando o questionário

Até o momento, elucidamos as técnicas argumentativas presentes nas produções de textos dos alunos. Mas por si sós essas elucidações não nos forneceram indicadores das práticas de letramentos dos educandos. Precisávamos de recursos que nos indicassem que outras práticas letradas faziam parte do universo dos alunos, dentro e fora da escola. Foi aí que recorremos ao questionário sociocultural para elucidar eventos de letramentos, nas mais diversas esferas de atividades cotidianas, que se fizeram presentes na materialização da produção de textos.

Notamos, contudo, que os discentes do grupo pesquisado são oriundos de um universo de interação com pessoas que predominantemente têm um nível de escolaridade reduzido ou não possuem nível de escolaridade; possuem acesso reduzido a bens culturais como teatro, cinema, feiras, exposições etc., bem como, poder aquisitivo baixo. No entanto, constatamos que os educandos se envolviam com práticas de leitura e escrita para as situações imediatas de uso no dia a dia, mesmo que não sejam privilegiadas nas práticas escolarizadas.

Isso nos levou a refletir sobre algumas questões, a saber: a presença dos argumentos pragmáticos pode ser em função das poucas experiências de leitura? O aparecimento de novos argumentos, como por exemplo, argumentos por definição, por autoridade apareceram depois da intervenção, porque houve um trabalho de leitura orientado? Se os alunos fizessem parte de um universo de leitura/escrita, a apreensão/aquisição dessas estratégias argumentativas mais elaboradas talvez fosse mais comum?

Os dados desse questionário nos permitiram identificar que as condições de letramentos interferiram no processo de produção dos textos argumentativos escritos dos alunos. Inferimos isso a partir do uso predominante de argumentos pragmáticos nas produções iniciais. Isso é consequência das vivências dos alunos, que interferiram diretamente na escolha dos argumentos, no processo de produção de textos.

A presença de argumentos mais complexos nas produções finais se deu por causa de um contato sistematizado com práticas que levaram os alunos a conviver com essas estratégias argumentativas. Na segunda etapa de produção, o acesso a textos em que esses argumentos eram frequentes, aliado ao trabalho realizado nos módulos da sequência didática, evidenciando essas estratégias argumentativas, com certeza contribuiu para o aparecimento dessas estratégias na produção final.

Se as práticas de letramento dos alunos fossem mais elaboradas ou em níveis mais elevados, talvez esses argumentos mais complexos tivessem sido mais frequentes também nas produções iniciais. No entanto, somente investigações futuras podem nos fornecer respostas mais concretas a esse respeito.

Rojo (2009) reforça a importância de uso de procedimentos de avaliação e obtenção de indicadores de letramento para que o professor possa avaliar melhor o aluno e assumir uma postura protagonista em relação ao que a escola pode fazer para aperfeiçoar os resultados escolares, daí a importância de questionários dessa natureza.

Convém ressaltar que a aplicação do questionário sociocultural nos permitiu, além da obtenção de indicadores de práticas de letramentos globais do grupo pesquisado, conhecer mais de perto os educandos e selecionar os encaminhamentos metodológicos que privilegiaram a conexão das práticas de letramentos globais com letramentos dominantes.

No entanto, nem todas as respostas foram obtidas através do questionário. Muitas delas nos foram fornecidas através da própria vivência com os alunos, em ambiente escolar.

4.4.4 Contribuições da intervenção com base na sequência didática

As análises dos dados permitiram perceber que, com a intervenção, os educandos passaram a estabelecer produções de textos da ordem do argumentar mais ajustados ao caráter argumentativo. Considerando a proposta de sequências didáticas, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constatamos que, mesmo que o aluno não tenha organizado alguns conceitos e conhecimentos importantes para a construção do texto argumentativo, puderam realizá-los a partir da intervenção do professor, por intermédio de uma proposta de sequência

didática. Constatamos, ainda, que a intervenção permitiu aos educandos uma reflexão mais consciente acerca dos saberes já dominados por eles relacionados à argumentatividade.

Percebemos que, após a sequência didática, muitas mudanças passaram a existir nos textos dos alunos, que evidenciaram algumas colaborações para a melhoria da produção de textos da ordem do argumentar. Assim, os enunciados truncados que apareceram nos primeiros textos foram sendo substituídos por outros mais elaborados, de maneira que as estratégias argumentativas utilizadas passaram a ser mais enfáticas, com justificativas mais consistentes.

A tabela 1 – Técnicas Argumentativas nas produções de textos – revelou-nos os resultados das evidências com que as técnicas argumentativas apareceram nas produções textuais dos educandos. A tabela compara a primeira produção de cada aluno com sua produção final, por técnica argumentativa utilizada e, através dessa comparação, é possível perceber a evolução na utilização dessas estratégias.

Tabela 1: Técnicas Argumentativas nas produções de textos

Técnicas Argumentativas	Primeiras Produções		Produções Finais	
	Texto	Evidência(s)	Texto	Evidência(s)
Argumento pelo exemplo	T1	“a criança tem direito a estudar. [...] Ele só tem direito a estudar e responde o seu dever da escola e de casa”	T14	“É direito da criança ter uma família para ter uma boa educação e não sinvouver com drogas e nem com coisas ruins. Também é direito ter cultura, lazer, esportes e uma boa escola, para ser mais inteligente e ter um bom trabalho.”; “São deveres: ser educado fazer as tarefas e assumir as responsabilidades de crianças para poder crescer feliz.”
	T2	“como um menino ele não estudava ele trabalha para não morrer de fome com sua família”; “como menina ela pediu 3 vezes a 1ª Série”	T15	“A criança tem direito a uma moradia e lazer família como também ter direito às Escolas próximas, respeito, ter direito a um nome, a uma nacionalidade. a criança tem direito a carinho, amor, respeito da família, não só dos pais mas de todos as pessoas do mundo.”; “. A criança tem

				dever da escola dever de casa ir a escola todos os dias para quando crescer ter uma profissão ser médico, doutor, policial, Dever derrespeitar os irmaos uma criança tem que ter respeito, uma, nacionalidade criança feliz.”
	T3	“[...] tem criança que gar sobre ley e escreve mais tem outras que sobe ler Nei escrever”	T17	“A criança tem direito a uma assistencia medica e respeita os colegas e os mais velho, e tambem a profesora e também cumprir as terfa de casa. E ir a Escola todos os dias para aprender mais e a desenvolver mais par paçar no cursor.”
	T10	“Ser protegido Contra abandonos a violencia o trafico de drogas ou exploração Pelo trabalho não será permitido a criança empregar se antes da idade médio crescer em ambiente limpo brincar e diverti se receber direitos especiais, receber um nome e uma nacionalidade desde o nascimento desenvolvimento fisico mental ou moral.”; “Ser protegido contratado e qualquer forma de discriminação crescendo em ambiente de tolerancia e a amizada entre os povos.”; “Ter lazer, amigos para estudar ter direito a educação igualdade pelos pais e pela Sociedade humana ser protegido e amado fazer a criança cresce e ter um futuro melho.”	T18	“Todas as crianças tem direitos que são: ter uma familia, uma moradia, amor saúde, carinho, ser respeitando, ter uma escola boa para estudar, religião, lazer, igualdade, raciocínio proteção e tudo mais”; “Todas as crianças tambem tem deveres que são: respeitar pai mãe todos os dia, er a escolla, repeitar os colegas, respeitar as brincadeiras, ser educando, não se envolver com coisas ruins como: beber, fumar todo tipo de droga como: maconha craque e outras.”
	T11	“Direito de estoda da crianssa toda crianssa tem direito de ter um estodo de escola para croela tem que saber ler e escreve tem	T19	“são direitos das crianças ter um nome, te uma familiaamor, saude, ser respeitado,a uma escola, lazer, religião, e muito mais.”; “são

		que albedeser a professora ou prefesor [...]"		Deveres das crianças não responder os mais velhos, não fumar, não beber não brigar, não se prostituir, ir a escola todos os dias e fazer as tarefas não dar trabalho na escola e nem incasa"
	T12	"[...] crianças cortavam canas lavavam loca. E cuidavam dos irmãos. Ela lera recetente.. O menino faltaria aula para. E trabalha no mercado ele só ganharea um salro mínimo [...]" ; " [...] Os meninas brincavam da bola e meninas brinca de aranha."	T20	"A criança tem direito a varias coisas como: ter uma moradia para crescer saudável, ter um nome e uma nacionalidade, ter cuidados médicos na hora das doenças, ter uma educação para quando crescer ter um bom emprego, ter carinho da família para quando crescer não ter revolta na vida adulta, ter uma igualdade cor e raça para não ser racista e etc.";
	T13	"[...] tinha professora e muito boa e ela mensinha a prender a ler e a fazer texto e as criançã não desoubedesse a professora e deve presta atenção quando a professora tive encinando alguma caoisa."	T21	"A criança deve ter um nole e educação. Ter uma moradia e ajudar as pessoa boas. A criança deve ter amor da fainilha. E aula todos o dia e passas de ano."
	-	-	T22	"A criança tem direitos a uma aalimentação a criança tem direito a uma moradia. A criança tem direito a um lazer.
	-	-	T23	"São os direito da criança; um nome para ter uma identidade, uma familia para receber carinho e ser protergida de abandono, violencia, pedofelia, aseso de drogas, prostituição, receber alimentação para crescer fote, saudavel, inteligente e feliz, ter lazer e aseso a cultura, para ficar mais esperto, tratamento de saúde para ser saudável, uma religião

				poque a criança pode ficar mais amiga de Jesus, uma boa escola para aprender a ficar sabido, e muitos otos direitos.”; “Os dovere são: respeitar os pais, o professor, a colega para também ser respeitado e ter uma bao convivencia e ser amigo, fazer as tarefas da casa e da escola eser uma boa criança e muito mais, e bem mais que isso.”
	-	-	T24	“Os direitos das crianças são ter um nome, ter um mora dia, ter pais, ter saude, uma boa alimentasão, uma boa educasão na escola e em casa, ter lazer, ter uma protesão do pai e mãe, ter direito a esporte, ter bons livros, ter bons amigos,ter bons briquedos, ter passeio e uma boa seguransa.”; “Os deveres das criançãs são respeitar pai e mai, as pe-ssoas mais velhas, os professores, os colega, os animais, o mio ambiente, as brincadeirsa, os gostos e as desijoisdos outros – as criança tem o dever de estudar para aprender mais, para aranja um bom emprego éter uma vida boa a criança tambem tem o dever de ser comportado sendo uma boa criança, não sin vouvendo com doga prostituisão.”
	-	-	T25	“A criança tem dirito de a escola todo o dias para aprender paça no cuço ter uma alimentacão saudável. Carinho da família. Ter um lugar para morar e uma educacão para no futuo se um

				Cidadão”
	-	-	T14	<p>“É direito da criança ter uma família para ter uma boa educação e não sinvouer com drogas e nem com coisas ruins [...]”;</p> <p>“Também é direito ter cutura, lazer, esportes e uma boa escola, pata ser mais inteligente e ter um bom trabalho.”; “Alem diso tudo a criança precisa ter direito à saúde e amor para ser feliz.”; [...] São deveres: ser educado fazer as tarefas e assumir asresponsabilidades de crianças, para poder crescer feliz.”; “Todos eses direitos e deveres estão na lei e os adulto persisão saber para decha a criança ser criança.”</p>
Argumento pragmático de causa/efeito	T3	<p>“a criançatem que estudar mas e não trabalha mas sim estudar para aprender a ler e a escrever ma escola [...]”</p>	T15	<p>“. A criança tem dever da escola dever de casa ir a escola todos os dias para quando crescer ter uma profissão ser médico, dotor, policial, Dever derespeitar os irmaos uma criança tem que ter respeito, uma, nacionalidade criança feliz.”; “_ A criança deve ter isto par crescer com Saúde e vai ajudar sua mãe e também ajudar sua família [...]”</p>
	T6	<p>“sou contra o trabalho infantil das crianças Porque Prejudica seu crescimento.”; “Toda criança que começa a trabalha des cedo cresce analfabeto não tem tempo de brincar, discansar de fantasia [...]”</p>	T16	<p>“A criança tem que se respeitada Para isso ela tem que se respeita que estao na lei do estatuto da crian ça e do adolescente.”; “[...] ter um nome para uma identidade [...]”; “Tudo isso tar na lei e todos os pais preci zao conhecer para fazer as crianças mais felizes.”</p>
	T7	<p>“As crianças que trabalham cedo encontram dificuldade para sua</p>	T18	<p>“Por isso a as crianças não dever se envolver com trabalhobde</p>

		<p>vida adulta, Porque elas perdem a responsabilidade de estudar, brincar, sonhar, viajar e descansar.”; “O trabalho infantil causa: Perca de estudo falta de convívio com outras crianças de sua idade, deixando o direito de brincar. A criança que trabalha passa a enfrentar problemas como o adulto. Deixa de pensar, descansar, sonhar e de realizar idéias para sua adolescência.”</p>		<p>adulto porque ela tem seus direitos e deveres.”</p>
	T8	<p>“Todas a crianças precisa estuda para ter um futuro melhor se não Estuda no futuro a esoa não aruma um trabalho melho [...]”; “[...] não sede vê faze favor as pessoas para comprar cigarro e cachasa por que é proibido as crianças envovida em drogas [...]”</p>	T19	<p>“As crianças tem seus direitos e deveres que servem para ter uma infância boa e feliz.”</p>
	T9	<p>“[...] a criança que ocupa sua infancia com tanza de adultos, com certeza virá prejudicar o seu futuro, deixando de construir um futuro melhor, para si propria.”</p>	T20	<p>“[...] Ter uma moradia para crescer saudável [...]”; “[...] ter uma educação para quando crescer ter um bom emprego [...]”; “[...] ter carinho da família para quando crescer não ter revolta na vida adulta [...]”; “[...] ter uma igualdade cor e raça para não ser racista e etc. [...]”; “Aqui são os direitos e os deveres da criança que devem ser cumpridos para poder cerscer e desenvolver o seu papel de bom cidadão”</p>
	-	-	T22	<p>“Se toda criança tiver esses direitos e cumprir seus deveres, ela vai ter um futuro bem mais realizado”</p>
	-	-	T23	<p>“[...] Toda criança tem Direitos e</p>

				<p>deveres que vão garantir amor, cuidado, respeito, proteção, e uma vida digna.”; “[...] um nome para ter uma identidade [...]”; “[...] uma família para receber carinho e ser protegida de abandono, violência, pedofilia, abuso de drogas, prostituição [...]”; “[...] receber alimentação para crescer forte, saudável, inteligente e feliz [...]”; “[...] ter lazer e acesso a cultura, para ficar mais esperto [...]”; “[...] tratamento de saúde para ser saudável [...]”; “[...] uma religião porque a criança pode ficar mais amiga de Jesus [...]”; “[...] uma boa escola para aprender a ficar sabido, e muitos outros direitos.”; “Os deveres são: respeitar os pais, o professor, a colega para também ser respeitado e ter uma boa convivência e ser amigo, fazer as tarefas da casa e da escola e ser uma boa criança e muito mais, e bem mais que isso.”</p>
	-	-	T24	<p>“Os direitos das crianças são ter um nome, ter um moradia, ter pais, ter saúde, uma boa alimentação, uma boa educação na escola e em casa</p>
	-	-	T25	<p>“A criança tem o direito de ir para a escola todos os dias para aprender e paca no cuco.”; “[...] uma educação para no futuro se um cidadão.”</p>
Argumento de dissociação das noções	T3	<p>“a criança tem que estudar mas e não trabalha mas sim estudar para aprender a ler e a escrever na escola [...]”</p>	-	-

Incompatibilidade	T6	“Toda criança que começa a trabalhar des de cedo cresce analfabeto não tem tempo de brincar, discansar de fantasia, não deixa as crianças voltar a escola e não deixe as crianças trabalha e não vender droga ou de menores de 16 anos não deixa as crianças vender cachasas e nem traq e maconha e cigarro.”	-	-
Argumento de autoridade	T8	“[...] é proibido as crianças envovida com drigas e não vende drogas amenores de idade tudo isto esta nalei no direito da crianças e adolescente.”	T14	Todos eses direitos e deveres estão na lei e os adulto persisão saber para decha a criança ser criança.”
	-	-	T15	“[...] tudo isso que esta escrio nessa folha e direitos i deveres da criança.”
	-	-	T16	“A criança tem que se respeitada Para isso ela tem que se respeita que estao na lei do estatuto da crian ça e do adolescente.”; “Tudo isso tar na lei e todos os pais preci zao conhecer para fazer as crianças mais felizes.”
	-	-	T18	“O estatuto da criança e do adolescente é alei que existe para proteger todas as crianças porque é alei que tem os direitos e deveres da crianças e do adolescente.”
	-	-	T23	“[...] Tudo isto esta escrito no lei Estatuto da criança e do adolescente.”
	-	-	T16	“Ter uma familia, uma alimentacao, lazer, religião, ser saudavel, ter uma escola boa, ter um nome para uma identidade, uma inteligencia, ter uma profissionalização, ser Respeitado

				tudo isso é direito da criança e nao é sor isso, tem muito mais.”; “Os Deveres são ser um bom filho, nao brigar, não bater nos amigos fazer as tarefas de casa e da escola, e ser uma boa criança, Respeitar os cologas e muiot mais.”
Argumento por definição	-	-	T18	“O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que existe para proteger todas as crianças, porque é alei que tem os direitos e os deveres da criança e do adolescente.”
	-	-	T19	“Os direitos são as oportunidades de garantir a criança uma infância boa e boa e feliz.”
Argumento por analogia	-	-	T21	“A criança que não tem esse direitos vai vives em dificuldades quando crescer porque ela não tem uma boa casa para morar e fica revoltada.”; “O dever da criança e para a escola e a preder a ler e escrever e faz uma concusso para ter um bom eprego, para casar e comtrui a sua faimilia.”
	-	-	T23	“Só assim que o mundo vai ter crianças alegre que vai crescer e ser adultos responsavel e um pessoa de bem.”
	-	-	T24	“As criança tem o dever de estudar para aprender mais, para arranja um bom emprego e ter uma vida boa acriança também tem o dever de sir comportar sendo uma boa criança, não sin vouendo com doga prostituição.”
Argumento de sucessão	-	-	T17	“[...] e ir a Escola todos os dias para aprender mais e a adesevol

				ver mais para paçar no cusor.”
	-	-	T19	“[...] para as crianças crecem feliz e ter um imprego te uma casa e um família.”
	-	-	T26	“A criança tem o dever de estuda e tem uma boa educaçau desevovida para quando crescer poder seçr ao gam na vida.”
Argumento por enumeração	T5	“A criança tem direito a estudar a ter uma familia, não trabalhar quando e criança. A criança tem direito a uma moradia.”; “A criança tem o dever de respeitar o pai e a mãe os professores. Os colegas da escola.”	T14	“É direito da criança ter uma família para ter uma boa educação [...] ter cultura, lazer, esportes e uma boa escola [...] ter direito a saude e amor [...]”; “[...] São deveres: ser educado fazer as tarefas e assumir asresponsabilidades de crianças, para poder crescer feliz.”
	-	-	T15	“A criança tem direito a uma moradia á lazer família como também ter direito as Escolas procimas, respeito, ter direito a um nome, a uma nacionalidade, a criança tem direito a carinho, amor, respeito da família, não so dos pais mas de todos as pesoas do mundo. Amar e ser amadoa ir a escola todos os dias. ter amizade com todo mun do.”; “A criança tem dever da escola dever de casa ir a escola todos os dias para quando crescer ter uma profissão ser médico, dotor, policial, Dever derespeitar os irmaos uma criança tem que ter respeito, uma, nacionalidade criança feliz.”
	-	-	T16	“Ter uma família, uma alimentação, lazer, religião, ser saudável, ter uma escola boa, ter um nome para uma idendidade, uma inteligencia, ter uma

				profissionalização, ser Respeitado tudo isso é direito da criança e não é só isso, tem muito mais.”; Os Deveres são ser um bom filho, não brigar, não bater nos amigos fazer as tarefas de casa e da escola, e ser uma boa criança, respeitar os colegas e muito mais.”
	-	-	T17	“Direito a uma alimentação e uma moradia e uma assistência e uma medicação para a criança e a mãe, direito a uma educação e cuidados especiais para o pai e a mãe. A criança tem direito a uma assistência médica e respeitar os colegas e os mais velhos, e também a professora e também cumprir as tarefas de casa. E ir à Escola todos os dias para aprender mais e a desenvolver mais para passar no curso”
	-	-	T18	“Todas as crianças têm direitos que são: ter uma família, ter uma moradia, amor, saúde, carinho, ser respeitado, ter uma escola boa para estudar, religião, lazer, igualdade, raciocínio e tudo mais.”; “Todas as crianças também têm deveres que são: respeitar pai e mãe todos os dias, ir à escola, fazer os deveres da escola, respeitar os colegas, respeitar as brincadeiras, ser educado, não se envolver com coisas ruins como: beber, fumar todo tipo de droga como maconha crack e outras.”
	-	-	T19	“são direitos das crianças ter um nome, ter uma família amor,

				saude, ser respeitado,a uma escola, lazer, religião, e muito mais.”; “são Deveres das crianças não responder os mais velhos, não fumar, não beber não brigar, não se prostituir, ir a escola todos os dias e fazer as tarefas não dar trabalho na escola e nem incasa”
	-	-	T20	“A criança também tem seus deveres como: ir a Escola todos os dias, respeitar as pessoas, ajudar seus pais e etc.”
	-	-	T21	“A criança dever ter um nome e educação ter uma moradia e ajudar as pessoa boas. A criança dever ter amor da faimilha. E aula todos o dia e passas de ano.”
	-	-	T22	“A criança tem direito a uma alimentação. A criança tem direito a uma moradia. A criança tem direito a um lazer.”; “Quanto aos deveres ela deve crescer procurando ser uma boacriança realizando suas tarefas da escola e ajudar com as tarefas de casa”
	-	-	T23	“São os direito da criança; um nome para ter uma identidade, uma familia para receber carinho e ser protergida de abandono, violencia, pedofelia, aseso de drogas, prostituição, receber alimentação para crescer fote, saudavel, inteligente e feliz, ter lazer e aseso a cultura, para ficar mais esperto, tratamento de saúde para ser saudável, uma religião poque a criança pode ficar mais amiga de Jesus, uma boa escola para aprender a ficar sabido, e muitos otos direitos.”; “Os dovere

				são: respeitar os pais, o professor, a colega para também ser respeitado e ter uma boa convivência e ser amigo, fazer as tarefas da casa e da escola e ser uma boa criança e muito mais, e bem mais que isso.”
	-	-	T24	“Os direitos das crianças são ter um nome, ter um nome, ter pais, ter saúde, uma boa alimentação, uma boa educação na escola e em casa, ter lazer, ter uma profissão do pai e mãe, ter direito a esporte, ter bons livros, ter bons amigos, ter bons brinquedos, ter passeio e uma boa segurança.”; “Os deveres das crianças são respeitar pai e mãe, as avós mais velhas, os professores, os colegas, os animais, o meio ambiente, as brincadeiras, os gostos e as desejos dos outros – as crianças têm o dever de estudar para aprender mais, para arranjar um bom emprego e ter uma vida boa a criança também tem o dever de ser comportado sendo uma boa criança, não saindo com dogas prostituição.”
	-	-	T25	“A criança tem direito de ir à escola todo o dia para aprender e ter uma alimentação saudável. Carinho da família. Ter um lugar para morar e uma educação para no futuro ser um cidadão.”
	-	-	T26	“Toda criança tem direito a um estudo, um nome, Direito a ter amor dado pelos pais e as mães.

				direito a ser respeitado pelos adultos, tem um bom desenvolvimento, direito a carinho e lazer.”; “A criança tem o dever de estudar e tem um bom E ducação desenvolvido para ganhar a vida. Repetir os mais velhos dever que toda criança deve ter, a criança também tem o dever de ajudar as pessoas.”
Argumento pelo sacrifício	T7	“A criança que trabalha passa a enfrentar problemas como o adulto. Deixa de pensar, descansar, sonhar e de realizar idéias para sua adolescência.”	-	-
Argumento por antimodelo	T2	“como menina ela repetiu 3 vezes a 1ª Série e a mãe dela trabalha e ela cuidava do céu e não tinha tempo de estudar. Nair ela ler o seu livro.”	-	-
	T11	“[...] tem criança que trabalha em supermercado e não tem um salário mínimo tem criança que não vai à escola porque é pobre e tem criança que deixa a escola para trabalhar para sobreviver [...]”	-	-
	T12	“[...] O menino faltaria aula para. E trabalha no mercado ele só ganharia um salário mínimo.”	-	-
Argumento por analogia	-	-	T21	“A criança que não tem esse direito vai viver em dificuldades quando crescer porque ela não tem uma boa casa para morar e fica revoltada”; “O dever da criança é para a escola e a prece a ler e escrever e faz uma conclusão para ter um bom emprego. Para crescer e contribuir a

				sua família.”
Argumento de coexistência	-	-	T23	“[...] respeitar os pais, os professores, os colegas para também ser respeitado e ter uma boa convivência e ter amigo, fazer as tarefas de casa e da escola e ser uma boa criança”
Argumento por causalidade	-	-	T24	“Todas as crianças tem direitos e deveres que precisam ser respeitados para poder ser feliz.”

Constatamos que após a intervenção pedagógica, por meio da sequência didática sucedeu uma ampliação intensa do uso das técnicas argumentativas. Essa ampliação pode ser observada não somente no aspecto quantitativo das estratégias argumentativas empregadas pelos alunos, como também no aspecto qualitativo, pois notamos uma elaboração bem mais consistente nos argumentos empregados nas produções finais, o que favoreceu também uma ampliação do letramento escolar dos educando, no que se refere ao uso das estratégias argumentativas.

A análise do *corpus* das primeiras produções indicou as seguintes dificuldades relacionadas à produção de textos da ordem do argumentar, por parte dos alunos produtores dos textos: apontar o destinatário do seu texto e direcionar seu discurso a ele, elaborar a tese de adesão inicial do discurso, antecipar a posição do auditório e elaborar justificativas para suas teses, organizar, por escrito, conclusões para seus argumentos, organizar um texto de opinião com exórdio, justificativas e conclusões.

Observamos que, antes da intervenção, alguns textos se apresentaram curtos, constituídos por um único parágrafo, semelhantes a um turno conversacional. Notamos que após a sequência didática, essas marcas da oralidade foram aos poucos sendo substituídas por características próprias da escrita.

Observamos que, depois da intervenção, a grande maioria dos alunos conseguiu apresentar nas produções finais, alguns saberes constituintes do gênero texto de opinião, quais sejam: identificar o destinatário do seu texto e direcionar seu discurso a ele; organizar os argumentos para a conclusão desejada; elaborar por escrito a tese de adesão inicial do discurso; reconhecer a existência do auditório; reconhecer a necessidade de uma tese inicial a ser defendida; aprimorar o uso e a variedade dos organizadores textuais e das técnicas

argumentativas; registrar um texto de opinião que contemplasse um exórdio, a organização dos pontos de vista seguidos das justificativas e as conclusões.

Ressaltamos que a intervenção com encaminhamentos teórico-metodológicos para solucionar os problemas encontrados em nossas observações iniciais nos trouxeram resultados mais positivos acerca das produções textuais em termos de argumentatividade.

A correlação das análises das produções iniciais e das produções finais nos permitiu estabelecer, dentre outras questões, a identificação da capacidade que as crianças têm de construir raciocínio argumentativo e o reconhecimento de que a capacidade de aperfeiçoar raciocínios argumentativos pode e deve ser aprimorada através de encaminhamentos teóricos e metodológicos adequados.

A correspondência entre as análises dos momentos distintos das produções demonstrou a importância de conjunturas pedagógicas organizadas e sequenciadas, evidenciando, assim, a intervenção com a sequência didática como uma oportunidade para aprimorar a vivência com os gêneros textuais e ampliar as capacidades discursivas e argumentativas dos alunos.

Portanto, os dados apresentados nessa seção nos permitiram constatar as contribuições da sequência didática para o processo de ensino-aprendizagem de textos argumentativos. Assim, verificamos que ao serem ofertados aos discentes contextos de produções precisos, com exercícios variados, foram oferecidas também oportunidades de desenvolvimento de competências discursivas que serão utilizadas nas mais diversas situações sociais de uso da língua. O desenvolvimento da sequência didática se revelou como uma oportunidade de exercitar a aprendizagem da argumentação, considerando as especificidades da alfabetização e do letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final, expomos as considerações a partir da análise desenvolvida e das averiguações teóricas acerca do nosso objeto de estudo. Mesmo retomando alguns pontos já discutidos noutros instantes, a nossa finalidade é apresentar as conclusões, compreendendo desde as hipóteses construídas inicialmente quando optamos pela realização desta pesquisa até as outras hipóteses que foram surgindo no decorrer da investigação. Para tanto, apresentamos os resultados da nossa pesquisa, bem como uma análise do trabalho que propomos.

A hipótese básica decretada para esta pesquisa, de que a produção textual dos alunos se correlacionam, nos eventos argumentativos, com os níveis de letramento, permitiu, desde o princípio, constatar, nas produções de textos argumentativos analisadas, que é possível relacionar argumentação e letramento de forma a identificar os níveis em que os alunos se encontram, que através de um inventário das figuras argumentativas é possível construir uma proposta de ensino de produção de textos.

A análise dos dados coletados na etapa de observação, nos indicou as seguintes dificuldades acerca da produção de textos argumentativos: identificar o destinatário de seu texto e direcionar o seu discurso a ele; antecipar a posição do destinatário, o que restringia a possibilidade de abrir espaço para a construção de argumentos; dirigir-se para a conclusão desejada, considerando a tese defendida. Esses resultados nos mostraram, ainda, que o educando desenvolvia estratégias argumentativas bem semelhantes a situações conversacionais em que usamos a argumentação para conquistar a adesão de pontos de vista nas mais diversas situações do dia-a-dia.

Notamos também que, face aos problemas apresentados pelos educandos, acerca da produção do texto argumentativo, percebemos que a dificuldade de produzir um texto da ordem do argumentar estava pautada não só nos aspectos relacionados à construção de um raciocínio argumentativo básico, como também nos aspectos da produção escrita, como o desenvolvimento de estratégias linguísticas, o que nos levou a algumas reflexões: será isso decorrência do fato do aluno estar imerso num grupo em que prevalecem os letramentos globais, onde as atividades de leitura e escrita são diferenciadas das atividades propostas pela escola? Será que os encaminhamentos teóricos e metodológicos da escola estão de encontro com as necessidades dos alunos, de maneira que estão oportunizando estratégias de uso da linguagem para ampliação dos níveis de letramentos dos educandos?

Com base tanto nos saberes como nas dificuldades dos alunos, planejamos a nossa intervenção didática que permitiu aperfeiçoamento de alguns fatores que comprometiam a qualidade do texto argumentativo das crianças. Os textos coletados na etapa de intervenção também apresentaram mudanças importantes na composição textual, pois boa parte dos textos das crianças apresentaram introdução, com tese inicial, justificativa, com uso de argumentos em defesa da tese, conclusão, recapitulando as idéias apresentadas, bem como expressões de concessão que envolviam diretamente o auditório. Ressaltamos que alguns educandos fizeram uso só da introdução e do desenvolvimento, sem elaborar uma conclusão e outros desenvolveram suas justificativas e conclusões, mas não empregaram uma introdução para situar a tese de adesão inicial

O *corpus* analisado na etapa de intervenção nos possibilitou identificar que houve uma progressão na utilização das estratégias argumentativas de forma quantitativa, através do aumento do emprego das técnicas nas produções finais, com um número de argumentos foi visivelmente mais amplo. Pudemos observar, ainda, um avanço qualitativo, uma vez que as técnicas argumentativas foram empregadas com mais propriedade discursiva, dando mais força à argumentação e, conseqüentemente, obtendo uma maior adesão do auditório às teses empreendidas.

A aprendizagem das técnicas argumentativas permite aos educandos o desenvolvimento de aptidões de uso da língua, a compreensão de como argumentar com a modalidade escrita da língua, a inserção nas relações de situações reais de comunicação, por meio de gêneros textuais socialmente utilizados, bem como o exercício da participação social dentro de uma sociedade letrada.

Abordando o trabalho pedagógico com a modalidade argumentativa, a escola estará oferecendo ao aluno a oportunidade de refletir acerca do poder do discurso e da argumentação, elaborar teses, organizar argumentos a favor ou contra determinada situação, saber identificar as reais intenções presentes nos discursos alheios, saber usar melhor a própria linguagem em seu benefício e/ou em benefício dos outros e perceber o exercício da linguagem como instância de sua constituição como sujeito.

Convém ainda ressaltar que as considerações apontadas por este trabalho se direcionam para uma consideração mais ampla, segundo a qual o ensino de argumentação, em produções de textos, pode fazer com que os educandos aprendam a usar os elementos argumentativos tão presentes e de essencial importância no cotidiano de todos nós, tanto nas produções escolares, como nas mais diversas situações do dia-a-dia. Noutras palavras, o

ensino de argumentação nas aulas de produção de textos pode ampliar o nível de letramento dos alunos do Ensino Fundamental.

Por fim, constitui-se desejo nosso chamar a atenção para um aspecto de essencial valor na realização deste trabalho, torna-se imprescindível retomar, (re) avaliar, (re) organizar e fazer uso do que temos produzido acerca dos estudos da argumentação e do letramento. Esperamos ter contribuído com mais uma reflexão no encaminhamento metodológico do ensino de produção de textos argumentativos, consciente de que apresenta limitações por ser um dos primeiros estudos que trata dessa temática, pelo menos na perspectiva em que está inserido. Por essa razão, apresenta-se aberto a adesões de outros que o complementem, o (re) contextualizem, o contra-argumentem e/ou o aperfeiçoem.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar gerenciando razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação**: São Paulo: Atlas, 1998.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de A. P. de CARVALHO. Rio de Janeiro: Ediouro, 199-.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995[1929].

_____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1979].

BESSA, M. S. B. **Argumentação em redações dos alunos do ensino fundamental**. Monografia de Curso de Especialização em Formação do Educador. Pau dos Ferros, RN. 2005.

BOWN, R. M. C., NASCIMENTO, E. P. ¿Autenticidad Comprobada? Los géneros del discurso en el Planeta. In: POLIFEMI, M. C (Org.). **VI YILTS 2003 Proceedings**. São Paulo, Instituto de Idiomas Yázigi, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais. **Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997, v. 2**.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CITELLI, B. **Produção e leitura de texto no ensino fundamental**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNIK, L. B. (ed.) **The Nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-236.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao ensinamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOINA, L. M. C. A formação de professores de língua portuguesa para as series iniciais. In: **Educação Brasileira**, Brasília, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2. ed. 1992.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, M. C. C. **Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático para a argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2006.

MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letramento”? In: Albuquerque, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, E. P. **Jogando com as vozes do outro: A polifonia – recurso modalizador – na notícia jornalística**. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.

_____. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. La vez es la voz del profesor: una reflexion sobre el tiempo de habla del professor en el salón de clases. In: POLIFEMI, M. C (org.) **VI YILTS 2003 Proceedings**. São Paulo, Instituto de Idiomas Yázigi, 2004.

_____. Escrita e interação: uma experiência didática com gêneros do universo jornalístico In: Encontro Nacional de Letramento, 2008. João Pessoa. **Anais do ENALEF**. João Pessoa: Idéia, 2008.

_____. **Argument (ação) é quase tudo, o resto é arte**. Disponível em: <<http://erypn.blog.uol.com.br>>. João Pessoa, 2008. Acesso em jul. de 2009.

NASCIMENTO, E. P.; CHAVES, A. L. A. Uma análise do processo de aquisição de escrita no gênero relatório. In: Encontro Nacional de Letramento, 2008. João Pessoa. **Anais do ENALEF**. João Pessoa: Idéia, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PERELMAN, C. **O império retórico**: retórica e argumentação. Porto: ASA, 1993.

_____. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C; TYTECA, L. O. **O Tratado da argumentação**: a nova retórica. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEREIRA, R. C. M. **Gêneros textuais e letramento**: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2005.

REBOUL, O. **Introdução a retórica**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, T. M. B. **Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental**: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

SILVA, S. B. **Aspectos das vozes da história nordestina**: uma análise de discurso em redações escolares, 2002, Pau dos Ferros, RN.

SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Org). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

SOARES, M.. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 16. ed. São Paulo: Ática 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2003. Poços de Caldas. de 5 a 8 de outubro de 2003. **Anais da ANPEd**. Poços de Caldas, 2003.

Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc> Acesso em jul. de 2009.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, G. S. de. **O Nordeste na mídia**: um (des)encontro de sentidos. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2003.

_____. A argumentação no discurso: questões conceituais. In FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O. ; SAMPAIO, M. L. P. **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros – RN: Queima-Bucha, 2008.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A – Questionário Sociocultural

01. Sexo

Masculino (1)

Feminino (2)

02. Por que você escolheu esta escola para estudar?

Por oferecer ensino gratuito (1)

Pela qualidade de ensino que a escola oferece (2)

Pela influência de parentes e/ou amigos (3)

Por estar situado perto de sua residência (4)

03. Qual o meio de transporte que você utiliza para vir à escola?

Nenhum (1)

Moto (2)

Carro da família (3)

Carro de colegas (4)

Bicicleta (5)

Outro (6) Qual? _____

04. Qual a ocupação principal do seu responsável direto (pai, mãe ou outro)?

Trabalhador(a) rural (1)

Comerciário(a) (2)

Professor(a) (3)

Empresário(a) (4)

Profissional Liberal - Funcionário(a) Público(a) (5)

Aposentado(a) Desempregado(a) (6)

Outra (7)

05. Em que faixa está situada a renda mensal de sua família?

1 salário mínimo (1)

De 2 a 5 salários mínimos (2)

De 6 a 9 salários mínimos (3)

De 10 a 13 salários mínimos (4)

Acima de 13 salários mínimos (5)

06. Qual sua participação na renda familiar?

Não Trabalho. Recebo ajuda financeira da família (1)

Trabalho. Recebo ajuda financeira da família (2)

Trabalho. Não recebo ajuda financeira da família (3)

Trabalho. Contribuo parcialmente para o sustento da família (4)

07. Existe automóvel em sua casa?

Não (1)

Sim (2)

08. Existe telefone em sua casa?

Não (1)

Sim (2)

09. Existe aparelho de ar-condicionado em sua casa?

Não (1)

Sim (2)

10. Existe microcomputador em sua casa?

Não (1)

Sim (2)

11. Qual a atividade extra-classe de que você mais participa?

Atividades artístico-culturais (1)

Atividades religiosas (2)

Atividades político-partidárias (3)

Atividades esportivas (4)

Outra (5)

Nenhuma (6)

12. Com qual das atividades abaixo citadas você ocupa mais tempo?

Televisão (1)

- Jogos (2)
- Música (3)
- Dança (4)
- Leitura (5)
- Outra (6)

13. Qual o nível de instrução de seu pai ou responsável (caso não more com o pai)?

- Não tem nenhum nível de instrução (1)
- Ensino Fundamental (até 4ª. série do 1º grau) (2)
- Ensino Fundamental (até a 8ª série do 1º grau) (3)
- Ensino Médio (incompleto) (4)
- Ensino Médio (completo) (5)
- Superior (incompleto) (6)
- Superior (completo) (7)
- Pós-graduado (8)

14. Qual o nível de instrução de sua mãe ou responsável (caso não more com a mãe)?

- Não tem nenhum nível de instrução (1)
- Ensino Fundamental (até 4ª. série do 1º grau) (2)
- Ensino Fundamental (até a 8ª série do 1º grau) (3)
- Ensino Médio (incompleto) (4)
- Ensino Médio (completo) (5)
- Superior (incompleto) (6)
- Superior (completo) (7)
- Pós-graduado (8)

15. O que você mais gosta de ler?

- Jornais (1)
- Revistas de variedades (2)
- Histórias em quadrinhos (3)
- Livros de histórias ou aventuras (4)
- Nenhum desses apresentados (5)

16. O que seus pais (ou responsáveis) gostam de ler?

Jornais (1)

Revistas de variedades (Veja, Isto é, Exame, Superinteressante) (2)

Histórias em Quadrinhos (3)

Romance (4)

Revistas de entretenimento (Caras, Capricho, Nova, Cláudia) (5)

Não gostam de ler (6)

17. Quando você era mais novo, seus pais costumavam ler para você?

Quando ia dormir (1)

Quando você pedia (2)

Quando iam ensinar alguma coisa (3)

Nunca liam (4)

18. Qual a relação de seus pais com a escrita?

Usam para trabalhar (1)

Usam para elaborar lista de compras, recados e outras utilidades (2)

Usam para escrever em diários (3)

Usam para elaborar textos variados (4)

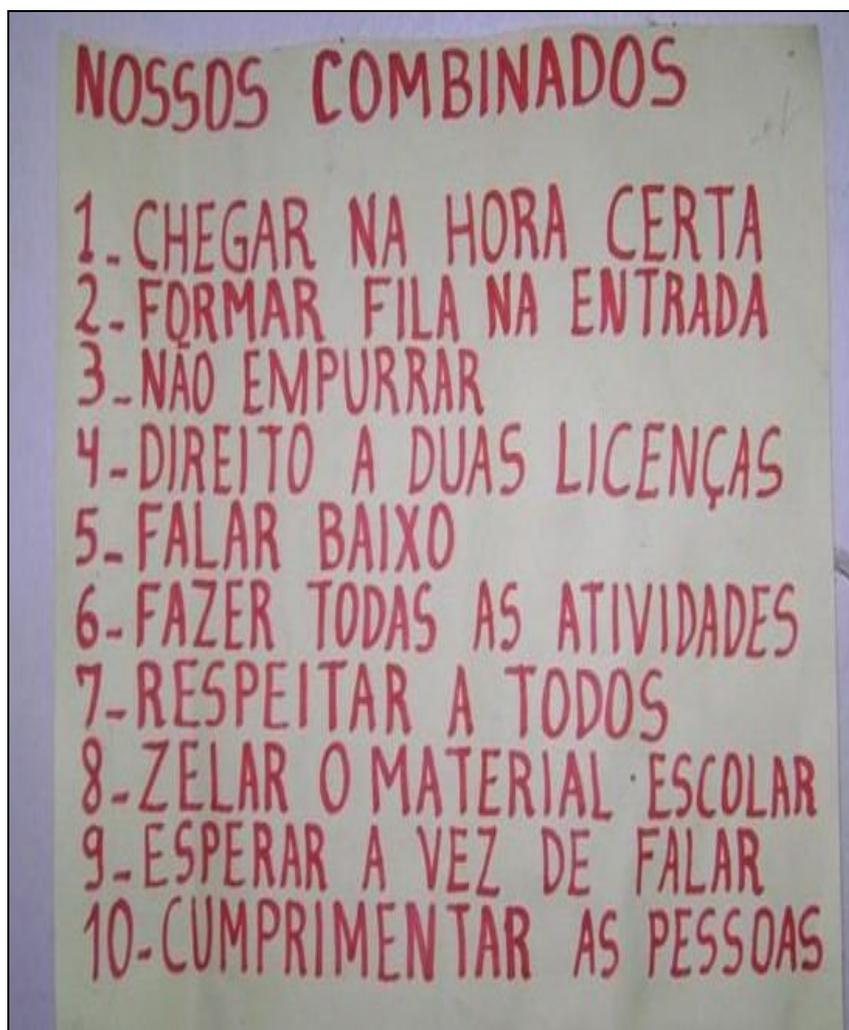
19. Qual a sua relação com a escrita?

Usa para fazer tarefas escolares (1)

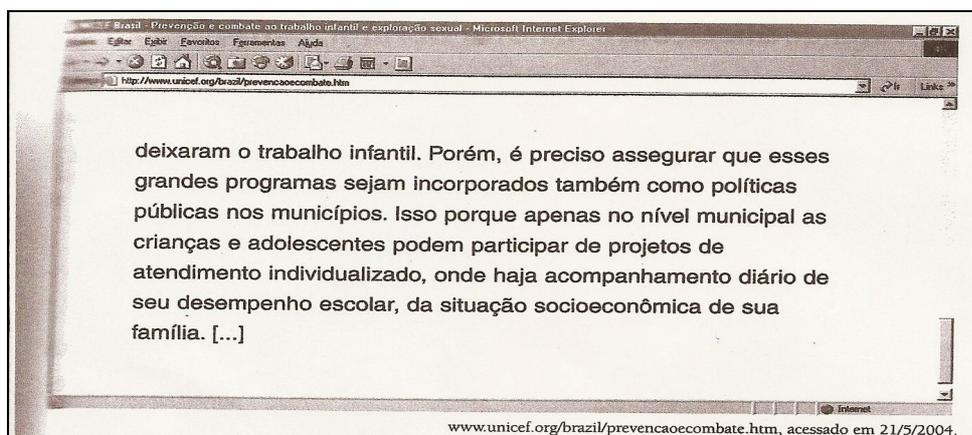
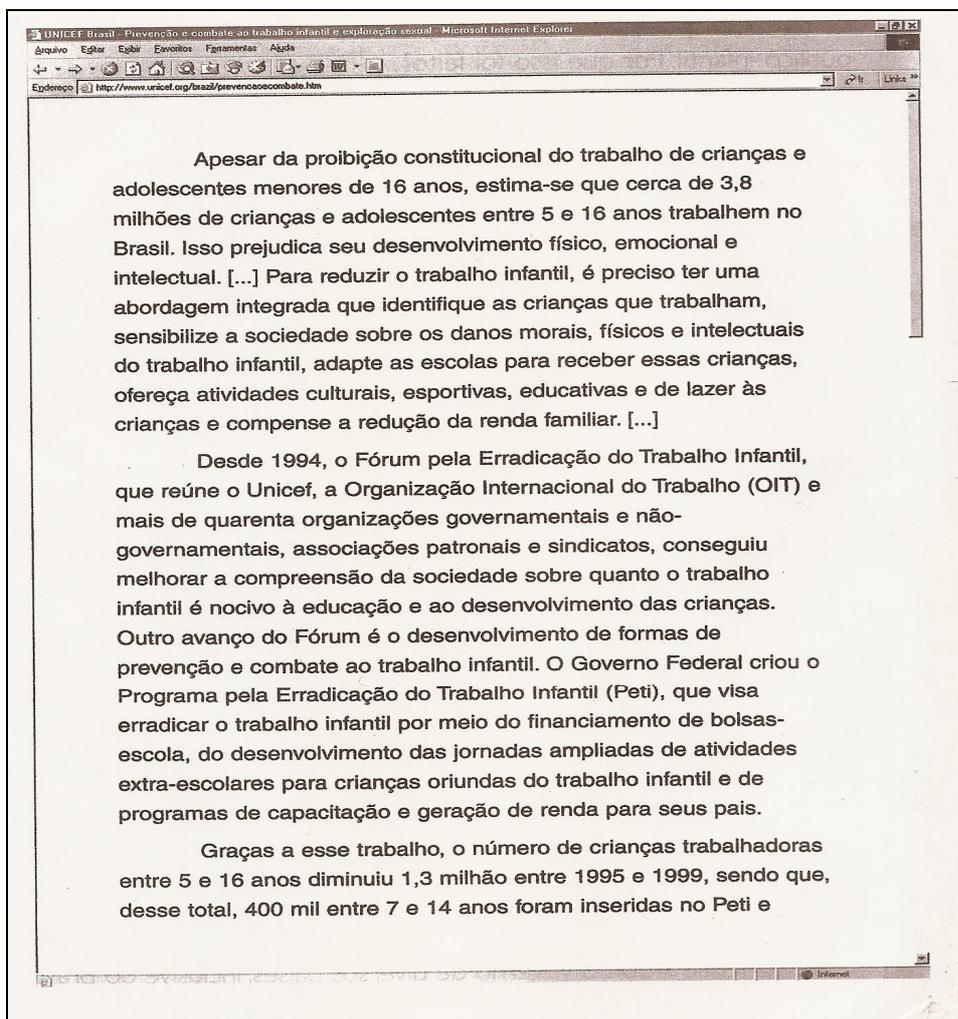
Usa para elaborar lista de compras, recados e outras utilidades (2)

Usa para escrever em diários (3)

Usa para elaborar textos variados (4)

ANEXO B – Cartaz dos Combinados

ANEXO C – Textos utilizados nas oficinas na sequência didática



S.O.S. família

Guloseimas, felicidade e obesidade

Rosely Sayão

Boa parte dos adultos investe em uma boa aparência e, nos dias atuais, isso compreende principalmente ser magro. Dietas, cirurgias, programas de re-educação alimentar, exercícios físicos e tudo o mais formam um pacote que tem o objetivo de levar as pessoas a ter e manter um peso considerado aceitável. Aceitável do ponto de vista social, e não da saúde, é bom lembrar. Ao mesmo tempo, ocorre um fenômeno bem contraditório em relação a esse fato.

Tenho recebido muitas mensagens de mães preocupadas com o sobrepeso de filhas e filhos adolescentes. Mas esse é um problema também de

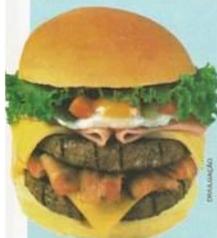
crianças. Pesquisadores afirmam que, nas últimas décadas, tem aumentado consideravelmente a obesidade na infância e na adolescência. Os motivos seriam, entre outros, vida sedentária e excesso de alimentos gordurosos. Mas, se os filhos aprendem principalmente observando o comportamento dos pais e adultos em geral, por que isso está acontecendo? Não seria de esperar o oposto?

Bem, para começo de conversa, fazer dieta não é nada fácil, e os adultos sabem disso. E há muita mãe e muito pai reclamando de não poder comer isso ou aquilo ou comendo, mas lamentando por antecipação os efeitos

que isso vai acarretar em seu peso e em sua aparência. Fazer dieta, por mais que se diga o contrário, significa privar-se de alguns alimentos ou de uma certa quantidade deles. E é no sofrimento que isso acarreta que crianças e adolescentes ficam de olho. "Crescer é isso? Não poder comer o que quer, quando e quanto quer e frustrar-se por causa disso?" Não deve ser difícil os filhos chegarem a esse tipo de conclusão, o que pode estimular o apetite deles para o que consideram gostoso de comer.

E mais: já comentamos diversas vezes a tendência de pais de evitar o sofrimento e a frustração dos filhos e de buscar o

prazer e a felicidade deles. E, para a criança, felicidade pode significar comer um lanche em vez de almoçar ou jantar ou ter um monte de guloseimas à disposição para comer enquanto assiste à televisão ou faz a lição de casa. Ou ainda ir com a família toda a uma lanchonete de marca para, juntos, comerem o que ela gosta. E os pais vão, movidos principalmente por esse impulso de participar do mundo do filho. [...] Agindo assim, com regularidade, os pais conseguem, sim, satisfazer um prazer imediato do filho, mas deixam de educar e não levam em conta as consequências futuras na vida dos filhos.



Claro que deixar de comer lanches de aparência chamativa provoca frustração na criança. Mas nada que seja traumático, que não possa ter um efeito positivo mais tarde.

Hoje, muitas crianças e muitos adolescentes recusam-se a sentar-se com os pais para almoçar ou jantar juntos. Está certo que a correria da vida moderna muitas vezes impossibilita esse ritual no dia-a-dia. Mas, se os pais insistem quando podem (sempre existe o fim de semana, não é verdade?), esse pode tornar-se um hábito saudável em todos os sentidos — no alimentar, no da convivência familiar com seus rituais e, principalmente, na construção de um vínculo de pertencimento dos filhos em relação à família.

Ah! Não podemos deixar de lembrar o quanto a escola contribui para essa história: em quase todas



elas há cantinas que oferecem todas as porcarias disponíveis para a criançada. [...]

De nada adianta a escola dar aulas teóricas sobre a alimentação saudável e, na hora do intervalo, deixar disponível o que não o é. Nesse sentido, a escola está bem junto com os pais: ela também quer dar prazer e felicidade aos alunos. Do jeito equivocado, infelizmente.

Por último, é preciso lembrar que o petisco e o doce servem de mercadoria de barganha aos pais, o que acaba conferindo a eles um valor afetivo que, na realidade, eles não têm. Mas isso já merece uma conversa especial, concorda?

ROSELY SAYÃO é psicóloga, consultora em educação e autora de *Como educar meu filho?* (Publifolha).

Folha de S. Paulo, 26 jun. 2003. Equilíbrio.



Texto 2

artigo

Consciência planetária

Precisamos dizer, urgentemente, aos brasileiros, sobretudo aos meninos com medo do futuro, que a maior de todas as tarefas contra os efeitos do aquecimento global é combater a insustentabilidade social, é preciso acabar com a fome e a miséria, é preciso transformar esta estrutura social, injusta e predatória que corrói o país.

Araquém Alcântara

- 1 Conheço crianças e adolescentes aterrorizados com o que julgam ser o fim do mundo. Precisamos urgentemente dizer-lhes que somente deles pode vir uma nova consciência planetária, que a Terra está realmente em agonia e que atingiu seu estado crítico. E isso porque nosso comportamento é destrutivo e egoísta e remonta a mais de 100 mil anos, quando começamos a atear fogo nas florestas, poluindo e esgotando os recursos naturais, superpoando e, enfim, incapacitando o futuro da vida.
- 2 Precisamos de um esforço extraordinário para ensiná-los esta nova forma de viver. Talvez a única possível, de agora em diante: respeito a tudo o que é vivo, responsabilidade cotidiana em cada ato; a percepção de que tudo está interligado, que Terra e Homem formam um único organismo e que o futuro só será menos aterrorizante se nos reconciliarmos com as sábias leis que regem este vasto complexo biológico. [...]
- 3 Este grande jardim planetário chegou ao caos, ao ponto da extrema desordem. É necessária uma mobilização mundial, um gigantesco esforço para reduzir a emissão dos gases estufa, para substituir o carbono fóssil, para interromper o envenenamento do ar.

4 Tudo o que temos feito é muito pouco. Navegamos entre a omissão e a hipocrisia. Veja o que estamos deixando acontecer com a maior riqueza deste país, a floresta Amazônica, vasto espaço verde de mais de 5 milhões de km quadrados, de extrema importância para a regulação da temperatura do planeta. Já permitimos que 17% de sua área fosse arrasada, o equivalente a duas Alemanhas e a três estados de São Paulo. Isso dentro de um país cuja Constituição declara que a floresta Amazônica é patrimônio nacional. Somos um povo que tem seu nome derivado de uma árvore e deveríamos ver cada árvore como um monumento vivo de nossa cultura e história. [...]

5 Temos que explicar, urgentemente, aos meninos com medo do futuro que é possível mitigar os efeitos do aquecimento global, desde que a gente tome para si, agora, esta missão de limpeza e regeneração: respeitar a natureza como parte de nós mesmos, consumir menos, produzir menos lixo, reciclar o lixo, consumir menos eletricidade, menos água, andar mais a pé ou de bicicleta. E, numa escala mais ampla, exigir matérias-primas com certificação como a madeira (que deve ser de florestas plantadas e ter selo de origem) e exigir a imediata interrupção do desmatamento na Amazônia, na mata Atlântica e nos demais ecossistemas.

6 Aprendi o que era sustentabilidade, ou um de seus vários nomes, quando uma tempestade de chuva ácida caiu sobre a minha cabeça, em Cubatão, no início dos anos 70. Quando vi que aquela chuva e toda a poluição do Vale da Morte produzia crianças sem cérebro. E quando vi que a desgraça atinge, sobretudo, os mais pobres. Aí resolvi me colocar a serviço da celebração da vida. [...]



ANDRÉ LUIZ CORRÊA/ARQUIVO DA EDITORA

Araquém Alcântara é um dos mais premiados fotógrafos em atuação no país que, desde os anos 70, se dedica integralmente à divulgação e à defesa do patrimônio natural e dos valores culturais do Brasil.

http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/conteudo_232175.shtml,
acessado em 28 ago. 2007. Adaptado.

Toda criança tem o direito de ser bem tratada e amada. Porém, toda criança também deve ter responsabilidades. Leia o texto a seguir, extraído do suplemento infantil do jornal *Estado de Minas*, para ter mais informações sobre os direitos e deveres das crianças.

Cidadãos com direitos e deveres

Gisele Araújo

Realizar tarefas do dia-a-dia pode ser tão divertido quanto brincar. Imagine se, na hora de arrumar o quarto, você ligar o som e ficar cantarolando sua música preferida, enquanto dobra a roupa, guarda os brinquedos e forra a cama. Com certeza, o tempo da arrumação vai passar logo e quando acabar o CD, todas as coisas já estarão no lugar. As tarefas de casa e da escola fazem parte da rotina diária, assim como brincar e acessar a Internet. São atividades necessárias que ninguém deve deixar para depois, orienta o psicólogo David Castelo Branco Avelar.

Lavar a louça ou secar o chão, por exemplo, pode parecer bastante chato. Mas a cozinha limpa evita a presença de insetos e o chão seco impede que as pessoas caiam e se machuquem. Além de ajudar a avó a cozinhar, o aluno do quarto ano do Colégio Nossa Senhora das Dores, Henrique César Parma Loyola, de 10 anos, também lava a louça usada

para preparar os pratos. "Sou chefe de cozinha e ajudo minha avó a fazer lasanha, pizza e outros pratos. Depois deixamos tudo limpo."

É em casa, na convivência familiar, que as crianças começam a exercer a cidadania, tomando conhecimento dos seus direitos e deveres. Entre eles, a obediência aos pais é um dos mais valiosos. Como responsáveis pela criação e formação dos filhos, são os pais quem vão ensinar os valores fundamentais à consciência dos futuros adultos quanto aos direitos e deveres de cada um. "A escola fica responsável por complementar a formação cidadã, que deve ter base na família", afirma o psicólogo.

Muitas vezes, os pais procuram limitar os direitos dos filhos para que eles cumpram tarefas estabelecidas em casa. É uma forma que eles encontram para estabelecer limites, para que a criança aprenda a valorizar as próprias funções. "Os limites são importantes em todas as idades. Facilitam a compreensão das crianças de que os direitos e deveres têm o mesmo grau de importância para a vida delas", explica David.

O psicólogo dá um exemplo: quando fica estabelecido pelos pais que a TV só será ligada depois que o dever de casa estiver pronto, eles estão contribuindo para que os filhos aprendam a assumir comportamentos responsáveis. "Dessa forma, a criança pode se tornar um adulto mais organizado e disciplinado." Portanto, não reclame quando seus pais adotarem uma postura rígida: quando alguém não cumpre o combinado deve realmente ser advertido. "Bater não é a solução, mas é natural que a criança seja privada de algumas coisas que sejam interessantes para ela. É importante ter a mesma disposição para brincar e realizar outras tarefas, em casa ou na escola."



Criança fazendo em casa a tarefa escolar.

(Gisele Araújo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 abr. 2007. Suplemento infantil.)

Reprodução



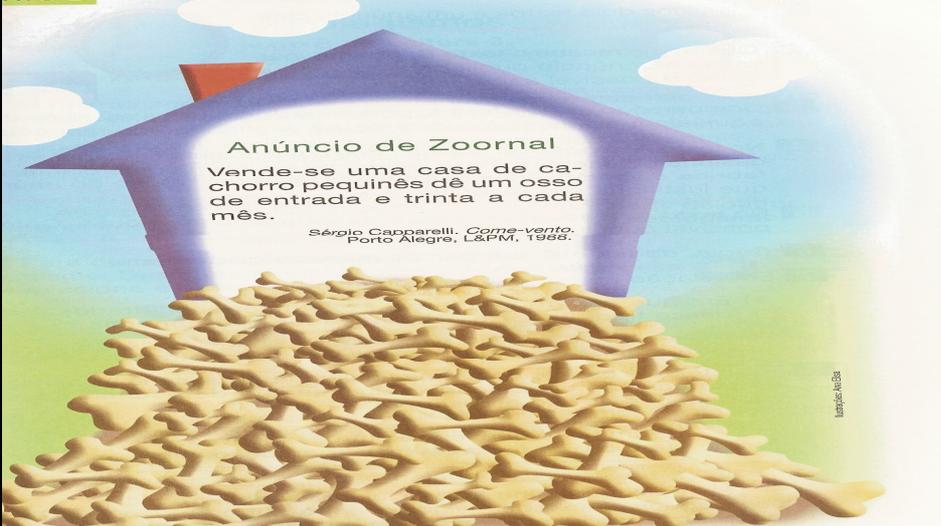
“Tive pouca sorte”

Gilmar da Costa, dez anos, mora na periferia de São Paulo em um barraco. É uma criança pobre. Fugiu da casa dos pais porque era espancado e nunca foi à escola. Para sobreviver toma

conta de carros nas ruas e entrega o que ganha para a dona do barraco onde mora. “Quando vejo uma criança rica, pergunto por que não tive a mesma sorte”, diz ele. Sonha ser jogador de futebol.

Revista *Istoé*, 8 maio 1996.

XTOB



Anúncio de Zoornal

Vende-se uma casa de cachorro pequinês dê um osso de entrada e trinta a cada mês.

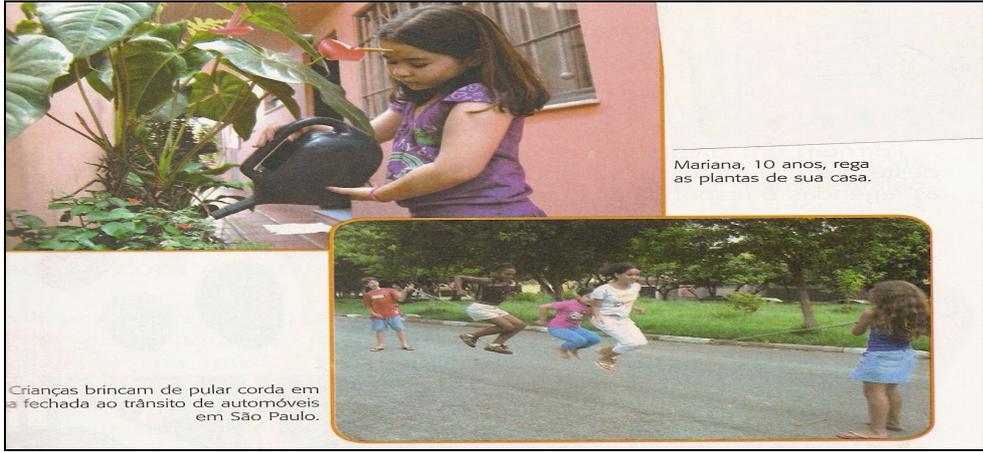
Sérgio Cabparelli. *Corre-vento*. Porto Alegre, L&PM, 1969.

Imagem: L&PM



EVANDRO REZAK

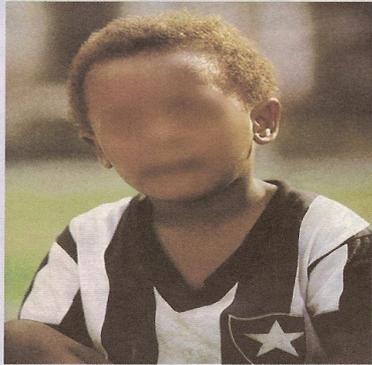
Menino brasileiro cortando cana.



atuais programas que custam muito e criando escolas em tempo integral.

Leia os depoimentos a seguir.

Reproduções



RETRATO DE CRIANÇA

Candelária, 1996. O pequeno Carlos Alberto Higino Coelho Filho, de dois anos, tem pompa no nome e um futuro sombrio. Ele vive nas ruas com a família. Não fala, mas costuma sorrir. “Não sei o que será dele”, diz a mãe.

Revista *Istoé*, 8 maio 1996.



Claudionor Lopes Gomes

Colhe uma tonelada de cana por dia. Trabalha o dia inteiro com o pai e dois irmãos. Estuda à noite. “Eu queria estudar. Meu sonho é ser advogado.” Ele nunca ouviu falar no programa de ajuda financeira do governo para crianças que trabalham.

Revista *Istoé*, 8 maio 1996.

Edilson Wippel / Helio Miyashita



Não crêem no futuro

Da Sucursal de Brasília

As crianças são parecidas. Basta ver como reage uma criança com família, que tenha dinheiro para viver bem, na frente de uma vitrina. A mãe diz que não vai comprar um brinquedo e ela sai berrando. Imagine, então, como deveria reagir um menino espancado na rua. Ele fica triste, porque acha que não tem futuro – e, aí, faz coisas erradas, porque acha que nada tem a perder.

Meninos de rua não respeitam nada e ninguém. Acham que as outras pessoas são culpadas por sua desgraça. Fazer o menino de rua viver e ser bem feliz (se recuperar) é um trabalho duro – ainda mais porque existem poucas escolas para cuidar dele. A recuperação começa quando ele consegue imaginar que, no futuro, poderia ser melhor.

Que vale a pena estudar e trabalhar. Que a vida não é só portas fechadas, mas também janelas abertas. (GD)

“Escola é a solução”

Free-lancer para a *Folhinha*

Lia Junqueira, advogada do Serviço de Advocacia da Criança do Estado de São Paulo, disse à *Folhinha* que o governo poderia acabar com o problema dos meninos de rua: “Era só acabar com os atuais programas que custam muito e trocar por escolas em tempo integral. Ia sobrar dinheiro.” As crianças entrariam de manhã e sairiam à noite. Teriam alimentação, estudo, brincadeiras e atividades artísticas. A resposta das ruas está nas escolas.

Jornal Folha de S. Paulo, fev. 1993. *Folhinha*.

MENINOS DE RUA

Eles viram adultos muito mais cedo

GILBERTO DIMENSTEIN
Diretor da Sucursal de Brasília

Ninguém gosta de ouvir a palavra “não”. Depois, com o tempo, ficamos mais acostumados. É o que as pessoas chamam de “amadurecimento”. É virar adulto, reagir com menos fúria diante dos “nãos” que são ditos diariamente a todo mundo.

Os adultos não saem chorando pela rua, batendo os pés, porque não conseguem comprar um carro, uma casa, viajar, comprar o que gostamos nos supermercados – tudo isso são formas variadas do “não”.

O menino de rua é obrigado a vi-



rar adulto mais cedo, porque aguenta tantos e tão cruéis “nãos”.

Ele não tem o que comer em casa, não tem escola, não tem brinquedo, muitas vezes não tem pais, não tem onde morar, não tem segu-

rança ao andar nas ruas, não tem remédio quando fica doente, não tem médico, não tem roupa para enfrentar o frio.

É por isso que o menino de rua, muitas vezes, se torna violento. Está apenas respondendo a uma sociedade que faz coisas contra ele, todos os dias. Sociedade é um grupo de pessoas que mora em certo lugar.

Os Direitos da Criança

Princípio 1. A criança deve gozar de todos os direitos constantes desta Declaração. Toda e qualquer criança, sem exceção, deve ter estes direitos sem distinção ou discriminação de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outras, propriedade, nacionalidade ou origem social, quer seja dela própria ou de sua família.

Princípio 2. A criança deve ter proteção especial e devem ser-lhe dadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, para capacitá-la a se desenvolver física, mental, moral, espiritual e socialmente, de um modo natural e saudável e em condições de liberdade e dignidade. Na aprovação dessas leis, o interesse da criança deve estar acima de tudo.

Princípio 3. A criança deve ter direito a um nome e nacionalidade desde o seu nascimento.

Princípio 4. A criança deve gozar dos benefícios do seguro social. Ela deve ter o direito de crescer e se desenvolver com saúde. Para que isso seja possível, tanto ela quanto a mãe deverão ter proteção e cuidados especiais, incluindo os cuidados pré e pós-natais adequados. A criança deve ter o direito à alimentação, moradia, recreação e atendimento médico adequados.

Princípio 5. A criança deficiente física ou mental deve receber cuidados, tratamento e educação especiais, em razão de suas condições especiais.

Princípio 6. A criança precisa de amor e compreensão para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade. Ela deve, onde possível, crescer sob os cuidados e responsabilidade de seus pais, num clima de afeição e segurança moral e material; uma criança de tenra idade não deve ser separada de sua mãe, exceto em circunstâncias excepcionais. A sociedade e as autoridades públicas têm

o dever de dispensar cuidados especiais às crianças sem família ou sem os meios de subsistência. Recomenda-se que se ofereça ajuda de custo e outras formas de auxílio para o sustento de crianças de famílias numerosas.

Princípio 7. A criança tem o direito de receber educação livre e obrigatória, pelo menos em seus estágios básicos. Deve ser-lhe dada uma educação que desenvolva sua cultura geral e lhe dê oportunidade de desenvolver seu senso crítico e seu senso de responsabilidade social e moral, para que possa tornar-se um cidadão útil. O interesse da criança deve ser o princípio norteador daqueles que são responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade é dos pais, em primeiro lugar. A criança deve ter oportunidade de brincar e de divertir-se, e isto deve ser encarado como parte do processo educacional. A sociedade e as autoridades devem esforçar-se para promover o gozo desse direito.

Princípio 8. Em qualquer circunstância a criança deve ser a primeira a receber proteção e ajuda.

Princípio 9. A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração. Ela não deve ser objeto de tráfico de forma alguma. A criança não deve ser empregada antes da idade mínima adequada; ela não deve ter empregos ou ocupações que prejudiquem sua saúde, educação ou interfiram no seu desenvolvimento mental ou moral.

Princípio 10. A criança deve ser protegida de práticas que possam favorecer discriminação racial, religiosa ou qualquer outra. Ela deve ser educada dentro de princípios de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal e plena consciência de que sua energia e talento devem ser dedicados a seus semelhantes.

*Declaração proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959.
(Tradução de Antônia Maria Zanetti)*

ANEXO D – Gibi Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Capa



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)