



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

IZABEL MARIA MARTINS DA SILVA

**O TRATAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE EM
SALA DE AULA**

RECIFE
2009

IZABEL MARIA MARTINS DA SILVA

**O TRATAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE EM
SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração em Linguagem e Educação à comissão julgadora da Universidade Católica de Pernambuco.

Professora Orientadora: Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Professora Co-orientadora: Maria de Fátima Vilar de Melo

RECIFE
2009

S586t

Silva, Izabel Maria Martins da

O tratamento da argumentação em livros didáticos : uma contribuição para o trabalho com a oralidade em sala de aula / Izabel Maria Martins da Silva ; orientador Wanilda Maria Alves Cavalcanti ; co-orientador Maria de Fátima Vilar de Melo. 2009.

215 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Mestrado em Ciência da Linguagem, 2009.

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Livros didáticos. 4. Oralidade. 5. Ensino. I. Título

CDU 801

IZABEL MARIA MARTINS DA SILVA

**O TRATAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE EM
SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado, submetida à Banca Examinadora (prévia), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa Pública em:

Recife, 27 de fevereiro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Orientadora: Prf^a. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Co-orientadora Prof^a. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo

1º Examinador: Prof Dr. Francisco Gomes de Matos

2º Examinador: Prof^a Dra. Marígia de Moura Aguiar

RECIFE
2009

Aos meus filhos:

Lula, (in memória) na certeza do amor eterno que nos une. João, por me ensinar a viver o amor incondicional.

Aos meus netos:

Mateus, João Gabriel e Alice: alegrias de minha existência, renovo de vida – semente, árvore, fruto...

AGRADECIMENTOS

A Deus, Nosso Pai, pela força, proteção e oportunidades.

Ao meu pai (in memória), pela vida e cuidados em minha infância.

À minha mãe, pela vida, pela segurança nos primeiros passos e por me ensinar o vôo imprescindível para assumir meus espaços.

À minha tia materna, Anivan, pelo amor e pelas preces, mesmo encontrando-se distante fisicamente.

A Sérgio, por me acompanhar em muitos momentos da minha vida, compartilhando dores e alegrias, ofertando-me escuta atenta, carinho, cuidado, coragem.

À Sylvia Tavares, pelo carinho e por possibilitar parte deste sonho.

À minha orientadora, Wanilda Cavalcanti, pelos momentos de paciência, ensinamentos e críticas construtivas. Sua dedicação, bagagem e simplicidade constituem exemplos para mim e motivos de admiração. Muito obrigada, professora!

A minha co-orientadora, Fátima Vilar de Melo, pelo embate entre nossas ideias e pressupostos defendidos pelos teóricos nos quais nos ancoramos. Vivenciamos o verdadeiro caminho da argumentação em suas dimensões: dialógica, dialética e epistêmica. Comprovamos que vertentes teóricas divergentes, não, necessariamente, se excluem; antes, se enriquecem e dão vida à Ciência. Obrigada, professora, aprendi muito!

À professora Marígia, pelos ensinamentos em sala de aula, pelas preciosas contribuições durante a apresentação do Projeto de Pesquisa e Banca Prévia. Obrigada professora, pelo seu espírito científico entrelaçado de humanidade, comprovando que os cientistas têm alma.

A todos os professores que compartilharam deste percurso. Dialoguei com todos, revisei cada ensinamento: Junot, Malu, Karl, Moab, Virgínia, Bianca. Perdoem-me a intimidade – o coração não obedece a formalidades.

Aos Professores Doutores Luiz Antônio Marcuschi e Selma Leitão, teóricos – âncora desta pesquisa, pelo muito que aprendi ao imergir em seus estudos.

A muitas outras pessoas da Universidade, de diferentes setores, que me ajudaram nesta caminhada: Professor Doutor Degislindo Nóbrega (Coordenador da

Pós graduação), Rochelle (DAS), Nalva (PRAD), Nicéas (Secretaria do Mestrado), Dr. Dailton e Dra. Paula Barros (Serviço de Apoio Psicológico da UNICAP).

Aos colegas de sala de aula, pela alegria do convívio e construção compartilhada de conhecimentos. Revisitei-os também durante esta trajetória.

Aos amigos incontáveis que participam da minha existência.

À Simone, pela amizade construída durante este trabalho e pelos serviços tecnológicos realizados com competência e responsabilidade. Os agradecimentos são extensivos à sua equipe: Alisson e Alex.

Aos meus alunos, motivação primeira e razão permanente dessa busca pelo conhecimento científico – meu desejo é compartilhar com eles, dando vida a estes valiosos ensinamentos.

... um discurso onde só há lugar para uma visão dinâmica de interlocução e, portanto, da partilha de conhecimentos e experiências; nessa visão, os sujeitos em toda sua complexidade de seres sociais, com interesses, necessidades, anseios e expectativas particulares (verdadeiras intenções subjacentes) produzem sentido, constroem vida (CORACINI, 1988, p. 307).

RESUMO

Estudos voltados para o discurso em sala de aula, e, mais especificamente, para o efeito da argumentação na construção do conhecimento, têm se tornado o foco de atenção para pesquisadores envolvidos com processos educacionais. O discurso argumentativo ocorre mediado pela ação do professor e de outros recursos que ele utiliza como coadjuvantes no percurso ensino-aprendizagem. Dentre estes recursos, encontra-se o livro didático. Reconhecendo a importância da argumentação como recurso epistêmico e também como desencadeadora do desenvolvimento de competências cognitivas e linguístico-discursivas dos alunos, esta pesquisa direcionou sua atenção a esta prática sócio-discursiva e o seu olhar para o livro-didático. Procurou-se investigar de que forma este instrumento pode contribuir, por meio de seus pressupostos teóricos e sugestões de atividades, para o estabelecimento de um ambiente escolar reflexivo, propício à argumentação. O objetivo do presente estudo é, pois, investigar o tratamento da argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa de 4ª e 5ª Séries – Ensino Fundamental, analisando se as atividades podem propiciar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Traz como referencial teórico Leitão (1999, 2000, 2001, 2002, 2003) com seus postulados sobre a argumentação e suas dimensões e também Marcuschi (1986, 1996, 1997, 2001, 2003, 2004, 2005) com suas relevantes pesquisas a respeito da oralidade/fala, tornando-se um forte embasamento para o desenvolvimento da argumentação oral. A partir do entrelaçamento argumentação-oralidade, esta pesquisa, numa abordagem qualitativo-descritiva, buscou conhecer as abordagens epistêmicas desses autores e de outros na literatura da área; buscou ainda fazer um paralelo entre as perspectivas dos autores pesquisados e as dos autores dos livros analisados; e, por último, descrever as atividades destes livros, procedendo a análise pretendida. Os resultados sugerem que estes livros estão respaldados em teorias linguísticas de base sociointeracionista e enunciativa da linguagem relacionadas a teorias de aprendizagem de base sociocultural. A sequência didática seguida pelos autores concedem um espaço considerável a atividades propiciadoras da argumentação oral e escrita. Esses autores tratam os fenômenos da linguagem em função das práticas de oralidade e de letramento, oportunizando momentos variados de trabalho com gêneros textuais diversos que circulam socialmente, tanto nas atividades de compreensão em leitura como nas de produção textual. Essas atividades são, muitas vezes, precedidas e ou seguidas por outras (troca de idéias, debates, escuta atenta, exposição de temas) que podem possibilitar a instauração do discurso argumentativo, conforme análise realizada. Esses autores entendem a argumentação como processo e não como produto.

Palavras-chave: Linguagem, Argumentação, Oralidade, Livro Didático, Ensino.

ABSTRACT

Studies focused on the discourse in the classroom, especially as an effort of argumentation in the construction of knowledge, it have been the main point for further studies by the researchers involved in educational processes. That type of discourse is divided into two parts: the teacher's action and other resources, which the teacher users as supporting the learning-teaching process. Among those resources, there is the textbook. Relying on the importance of the argumentation as an epistemic resource and the source of the students' development of linguistic-discursive competences, this research aimed at that social-discursive practice and its point of view for the textbook. Questioning how this instrument can contribute to the stablishment of a reflexive school environment, providing the argumentation, using theoretical pre-concepts and suggestions for the activities. The aim of this study is to analyze the treatment of argumentation on Portuguese language books from 4th to 5th grade – Elementary school, observing whether the activities can contribute to the development of students' argumentative competence. It has as theoretical reference Leitão (1999, 2000, 2001, 2002, 2003) with his statements about argumentation and its dimensions. Furthermore, Marcuschi (1986, 1996, 1997, 2001, 2003, 2004, 2005) with his relevant researches about orality/speaking, providing a strong base for the development of oral argumentation, from the junction of argumentation-orality, this research in a qualitative/descriptive context aims at knowing these authors' epistemic contexts and others' on the literature; also aims at drawing a parallel between the authors' interviewed perspectives and the authors' books analyzed. Finally it describes the activities of these books, proceeding according to the analysis aimed. The results suggest that these books relied on the linguistic theories based on the social-interactionist and enunciative nature of language related to the learning theories in social cultural bases. The didactic sequence followed by the authors allows a remarkable space to activities, which providing the oral and written argumentation. The authors of these books consider the phenomenon of language according to the practices of orality and literacy providing many moments at work with several textual generes, which are social, not only in activities of comprehension of reading but also in the textual, oral, and written production. These activities are preceded or succeeded by others (exchange of ideas, debates, attentive listening, theme exposition) most of the time, which can allow the introduction of an argumentative discourse, according to the analysis done. These authors understand argumentation as a process not as a product.

Keywords: Language, Argument, Orality, textbook, Teaching.

LISTA DE FIGURAS

CEREJA, MAGALHÃES (2006)

- Argumentação X Leitura

Figura 1. Atividade 1	84
Figura 2. Atividade 2	87
Figura 3. Atividade 3	88

- Argumentação X Produção Textual

Figura 4. Atividade 1.	90
Figura 5. Atividade 2.	91
Figura 6. Atividade 3.	93
Figura 7. Atividade 3 (<i>Cont</i>).....	94
Figura 8. Atividade 4.	96

- Oralidade e Escrita X Argumentação

Figura 9. Atividade 1	99
Figura 10. Atividade 1 (<i>Cont.</i>).....	100
Figura 11. Atividade 2	102
Figura 12. Atividade 3	103
Figura 13. Atividade 4	104
Figura 14. Atividade 5	105
Figura 15. Atividade 6	106

DELMANTO, CASTRO (2006)

Figura 16. Gêneros de textos orais.	111
Figura 17. Gêneros de textos orais	112

- Argumentação X Leitura

Figura 18. Atividade 1	116
Figura 19. Atividade 1	117
Figura 20. Atividade 2	118
Figura 21. Atividade 2 (<i>cont.</i>)	119
Figura 22. Atividade 3	120

- Argumentação x Produção Textual

Figura 23. Atividade 1	122
Figura 24. Atividade 2	123
Figura 25. Atividade 1	126

- Oralidade e Escrita X Argumentação

Figura 26. Atividade 1 (<i>cont</i>)	127
Figura 27. Atividade 2.	128
Figura 28. Atividade 3.	129
Figura 29. Atividade 4	130
Figura 30. Atividade 5.	131

Figura 31. Atividade 6	132
Figura 32. Atividade 7	133
Figura 33. Atividade 7 (cont.)	135

CAVÉQUIA (2007)

- Argumentação X Leitura.

Figura 34. Atividade 1.....	144
Figura 35. Atividade 1	145
Figura 36. Atividade 2	147
Figura 37. Atividade 2 (cont.)	148

- Argumentação x Produção Textual

Figura 38. Atividade 1	150
Figura 39. Atividade 1 (cont.)	151
Figura 40. Atividade 2	153
Figura 41. Atividade 2 (cont.)	154
Figura 42. Atividade 2 (cont.)	155
Figura 43. Atividade 3	156
Figura 44. Atividade 3	157

- Oralidade e Escrita x Argumentação

Figura 45. Atividade 1	159
Figura 46. Atividade 2	161
Figura 47. Atividade 2	162
Figura 48. Atividade 2	163

CARVALHO, et. al., (2003)

- Argumentação X Leitura.

Figura 49. Atividade 1	170
Figura 50. Atividade 1	171
Figura 51. Atividade 1	172
Figura 52. Atividade 1	173
Figura 53. Atividade 1	174
Figura 54. Atividade 2	176
Figura 55. Atividade 2 -	177

- Oralidade e Escrita x Argumentação

Figura 56. Atividade 1	178
Figura 57. Atividade 1	179
Figura 58. Atividade 1	181
Figura 59. Atividade 1	182
Figura 60. Atividade 1	183
Figura 61. Atividade 1	184
Figura 62. Atividade 1	185
Figura 63. Atividade 1	186

LISTA DE QUADROS

CEREJA, MAGALHÃES (2006)

Quadro 1. Argumentação	83
Quadro 2. Argumentação x Produção Textual	89
Quadro 3. Oralidade e Escrita x Argumentação	98

DELMANTO, CASTRO (2007)

Quadro 4. Argumentação e Leitura	115
Quadro 5. Argumentação e Produção Textual	121
Quadro 6. Oralidade e Escrita x Argumentação	125

CAVÉQUIA (2007)

Quadro 7. Argumentação e Leitura	143
Quadro 8. Argumentação x Produção Textual	149
Quadro 9. Oralidade / Escrita	158

CARVALHO, *et. al.* (2003)

Quadro 10. Argumentação X Leitura	169
Quadro 11. Oralidade e Escrita x Argumentação	178

Quadro 12. Comparativo dos autores - Argumentação X Leitura

188

Quadro 13. Comparativo dos autores - Argumentação X Leitura (*cont.*)

189

Quadro 14. Comparativo dos autores - Argumentação e Produção Textual

190

Quadro 15. Comparativo dos autores - Argumentação e Produção Textual (*cont.*)

191

Quadro 16. Comparativo dos autores - Oralidade e Escrita

192

Quadro 17. Comparativo dos autores - Oralidade e Escrita (*cont.*)

193

Quadro 18. Comparativo dos autores - Oralidade e Escrita (*cont.*)

194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 Língua, Linguagem e Aprendizagem	20
1.2 Oralidade e Letramento X Práticas Sociais e Linguísticas	26
1.2.1 A Visão do Continuum Fala e Escrita	38
1.3 Argumentação	45
1.3.1 Revisitando a trajetória da argumentação: contribuições da Filosofia	46
1.3.2 Discurso, Texto e Argumentação	49
1.3.3 Dimensões da Argumentação	53
1.3.4 Argumentação X Práticas de Leitura e de Produção Textual	60
2 METODOLOGIA.....	69
2.1 Método	70
2.2 <i>Corpus</i>	71
2.3 Procedimentos de Investigação e de Coleta de Dados	71
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
3.1 Livro Didático e Ensino.....	74
3.2 Análise dos Livros Didáticos.....	76
3.2.1 – <i>Português: Linguagens</i>	78
3.2.2 <i>Português – Idéias & Linguagens</i>	107
3.2.3 – <i>A Escola É Nossa</i>	136
3.2.4 - <i>Construindo a Escrita</i>	165
3.2.5 Quadros Comparativos da Análise dos Livros.....	187
3.3 Discussão dos Resultados	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS.....	209

Introdução

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da argumentação surgiu em decorrência da observação, como professora, de que os alunos apresentam um retraimento em seu desempenho linguístico oral quando solicitados, principalmente, a fazer uso do discurso argumentativo em que têm de realizar sustentações dos próprios argumentos ou de refutar argumentos de colegas e professores, bem como negociar consensos, em situação dialogal de sala de aula. O mesmo fenômeno ocorre quando têm que falar a respeito de estudos e construção de conhecimentos compartilhados ou ainda sobre temas de interesse do grupo-classe em apresentação de seminários.

Observou-se também que essa dificuldade se estende a situações de compreensão em leitura e de produção textual nas quais eles têm que entender ou usar os processos cognitivos e linguístico-discursivos inerentes ao discurso argumentativo.

As situações elencadas acima constituem interações comunicativas que requerem o exercício da argumentatividade e também usos, muitas vezes, mais formalizados e convencionais da língua em sua modalidade oral e escrita.

A argumentação constitui uma ferramenta crucial para a aprendizagem tanto de conteúdos conceituais, como procedimentais e atitudinais. Desse modo, torna-se imprescindível que lhe seja dado um espaço maior em sala de aula. Torna-se imprescindível, ainda, a valiosa mediação do professor e a utilização de materiais de ensino que, de forma articulada, favoreçam o exercício do discurso argumentativo e ofereçam orientações sobre sua constituição, considerando-se o importante papel desse tipo de discurso na vida dos alunos como também para a recepção e a produção de textos argumentativos em seu dia a dia.

Tendo em vista o espaço que os livros didáticos ocupam em sala de aula, tornando-se um componente frequente nas situações de ensino-aprendizagem e um forte aliado do professor em suas explicações teóricas e ações pedagógicas, a atenção desta pesquisa volta-se para este recurso pedagógico. Procurou-se investigar de que forma ele poderá contribuir, por meio de seus pressupostos

teóricos e sugestões de atividades, para o estabelecimento de um ambiente escolar reflexivo propício à argumentação.

Mais especificamente, o objetivo desta pesquisa é investigar o tratamento da argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa – 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, analisando se as atividades podem propiciar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

A escolha pelas 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental deveu-se ao fato de a passagem de uma série a outra constituir um divisor de águas na vida dos alunos. Esta é uma passagem marcada por experiências muito fortes para eles: estão na saída da infância e na entrada da adolescência (10 a 13 anos), período marcado por transformações de natureza biológica, psicológica e sociocultural; passam por um processo de constituição de identidade – necessidade de reestruturação da imagem de criança para a de jovem (formação do ego psicológico).

Pedagogicamente, a passagem da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental também apresenta muitas transformações. Nesta passagem, os alunos veem substituída a convivência, muitas vezes, com um único professor ou no máximo três, pela interação com seis ou mais professores. Há, portanto, um acréscimo de professores e também de disciplinas; paradoxalmente, um menor tempo de convivência entre eles: aulas de 50 minutos, ou geminadas, o que pode propiciar um impacto, causado pelo distanciamento dos laços afetivos nessa relação. Essas são rupturas significativas que podem interferir no desenvolvimento integral dos alunos e na aprendizagem.

Esse conjunto de transformações parece contribuir para que haja um retraimento na espontaneidade da fala, atingindo os processos interativo-comunicacionais dos alunos.

Ainda que esses fatores não integrem o foco de investigação desta pesquisa, foram questões consideradas relevantes para a contextualização de seu tema.

Assim, subjacente à temática da argumentação encontra-se a da oralidade. Torna-se importante ressaltar que, por sua própria característica, a linguagem oral facilita o desenvolvimento de atitudes significativas para as áreas

afetiva e social como acolher a voz do outro; respeitar a sua opinião, discordar com polidez quando necessário; aceitar críticas ou pensamentos divergentes, constituindo um excelente recurso de interação capaz de promover a compreensão e a aproximação – a comunhão, no sentido etimológico. Constitui, ainda, um recurso de aprendizagem por meio da audição atenta e participativa.

Este trabalho tem, pois, como foco de interesse a argumentação e a oralidade por reconhecer a relação entre essas práticas e sua importância para o desenvolvimento de competências cognitivas e linguístico-discursivas dos alunos, as quais terão reflexo em sua vida pessoal e social como seres integrantes da humanidade-mundo.

Utilizando como referência os estudos de Marcuschi (1986, 1996, 1997, 2001, 2003, 2004, 2005) sobre oralidade / fala e escrita e de Leitão (1999, 2000, 2001, 2002, 2003) sobre a argumentação e suas dimensões, a pesquisa bibliográfica buscou conhecer as abordagens epistemológicas desses autores e de outros na literatura da área; buscou também fazer um paralelo entre as perspectivas teóricas abordadas pelos autores dos livros didáticos analisados e as dos autores pesquisados; e, por último, descrever as atividades propostas nestes livros, procedendo a análise pretendida em seu objetivo geral.

Dentre os autores que tratam da argumentação, Koch (2004) é tomada também como referência por abordar os aspectos pragmáticos da argumentação e suas implicações lógico-discursivas e enunciativas, trazendo contribuições substanciais ao ensino de Língua Portuguesa em seus níveis de realização textual, morfossintático e semântico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998a, 1998b) constituem também fonte de referência por apresentarem as Diretrizes para o ensino da língua materna no país e oferecerem subsídios teóricos e sugestões para o planejamento e vivência de atividades que contemplem a argumentação e a oralidade. Suas diretrizes contribuíram para muitas das transformações ocorridas nos livros didáticos.

Para consecução dos objetivos a que se propõe, esta dissertação está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentam-se as abordagens teóricas as quais procuram integrar três campos disciplinares. Inicialmente, sentiu-se a necessidade de apresentar uma concepção de aprendizagem que permitisse estabelecer conexão com a concepção de língua abraçada e, conseqüentemente, fundamentasse os estudos da argumentação. Desse modo, tomou-se por base a concepção sociointeracionista de aprendizagem de Vygotsky (1993) por considerar o meio sócio-histórico e a linguagem como mediadores das ações do homem. Esta concepção permite a conexão entre linguagem e construção do conhecimento.

Por alinharem-se com as concepções básicas vygotskianas sobre a linguagem, considerou-se importante a contribuição de algumas das perspectivas dentro da pragmática como a da visão de linguagem enquanto ação, enquanto fenômeno contextualizado.

O segundo campo disciplinar tratou da fala/escrita. Foram levantados aspectos como: semelhanças e diferenças entre as duas modalidades, visão dicotômica e visão de continuum, contextos de uso e formas de produção, continuum dos gêneros textuais. Procurou-se realizar um estudo sobre conceitos e pressupostos que possam contribuir para trabalhar a fala e a escrita inseridas em práticas sociais e comunicativas da linguagem como a oralidade e o letramento.

Os estudos de Marcuschi se revestem de uma importância singular para esta pesquisa por desvendar particularidades da fala e da escrita, derrubando mitos em relação a essas duas modalidades da língua. Os pressupostos teóricos defendidos por este autor podem contribuir para dar maior segurança aos professores em seu trabalho com a fala e a escrita em sala de aula. Infere-se que esta segurança pode ser transmitida ao aluno o que se refletirá em suas atividades comunicativo-interacionais e, portanto, em sua capacidade de argumentação.

Depois, o foco da pesquisa bibliográfica centrou-se nos estudos de Leitão sobre argumentação, constituindo-se o terceiro campo disciplinar. Esta autora traz relevantes contribuições aos estudos da argumentação em seus aspectos cognitivo, dialógico e epistêmico entre outros. Acredita-se que as teorias propostas pela autora podem abrir espaço para a atuação mais consciente e eficaz do professor não somente em relação ao entendimento do processo em que está inserido o discurso argumentativo, mas também como o docente, por meio da implementação de suas ações em sala de aula, pode facilitar a instituição da argumentação e,

consequentemente, estimular as competências cognitivas e linguístico-discursivas de seus alunos, favorecendo a aprendizagem.

No capítulo 2, é apresentado o método utilizado, a constituição do corpus, os procedimentos de investigação e de obtenção dos dados de análise. O corpus para a análise foi constituído por quatro coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: dois livros de 4ª série e dois de 5ª, utilizados na Rede Estadual de Ensino. Estas coleções tiveram indicação do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático e foram escolhidas, dentre outras, por professores nas escolas. Representa uma amostra diante do número de títulos que circula no universo escolar.

No capítulo 3, dá-se início à descrição das coleções e à análise das atividades numa abordagem qualitativo-descritiva. Procurou-se fazer um paralelo entre as abordagens dos teóricos e as apresentadas nos livros analisados como também descrever as atividades propostas por seus autores.

As análises sugerem que estes livros didáticos estão respaldados em teorias linguísticas de base sociointeracionista e enunciativa advindas da Linguística, da Sociolinguística, da Pragmática (em, suas três vertentes: Semântica Argumentativa, Análise do Discurso e Análise da Conversação) e estão relacionadas a teorias de aprendizagem de base construtivista (Piaget, 1978) e sociocultural (Vygotsky, 1993).

Em relação à argumentação, é-lhe concedido um espaço considerável em três coleções (a última coleção, um espaço menor). Seus autores entendem a argumentação como processo e não como produto. Sob esta ótica, a atividade argumentativa é incentivada, o que pode permitir a construção de conhecimentos compartilhados, como também estimular as competências linguístico-discursivas dos alunos.

Por último, apresentam-se as considerações finais e algumas reflexões para um trabalho com a argumentação e a oralidade em sala de aula cuja intermediação do professor se torna indispensável. Para isso, faz-se necessário investir na formação continuada do professor para que ocorra a tão necessária comunhão entre a teoria e a prática, alicerces de todo processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação Teórica

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, conforme exposto na introdução, apresenta os três campos disciplinares cujas abordagens teóricas fundamentam o presente estudo.

Integram a sua constituição as concepções de língua e de aprendizagem adotadas e os pressupostos teóricos que dão embasamento ao estudo da oralidade e da argumentação.

Pretende-se construir um texto que possa contribuir com a compreensão das especificidades do discurso argumentativo e sua importante dimensão epistêmica entre outras dimensões, a partir dos estudos de Leitão.

Pretende-se, ainda, tomando por base os estudos de Marcuschi, mostrar as peculiaridades da fala e da escrita ressaltando a visão de continuum entre elas e o seu tratamento no continuum dos gêneros textuais. Tem-se a intenção de que as teorias revisitadas possam contribuir para sedimentar o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos e, em especial, a competência argumentativa.

1.1 Língua, Linguagem e Aprendizagem

Embora atualmente seja concebida como processo de ordem social, histórica e cognitiva cujo local de realização é o texto (falado ou escrito), a língua, durante muito tempo, foi observada na instância de código, tendo sido renegados, pois, por esta concepção, os elementos discursivos, dialógicos e os mecanismos de atuação intersubjetiva por meio da linguagem.

Neste contexto, a Linguística¹ não tinha como analisar os fenômenos tipicamente orais porque esta ciência trabalhava numa perspectiva de fala idealizada, ancorada nos estudos e formas aceitas pelas noções teóricas disponíveis e não com a fala autêntica, surgida em seu ambiente natural (MARCUSCHI, 1997).

¹ Suassuna (1995) traz uma importantíssima colaboração ao fazer considerações substanciais sobre a trajetória da Linguística (visão das vertentes que a integram) e suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa. p.p 19-25 e 59-130.

O que contribuiu, além da concepção de língua como código, para a sua limitação em relação às análises linguísticas realizadas foi o fato de a Linguística não dispor de outros métodos de análise que não os métodos centrados na Lógica Formal e na Matemática os quais davam ênfase aos procedimentos descritivos, colocando em segundo plano as hipóteses explicativas sobre o funcionamento das línguas analisadas. Não havia, a essa época, ainda possibilidade de analisar o contexto de produção do discurso com todas as suas nuances.

A valorização da fala e do discurso representou o fim das análises linguísticas pautadas num modelo abstrato e ideal de língua, passando a língua a ser vista como um processo dinâmico de comunicação de interação e de ação.

Pode-se dizer que o quadro atual de estudos da linguagem caminha para a admissão de seu caráter transdisciplinar, uma vez que a Linguística, hoje, não só dialoga com outras áreas, como também contribui para o enriquecimento do quadro teórico de disciplinas com as quais tem afinidade ao mesmo tempo em que se enriquece com fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, pragmáticos entre outros que venham esclarecer instâncias de seu objeto de análise – a língua / a linguagem.

Dentre esses estudos, inclui-se o da relação aprendizagem e linguagem. Esse tem se constituído um importante tema com grandes contribuições para os avanços nas áreas de Educação e Linguagem.

Nesse sentido, os pensamentos de Vygotsky (1993) alicerçam este trabalho. Este estudioso ressalta que a interação entre o homem e o meio social e cultural em que ele se insere se dá desde o nascimento. Ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura. Essa concepção valoriza a dimensão dialética de um indivíduo com outros num determinado grupo social, refletindo a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano.

A sua teoria histórico-cultural ou sócio-histórica, também conhecida como abordagem sociointeracionista, teve como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida dos indivíduos. Ele enfatizou o papel da linguagem e da

aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central é a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio, passando o sujeito a não ser apenas ativo, mas também interativo, porque constitui conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

Este estudioso se preocupou fundamentalmente em estudar e entender como o desenvolvimento ocorre, que processo o promove e o que o facilita. Sua preocupação era tentar entender como a mediação e a interação social ou as influências sociais podem interferir no processo do desenvolvimento da cognição e da linguagem.

Assim, ele defende que o desenvolvimento não ocorre em solitude, o que quer dizer que o desenvolvimento cognitivo ocorre juntamente com o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento social e inclusive o desenvolvimento físico e até este acontece dentro de um contexto social e cultural que não pode ser ignorado.

Para Vygotsky (1993), os processos mentais superiores (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional) que caracterizam o pensamento tipicamente humano são processos mediados por sistemas simbólicos e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. O desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento ocupam lugar central em sua obra.

Vygotsky (ibidem) trabalha com duas funções básicas da linguagem:

- Intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem.
- Pensamento generalizante: a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob a mesma categoria conceitual.

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O entendimento da relação pensamento e linguagem é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Este autor postula que a linguagem não pode ser compreendida apenas a partir de sua função de comunicação, mas ela deve ser vista também enquanto constitutiva e reguladora do pensamento (VYGOTSKY, 1993).

A linguagem, portanto, ao mesmo tempo em que serve a uma função de comunicação interpessoal é construção e regulação do pensamento intrapessoal.

Pensamento e linguagem se relacionam, mas têm origens diversas e se desenvolvem segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos. Existe uma trajetória do pensamento desvinculada da linguagem e uma trajetória da linguagem independente do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Assim, este autor fala da construção do pensamento verbal pela internalização da linguagem, concebida enquanto elemento constitutivo do mesmo.

Neste percurso, a fala egocêntrica constitui um fenômeno relevante para a transição do discurso socializado (fala externa) para o discurso interno (fala interna). A fala egocêntrica, agindo como mediadora, marca a emergência de uma nova função da linguagem, uma função reflexiva ligada às necessidades do pensamento. O autor concebe a linguagem como atividade organizadora e transformadora da relação entre sujeito e realidade. Ou seja, para ele a cognição individual se constitui por meio da interiorização das formas sociais, dialógicas das interações humanas, estando o processo de internalização da linguagem na base da regulação e organização da atividade humana.

Os postulados de Vygotsky (1993) sobre desenvolvimento e linguagem trouxeram grande contribuição para o entendimento de como se dá a aprendizagem. Esses postulados mostraram que existe um percurso do desenvolvimento em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreria.

Dessa forma, é atribuído à linguagem um grande valor, pois sendo o sistema simbólico dos grupos humanos, sua aquisição representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do mundo real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Por meio da linguagem, o homem apreende o mundo que o cerca com suas representações sociais, culturais, científicas, tem acesso ao conhecimento expresso por estas representações e, o que é mais importante, diz sobre este(s) mundo(s) e sobre o seu mundo interior.

A linguagem, elemento e representação da cultura-vida de um povo, constitui-se um processo dinâmico e vital em permanente fazer-se, um instrumento de ação e de interação. Concepção esta da corrente da pragmática. Essa concepção se alinha com as concepções básicas vygotskianas sobre a linguagem e é a que rege este trabalho.

Esta ciência linguística considera a utilização da língua, o processo de comunicação e não o produto. Focaliza sua atenção na produção linguística em contexto. O social e o cultural fazem parte do processo de formação discursiva e a língua, nesta concepção, é vista como um fenômeno simultaneamente discursivo, comunicativo e social e a linguagem como mediadora das ações humanas.

Nesta vertente, os estudos de Austin (1990) e Searle (1984) contribuíram para estabelecer as bases de uma Linguística que concebe a linguagem enquanto ação, uma atividade intencional do locutor no sentido de levar o alocutário a determinados tipos de comportamento ou a atuar sobre ele de determinado modo.

Austin (1990) classifica os atos da fala em: *atos locucionários* – emissões de sons de acordo com as regras da língua; *atos ilocucionários* – encerram a “força” com que os enunciados são produzidos (justificativa, pergunta, promessa) e *atos perlocucionários* – dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de convencer e de persuadir.

Searle (1984) propõe uma divisão para os atos: ilucucionários: representativos (assertivos); diretivos (persuasivos); comissivos (promessa); expressivos (expressão de estado psicológico); declarativos (atos comunicativos).

Essas classificações auxiliam a perceber a força que um enunciado traz em si, podendo realizar distintas ações. Toda linguagem descreve e faz algo, tem significado e força. Algumas sentenças são mais importantes pelo que fazem do que pelo que descrevem.

Este estudioso (*ibidem*) traz mais uma contribuição ao acrescentar aos estudos os atos de fala indireto que não estão expressos no discurso de forma explícita e sim, velada por meio de ironias, metáforas, ou seja, de forma implícita.

Em relação à significação implícita, Ducrot (1978) e Vogt (1980) *apud* Koch (2004, p.22-23) falam em seus estudos sobre a significação ou sentido dos enunciados, ou seja, da intencionalidade na produção da linguagem.

Vogt (*ibidem*) ressalta que todo enunciado diz algo, mas o diz de certo modo. Ele esclarece que a linguagem é representação. Além de representar algo do mundo extralinguístico, ela representa a si mesma através do jogo extremamente complexo de relações que podem ser explicadas dentro do próprio discurso, já que são criadas no interior dele.

Ducrot (*ibidem*), por meio da Semântica Argumentativa, postula que o sentido “explícito” (aquele cuja transmissão é apresentar como objeto do discurso) constitui nas línguas naturais, apenas um nível semântico, de modo que, subjacente a ele, podem-se dissimular outros níveis de significação “implícitos”.

O referido autor refere a três formas de implícito: o implícito baseado na enunciação (o subentendido), o implícito baseado no enunciado (a inferência) e o implícito do enunciado (o pressuposto). As intenções do falante e as circunstâncias de produção do discurso condicionam a significação dos enunciados que se dá de duas maneiras: o da mostraçõ (implícito) e o da representaçõ (explícito) (KOCH, 2004, p.27).

Isso faz a diferença entre o mostrar e o dizer, a que se faz referência e:

significa que comunicar não é agir na explicitude linguística e sim, montar o discurso envolvendo intenções e modos de dizer cuja ação discursiva se realiza nos diversos atos argumentativos construídos na tríade do falar, do dizer e do mostrar (MARCUSCHI, *apud* KOCH, 2004, p. 10).

Esses pressupostos, entre outros, advindos da Pragmática e da Semântica Argumentativa trazem subsídios importantes para o estudo da argumentação. Eles constituem marcas linguísticas da argumentação.

Muito poderia ser dito dessas teorias e seus desdobramentos, porém o que interessa no presente momento é, a partir dessas idéias principais, perceber

como a perspectiva de linguagem enquanto ação / interação se constitui nas bases de algumas importantes abordagens ao estudo da argumentação e de sua relação com práticas comunicativas e sociais da oralidade e do letramento, contribuindo com o ensino-aprendizagem destas práticas.

1.2 Oralidade e Letramento X Práticas Sociais e Linguísticas

Nas últimas décadas, a demanda pelo domínio da linguagem verbal na sociedade tem sido cada vez maior. As exigências colocadas para os profissionais à procura de emprego não fazem referência apenas a competências técnicas. A exigência maior tem sido saber expressar-se bem oralmente e por escrito, ser leitor proficiente, ser comunicativo e interativo, saber argumentar, persuadir, convencer, como também demonstrar conhecimento em assuntos/temas diversos.

No entanto, não é apenas para o mundo do trabalho que essas habilidades são importantes. Elas são importantes em todas as esferas da vida humana e em qualquer faixa etária. Para a ampliação social e exercício efetivo da cidadania, ser um usuário competente da língua materna (fala, escrita e leitura) torna-se, cada vez mais, condição fundamental (BRASIL, 1998c).

É decorrente dessa compreensão que, nos dias atuais, a escola deve ter como função primordial possibilitar aos alunos um processo de formação e construção de conhecimento e de aprendizagens que lhes permita compreender criticamente as realidades sociais e nelas interferir, sabendo, para tanto, organizar sua ação.

Nas sociedades letradas como a atual, esse processo de apropriação de conhecimento e de aprendizagens está estreitamente ligado ao domínio da linguagem escrita, principalmente, no que se refere à leitura. É inegável o valor da leitura em todas as esferas da vida: pessoal, comunicativa, escolar e profissional. Contudo, estudos mais recentes sobre a linguagem oral têm destacado, também, a importância da oralidade/fala nas práticas sociais e comunicativas em que o ser humano está envolvido, inclusive para a constituição do próprio processo de leitura e de escrita.

As teorias contemporâneas da Linguística trouxeram muitas explicações sobre a escrita e a fala, em especial os estudos de Marcuschi (1986, 1996, 1997, 2001, 2003, 2004 e 2005) como também as obras de outros linguistas como Preti (1979, 1997), Castilho (1998, 2002), Bagno (2001), Kato (1985), Fávero (1999), Gnerre (2003) e Gomes de Matos (1982, 1996, 2002).

Marcuschi (2004a) orienta que quando se trata da relação fala e escrita deve-se considerar alguns conceitos e distinções como: oralidade x letramento – relação entre práticas sociais e fala x escrita – relação entre formas linguísticas.

Embora não faça parte do escopo deste estudo uma revisão detalhada destes conceitos, algumas idéias de Marcuschi e de outros autores que dialogam com elas merecem ser citadas na medida em que podem participar da formação de uma visão mais abrangente sobre oralidade e letramento e, conseqüentemente, auxiliar no entendimento da relação destas práticas com o desenvolvimento da argumentação oral e escrita.

- Oralidade / Fala

A oralidade é entendida, neste trabalho, como uma comunicação que se realiza de viva voz, com pessoas falando face a face. É a modalidade falada da língua. É a forma básica de comunicação e a mais utilizada pela humanidade. A sociedade humana primeiramente se formou com ajuda do discurso oral e só mais tarde se tornou letrada.

Em relação a esse fato, Ong (1998) em seus estudos se refere a dois tipos de oralidade: a primária e a secundária. A primária seria a oralidade de uma cultura desprovida do conhecimento de qualquer forma de escrita (sociedade ágrafa). A secundária seria a oralidade presente numa cultura que utiliza a escrita e sofre os seus efeitos.

Marcuschi (2004a, p.25) conceitua a oralidade como:

uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de usos.

A oralidade, portanto, situa-se na esfera das práticas sociais. Ela põe à mostra as regras de comportamento social estabelecidas e exigidas por determinadas situações e pela cultura de um povo. Existe uma relação social que solicita um comportamento adequado; há um contexto que determina os tipos de troca comunicativa de acordo com o código cultural.

No tocante à fala, Marcuschi (2004b, p.03) diz:

Língua falada é toda a produção linguística dialogada ou monologada natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física, caso não haja interferência de meios eletrônicos tais como rádio, TV, telefone, Internet ou semelhantes.

Não obstante tenha utilizado a expressão língua falada na definição de fala, o autor chama a atenção para que se adote o uso da expressão oralidade ou fala em lugar de língua falada. Claire Blanche - Benveniste *apud* Marcuschi (2004b, p.01) pontua:

- 1) ao se opor “língua falada” à “língua escrita”, aquela fica claramente abaixo desta numa escala de valores;
- 2) “língua falada” evocaria uma espécie de improvisação e com isso não se aplicaria a muitas situações orais, tais como os sermões e a aulas universitárias, por exemplo;
- 3) no caso de um texto “escrito oralizado”, tratar-se-ia de *língua escrita falada*, tal como no caso de *língua falada escrita*;
- 4) isto não é adequado na observação da língua e suas especificidades.

Marcuschi (2004a) concorda com o pensamento desta autora e postula que a fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como de aspectos prosódicos – supra-segmentais (entonação, pausas, alongamentos, hesitações), envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, paralinguísticos tal como gestualidade (movimentos do corpo e a mímica), risos, olhar.

Nesse sentido, Dionísio (1992) esclarece que a intercompreensão em situações face a face, como a conversação, o diálogo, o debate entre outros, requer

a leitura dos recursos linguístico-discursivos utilizados pelos interlocutores e também a compreensão dos recursos paralinguísticos e supra-segmentais, porque estes participam da construção de sentidos no ato comunicativo. Estes recursos são semântica e estruturalmente significativos para o processo de interação.

Os mais recentes estudos sobre a fala mostram que os interesses estão se voltando para a análise de fenômenos de caráter cada vez mais linguístico, cognitivo e discursivo. Tem sido dada menos atenção para estrutura e produtos e mais atenção para processos e atividades (MARCUSCHI, 2004a).

No entanto, esses estudos parecem não encontrar ainda o espaço que lhes é devido. Na escola, de uma maneira geral, a oralidade/fala tem sido uma atividade pouco desenvolvida. A voz “transmissora” do professor, muitas vezes, exerce preponderância sobre as demais vozes (alunos). A transmissão de conhecimentos raramente oportuniza ao aluno atuar como locutor, enunciador ou tornar-se um interlocutor consciente e ativo, numa atitude dialógica e responsiva, portanto argumentativa.

Isso não leva a se inferir que haja mutismo na escola. Os alunos falam e muito mas nos momentos de fala espontânea. Torna-se necessário valorizar e incentivar essa manifestação espontânea e frequente dos alunos, contudo não se deve ficar no espontaneísmo. Faz-se necessário também que os alunos aprendam a organizar a sequência lógica de seu discurso oral, a adequar a sua linguagem a uma situação de comunicação mais formal; a controlar o ritmo, o tempo, a velocidade da organização das informações e conteúdos na interação face a face. Além de outros aspectos estritamente relacionados à linguagem oral como: postura do corpo, direção do olhar, gesticulação.

Não se observa em nenhum nível de escolaridade – do fundamental ao terceiro grau – o estímulo ao desenvolvimento de habilidades comunicacionais e discursivas. Apenas em cursos de oratória (de iniciativa particular) estes aspectos da oralidade são “treinados”. Nestes cursos, fica faltando o tratamento dos aspectos linguísticos do discurso oral e de sua textualização.

Geralmente, não se dá ênfase às atividades que contemplem a linguagem oral talvez por os professores acreditarem que:

a aprendizagem da linguagem oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola. As situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da língua unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (BRASIL, 1998b, p. 24).

Há, ainda, um desconhecimento por parte dos professores de como lidar com a oralidade/fala em sala de aula e de como tomá-la como objeto de ensino, também de acompanhar, analisar gêneros textuais da oralidade.

No que diz respeito à postura da escola quanto ao tratamento dado à oralidade, Marcuschi (2004a, p. 10), ressalta:

A língua falada representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro, é um convite a que a escola mude o seu leque de atenção.

Castilho (1998, p. 13)², assim como Marcuschi (2004a), considera ser necessário que haja uma mudança no tratamento da oralidade na escola.

(...) não se acredita mais que a função da escola deve se concentrar apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para aquisição da língua escrita.

Em relação à linguagem oral, os PCNs (BRASIL, 1998b) têm apresentado pressupostos e orientações didáticas importantes para a condução de um trabalho com a oralidade em sala de aula com vistas à expansão de seu uso em outras instâncias públicas em que o aluno como cidadão está inserido/envolvido.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1998b, p. 67-68):

Ensinar a língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral, significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas (exposição, relatórios de experiência, entrevista, debate, etc.) e, os

² Este estudioso coordena um projeto intitulado Gramática do Português Falado que tem por objetivo a preparação de uma gramática referencial da variedade culta do português falado no Brasil (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre são os locais de pesquisa). Este projeto já editou oito volumes pela Unicamp, constituindo-se um material riquíssimo de pesquisa em sete áreas de atuação: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, sociolinguística, psicolinguística, pragmática e linguística de texto.

gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.).

(...) É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras.

Este documento ressalta que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é orientar o aluno a:

utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis. (BRASIL, 1998c, p.124)

Estes pressupostos pretendem chamar a atenção para a importância do discurso argumentativo para a vida do aluno, bem como a necessidade de domínio da fala na norma padrão para uso nas instâncias públicas em que se fizer necessário.

Alunos e professores precisam conhecer mais sobre especificidades da fala e o seu processo de textualização. Os gêneros em tipologia conversacional ainda não receberam o espaço devido na escola.

A Análise da Conversação pode auxiliar nesse processo de conhecimento. Esta ciência traz relevantes contribuições para os estudos da fala e sua textualização. Constitui uma das disciplinas mais importantes dentro da abordagem da linguagem vista enquanto ação social.

Enriquecendo os postulados defendidos pela Análise da Conversação, Marcuschi (1986) oferece algumas definições terminológicas e identificação de aspectos centrais para a análise do processo de formulação do texto falado, muito útil a pesquisas e atividades em sala de aula.

Seus trabalhos em Análise da Conversação já demonstram especificidades da fala que ultrapassam questões gramaticais e de variações linguísticas. Estas são importantes mas não bastam.

Marcuschi (1986, p. 15) aponta cinco características básicas

constitutivas da conversação:

- Interação entre pelo menos dois falantes: a conversação é uma forma social, portanto, não individualizada de interação na qual a linguagem é usada de modo sistemático e recíproco.
- Ocorrência de pelo menos uma troca de falantes: a conversação é uma atividade localmente ordenada, organizada passo a passo, de turno a turno.
- Presença de uma sequência de ações coordenadas. As ações são geradas e organizadas na sequência em andamento e não prévia e abstratamente.
- Execução numa identidade temporal. A conversação é duplamente contextualizada: situa-se em um dado contexto; gera parte desse contexto. Portanto, é uma atividade situada em um contexto reflexo.
- Envolvimento numa “interação centrada”. Os interlocutores falam e desenvolvem um tópico; a interação centrada é auto-determinada. Dittmann *apud* Marcuschi (1986, p. 15) diz que ela “se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum”.

Em relação a turnos, Marcuschi (*ibidem*) diz ser a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. Os turnos podem ser classificados em nucleares ou inseridos. Os primeiros, como a própria designação sugere, trazem contribuições essenciais para o desenvolvimento do tópico discursivo obrigando as formulações posteriores a se referirem a eles. Este é o nível local de estruturação do texto falado. Já os turnos inseridos representam produções que se desenvolvem à margem do tópico discursivo, desempenhando funções de esclarecimento, avaliação, concordância, entre outras. Este é o nível global do texto falado.

Um outro estudioso, Wunderlich (1976, p. 299 *apud* HILGERT, 2002, p. 100)³ chama a atenção para a função comunicativa do turno – o turno é a unidade básica da organização conversacional. A partir dele, definem-se as demais categorias conversacionais.

Este autor explica (*ibidem*): “Na interação conversacional, cada interactante produz o seu turno, movido por uma ou várias intenções comunicativas, isto é, cada interactante visa a influenciar, de alguma forma, o seu

³ Hilgert (2002) apresenta o estudo: *Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual*, o qual contribui para análise do texto conversacional e compreensão da complexidade de atividades linguístico-comunicativas que o integram no momento de interação (atividades ilocucionais x atividades de composição textual).

interlocutor”.

A partir desse fato, conforme este autor, surge uma nova categoria, a atividade linguística. As manifestações de natureza dialogal na fala passariam a conceber o turno como a realização de uma ou mais atividades linguísticas e o texto conversacional como uma sequência dessas atividades progressiva e alternadamente realizadas pelos interactantes.

No que diz respeito a sequências, Marcuschi (1986) dá exemplo de pares adjacentes (conversacionais): pergunta-resposta; convite-aceitação-recusa; cumprimento-cumprimento; xingamento-defesa-revide; acusação-defesa justificativa; pedido de desculpa-perdão etc.

Esses pares dialógicos constituem-se uma das unidades para o estudo do texto conversacional e controlam o encadeamento de ações.

Esses são aspectos diretamente vinculados a estratégias dialógicas que nas atividades conversacionais diferem das propriedades dos textos escritos. Para interagir numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um.

Para Marcuschi (1986), são importantes, ainda, os marcadores conversacionais linguísticos verbais (aí, então, agora, eu acho que, cortes oracionais, elipses, interrupções, correção) e prosódicos (entonação, pausa, hesitação, tom de voz acompanhado de marcador verbal), como também a coerência conversacional e a organização do tópico discursivo.

Em relação à coerência do texto oral, segundo o autor, esta se constrói em torno do encadeamento dos atos de fala que constituem conversação, ou seja, depende diretamente do desenvolvimento do tópico discursivo – o tema abordado pelos interlocutores que co-produzem o texto. Ele é um componente que estabelece e mantém o discurso. É o fio condutor da organização conversacional.

Marcuschi (1986) considera que uma conversação fluente, coerente é aquela em que essa passagem seja marcada por expressões como: “isso me lembra”, “por falar em”, mudando de assunto, sinalizando que se está compartilhando cognitivamente da interação.

O referido autor indica a distinção de perspectivas que Fonseca (1992,

p. 31 *apud* MARCUSCHI, 2003d, p.18), faz em relação à coerência:

- a) coerência na perspectiva do locutor: é a observação de como a intenção comunicativa do autor do texto se realiza (tendo em vista por exemplo suas intenções, objetivos e até mesmo as estratégias enunciativas usadas para a efetivação);
- b) coerência na perspectiva do receptor: é a observação de como se dá a reconstrução/captação da intenção comunicativa global manifestada pelo produtor.

Este estudioso (2004c) ressalta que o que é típico da fala, portanto, pode-se ver nos processos de textualização que ele denomina de procedimento de formulação textual da fala. Dessa forma, pode-se ver não apenas a fala, mas a oralidade em contextos mais amplos na relação com as atividades de letramento numa visão de língua como forma de ação e não como forma simplesmente. A fala deve ser vista como um processo e em suas características dinâmicas como uma forma de formular textos.

Ao falar em textualização Marcuschi (2004) remete a outro processo – a retextualização⁴. Ele esclarece que a retextualização não é mesmo que transcrição – esta constitui a passagem de uma modalidade a outra e também merece um espaço na sala de aula. A retextualização pode envolver a transcrição, no entanto, vai mais além, pois envolve interferência:

tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo” (...) São operações que afetam estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e acham-se ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade da expressão (MARCUSCHI, 2004a, p.p. 52-56).

Os aspectos da oralidade/fala tratados acima estão relacionados a estratégias dialógicas e, ainda, a um conjunto de operações de natureza linguística, pragmática e composicional (coesão e coerência) que são de interesse da presente pesquisa, principalmente, no que podem contribuir com o

⁴ Este é um processo ainda pouco ou quase nunca orientado em sala de aula e também nos livros didáticos. Caminha ainda de forma tímida, conforme análise dos livros. Marcuschi (2004), no capítulo 2, apresenta pressupostos e orientações para a prática deste processo em sala de aula. Ramos (2002) traz também uma importante contribuição a esse respeito. Sua obra apresenta os capítulos *Da transcrição de textos falados e Erros de redação revisitados*, trabalhando tanto o processo de transcrição de textos como o de retextualização.

desenvolvimento da competência argumentativa oral dos alunos a qual se refletirá na escrita.

- Letramento

As práticas de leitura e de escrita permeiam as atividades diárias de todo cidadão, cumprindo diferentes funções nas diversas esferas em que vive: família, escola, comunidade e trabalho.

Leitura e escrita são práticas importantes para a vida de todo ser humano e o domínio da escrita tem influência sobre o domínio da leitura e o contrário também é verdadeiro.

O ato de pensar pertence às categorias cognitivas e a sua passagem ao mundo exterior faz-se por meio da fala ou da escrita. No entanto, por muito tempo, principalmente entre os teóricos estruturalistas, pensou-se ser a escrita apenas o registro da fala.

Nesse sentido, Fávero (1999, p. 10) destaca concepções de escrita de renomados estudiosos como se pode ver a seguir:

Sapir: “a escrita é o simbolismo visual da fala” (1921, p. 19).
Bloomfield: “a escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis” (1933, p. 21).
Filmore: “a comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face” (1981; p. 153).
Mattoso Câmara “a escrita decorre da fala e é secundária a esta (1969, p. 11).

Estes autores veem a fala como primária e a escrita derivada da fala. Não obstante essa visão, a escrita também por muito tempo serviu de parâmetro para a fala. Atualmente, ambas as posturas vêm sendo modificadas.

A Psicolinguística, as modernas teorias cognitivas e teorias sociointeracionistas de aprendizagem ajudaram a mudar as crenças abordadas acima e, atualmente, sabe-se que a escrita exige um processo mental diferente do exigido pela fala em gênese, organização e planejamento. A tendência atual é reconhecer as especificidades de cada uma e adequá-las às práticas sociais e comunicativas.

Kato (1987)⁵, a partir dos estudos de Chomsky, destaca os aspectos psicolinguísticos da escrita. As atividades de leitura e escrita, bem como as reflexões metalinguísticas que delas derivam, são caminhos para o indivíduo crescer tanto cognitiva quanto criticamente.

Para Vygotsky (1984), a escrita constitui um conjunto de símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada. No entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada e a linguagem falada desaparece como elo intermediário.

Ao perceber a escrita dessa maneira, Vygotsky (1993) reafirma o papel da interação na apropriação dos conhecimentos pelo ser humano e a escola torna-se o caminho de acesso a esses conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade. “Ao tomar posse dessa tecnologia (a escrita) o ser humano se modifica, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e de atuação em seu meio” (BEZERRA, 2005, p. 38).

Para Marcuschi (2004a, p. 26), a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros.

A visão mais atual de escrita, segundo Marcuschi (ibidem), não se restringe ao plano do código. A escrita participa dos processos e eventos comunicativos e de letramento.

Não há domínio da escrita sem domínio da língua como uma forma de interação em todas as suas dimensões: “É preciso que seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida” (SUASSUNA, 1995, p.45).

Marcuschi (2004a, p.21) em relação a letramento entende que este:

é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas. Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo.

⁵ KATO (1987) apresenta importantes contribuições para se aprofundar o estudo sobre a escrita em seus aspectos formais, funcionais e cognitivos.

Este autor esclarece que o processo de letramento pode também ocorrer em situações formais de ensino, mas não deve ser confundido com o equivalente à aquisição da escrita, pois esta é, apenas, a manifestação formal do letramento. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não tão somente aquele que domina a escrita.

Geraldi (2000, p. 102) também considera a existência de graus de letramento diferenciados ao postular: “não se pode deixar de reconhecer que, no cotidiano distante dos bancos letrados, gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e mil formas outras de sobreviver na “cidade das letras””.

Dessa forma, o letramento pode ocorrer em outros espaços e nem sempre prescinde do domínio do código escrito, daí existirem graus variados de letramento.

Para possibilitar o letramento social e literário do aluno, o trabalho com a escrita em sala de aula deve considerar desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção de textos a princípio com auxílio e depois independentemente. O aluno deve ser conduzido a compreender e a valorizar o uso da escrita com diferentes funções e em diferentes gêneros.

Assim, a produção de textos precisa ser revista na escola. Frequentemente, ela está atrelada a aulas de redação em que se propõe um tema ou este é extraído da atividade de leitura. Debate-se este tema e organiza-se um esquema a partir das respostas para que, em seguida, se escreva o texto.

Não há condenação quanto a esta forma de ensino. É por meio dela que o aluno constrói seus padrões de escrita: estruturas composicionais, universo temático e estilístico dos autores que lê, reproduz; mas deve-se oportunizar ao aluno ser autor de seus textos de uma forma mais livre e criativa.

Situações que extrapolem o ambiente escolar e as aulas de Língua Portuguesa necessitam ser estimuladas para que o aluno sinta que vivencia a produção de textos de forma natural, em situações do dia-a-dia, quando precisa construir argumentos ao escrever bilhetes ou cartas, fazer cartazes, avisos, enviar e-mail, responder a questões discursivas, reflexivas, fazer comentários críticos a respeito de assuntos diversos.

Ao tomar consciência de que produz textos em diversos gêneros, em diversos contextos, para diversos interlocutores, o aluno percebe que já possui um saber e que, portanto, é capaz de usá-lo e exercitá-lo no ambiente escolar. Essa conscientização desenvolve sua auto-estima e confiança, fatores imprescindíveis ao processo de aprendizagem e de interação pela linguagem.

1.2.1 A Visão do Continuum Fala e Escrita

Marcuschi (2004a) recomenda que se reflita sobre a questão de que a distinção entre fala e escrita, frequentemente, contempla aspectos formais, estruturais e semiológicos, ou seja, a representação da língua em sua condição de código. São os aspectos sonoro e gráfico que contam de modo especial nesse caso. Tem-se, assim, segundo o autor, uma perspectiva imanentista situada numa visão formal ou estrutural em que não entram aspectos de uso enquanto tal, nem cognitivos. Essa perspectiva favorece a visão dicotômica entre fala e escrita, e ele recusa essa distinção, “tendo em vista serem dois modos retóricos complementares de realizar a língua discursivamente” (MARCUSCHI, 2004c, p. 03).

Em relação à fala/escrita Marcuschi (2004a, p. 43) postula:

Pode-se afirmar que as diferenças entre as modalidades oral e escrita ocorrem num continuum e não em grande oposição, que vai do menos para o mais formal. Essas diferenças são melhor percebidas dentro do contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual.

Entender este pressuposto é de suma importância para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, pois existe o mito da supremacia social e cognitiva da escrita sobre a fala o qual muitas pessoas conservam, gerando o preconceito linguístico e o fortalecimento do ensino da escrita em detrimento do espaço concedido à oralidade. Exige-se a fala bem próxima aos padrões da escrita os quais se pautam pela gramática normativa. Esse é um dos aspectos que mais diretamente contribui para o retraimento da fala/expressão oral do aluno, sobretudo de crianças e jovens das classes mais desfavorecidas. Geralmente, seu dialeto é marcado como incorreto ou como de menor prestígio por não estar de acordo com o padrão linguístico estabelecido pela escola.

Quando o aluno não apresenta este padrão previsto, a questão é tratada como um problema inerente a ele e não como um desafio para a equipe pedagógica (BRASIL, 1998a, p. 42).

Além da questão referida acima, o estímulo à oralidade/fala ocorre com maior intensidade nas aulas de Língua Portuguesa, pela própria natureza desta disciplina. E, ainda assim, este espaço é concedido à fala espontânea. Não há, em geral, um planejamento de atividades que contemple a linguagem oral nas diversas situações sociocomunicativas e que requeiram outros usos que não apenas o coloquial ou o dialeto de origem do aluno. Dessa maneira, o trabalho com a oralidade é relegado a um segundo plano, não recebendo por parte dos professores a devida atenção como a recebem a leitura, a escrita e os conteúdos objeto de ensino, cujo tratamento didático é frequentemente planejado.

Marcuschi, (2004^a, p. 31) diz que “a Sociolinguística veio construir uma “ponte” entre o que parece ser uma dicotomia e não o é. Na realidade, são variedades linguísticas distintas”.

Este ramo da ciência da linguagem compara a estrutura linguística com a estrutura social. Sua tarefa é mostrar a variação da estrutura linguística e social e como elas se influenciam. O trabalho do sociolinguista é tentar mostrar se a variação de um falante para outro está determinada e, em caso positivo, como e por que fator. Ele observa se um traço difere de um indivíduo para outro, se a diferença é ocasional ou constante, entre outros fatores.

A Sociolinguística para responder a esse desafio busca subsídios na Sociologia, na Antropologia e, em especial, na Antropologia da Linguagem que lida com a variedade e a variação linguística em relação à civilização e à cultura, encontrando respaldo na Etnografia — disciplina que tem por fim o estudo e a descrição dos povos a partir da língua, da raça, da religião, das suas atividades laborais como também na Etnologia que estuda a cultura dos chamados povos naturais e trata das relações língua/etnia (povo ou raça).

As inter-relações estabelecidas por meio da linguagem são condizentes com as manifestações culturais e sociais, não há como negar. A partir da compreensão da cultura de um povo, passa-se a respeitar e valorizar as suas manifestações da linguagem e a desmistificar estigmas arraigados em relação à

língua/linguagem na sociedade, desfazendo posturas preconceituosas e desrespeitosas em relação aos diversos falares.

Para Barthes e Marty (1987), o traço diferencial mais importante entre a palavra falada e a escrita encontra-se na relação que o sujeito enunciador estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa (lugar da enunciação, interlocutores, temas, finalidades da enunciação).

Gomes de Matos (1982, 1996, 2002) enfatiza sempre a questão da variabilidade dos usos de uma língua e o que é mais importante: a humanização através da língua, demonstrada no respeito ao próximo linguístico. Este linguista aplicado chama a atenção de que se deve considerar: a origem geográfica do falante, o grupo a que ele pertence, que tipo de educação em língua materna recebeu ou deixou de receber, a que influência tem sido exposto, as atitudes evidenciadas em relação à própria língua e aos outros usuários.

Essa postura respeitosa não exime o professor de ensinar aspectos gramaticais como fonética, morfossintaxe, semântica, entre outros, mas que estes devem ser oferecidos à medida que se tornem necessários às séries iniciais e, de maneira mais sistemática, nas séries posteriores, sempre fazendo parte de um contexto. Uma sistemática de trabalho dessa natureza não (re)nega os padrões que o aluno já adquiriu; pelo contrário, procura acrescentar novos recursos linguísticos de forma que ele venha a dominar a maior escala possível de potencialidades de sua língua nas diversas situações em que precisa utilizá-la.

Esta é uma decisão não apenas pedagógica, mas, sobretudo, humana e política (GOMES DE MATOS, 2002).

Gnerre (2003, p. 15) afirma que “a única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”.

E mais adiante: “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Ibidem, p. 19).

Geraldi (1997), assim como Gnerre (2003), afirma que a linguagem pode bloquear o acesso ao poder, mas a vê também como fator de libertação quando a escola assume o seu papel político-pedagógico.

Essas questões interessam à Sociolinguística que, além do enfoque sobre as variedades, referiu-se à uniformidade na língua. Embora cada falante se julgue

proprietário da língua que fala, o uso que ele pode fazer dela não é ilimitado e está sujeito a restrições. Numa língua, pode-se observar a atuação de duas forças que se opõem: de um lado, a tendência à uniformidade e, do outro, a variedade decorrente do uso. À medida em que cada falante, ao utilizar a língua, o faz de maneira peculiar, pode-se observar usos diversos de uma mesma língua em seus níveis: fonológico, sintático, léxico, semântico. Esta é a força da variedade. Por outro lado, dado o seu caráter social, a língua, para funcionar como veículo de comunicação entre indivíduos, tem de ser comum (pelo menos parcialmente) aos que dela se utilizam. Esta é a força da uniformidade.

Bagno (2001) também considera que uma língua apresenta diferenças de ordem fonética, sintática, léxica e semântica, variando de acordo com o contexto social de cada dos seus falantes. Entretanto, reconhece ser necessário garantir uma certa uniformidade à Língua Portuguesa para registrar a história, a cultura e outros saberes construídos pelo homem ao longo dos séculos.

Procura-se uniformizar a língua, por meio de uma gramática (normativa) que estabelece um determinado uso que se convencionou denominar de padrão culto ou língua culta — variedade considerada de maior prestígio social, em virtude de razões políticas, econômicas, sociais e culturais. Esse padrão não mostra a língua como de fato ela é no cotidiano das pessoas, mas sim como ela deveria ser. “E, entre como a língua é e como deveria ser, há um grande abismo” (TERRA, 1997, p. 38).

Esse abismo tem sido minimizado pelas ciências da linguagem que procuram mostrar o valor interacionista da língua e sua natureza, histórico-social.

É preciso que se reflita que embora na fala as diferenças dialetais se apresentam com maior frequência e sejam consideradas mais naturais, a norma padrão também se faz presente na oralidade em situações mais formais de interação, a exemplo da apresentação de seminários, exposição de trabalhos acadêmicos, discursos de formaturas, entrevistas de emprego e outras situações da vida dos alunos.

Ainda no que se refere à fala e à escrita, Marcuschi (2005, p. 33) orienta que se considere também a questão dessa relação no contexto dos gêneros textuais. Ele alerta para se agir com cautela em relação a gêneros orais e escritos

pela complexidade desta distinção e clareza que a questão exige, conforme visto nas abordagens teóricas sobre oralidade e escrita no presente trabalho.

Ele chama atenção para a confusão que normalmente se faz entre tipo textual e gênero textual:

Tipo textual é definido pela identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras. É entidade formal, um conjunto de traços que compõem uma sequência e não um texto. Possui uma estruturação interna e raramente será encontrado em estado puro nos textos de circulação social.

Gênero textual trata a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos como também pragmáticos e não em suas peculiaridades formais, visto ser a língua uma atividade social, histórica e cognitiva (Ibidem, p. 22).

Nos gêneros, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático e estilo. Nos tipos, predominam categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal – critérios linguísticos e formais.

Uma outra questão abordada por Marcuschi (2004a), ainda em relação a gêneros, é a de que não se ignore que normalmente na confrontação entre fala e escrita só se vê esta em sua forma alfabética, mas é preciso que se considere as outras formas de escrita como a ideográfica, pois, atualmente, por exemplo, a publicidade e a Internet conjugam ao escrito componentes visuais para construir a significação.

A vida social e profissional das pessoas tem demonstrado esse fato. O advento do computador e o conseqüente uso da Internet têm revolucionado não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a escrita com seus inúmeros ícones, e a fala com o diálogo virtual. Seria uma escrita dependente da fala e uma fala dependente da escrita e de outros sinais, embora os estudos ainda sejam incipientes nesta área.

Nesse sentido, Freitas (2005, p. 06) destaca:

Vivemos uma redistribuição da configuração do saber que havia se estabilizado com a generalização da impressão. É preciso compreender que a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centro de gravidade.

A autora explica que o ciberespaço é certamente um dos futuros da leitura e da escrita. Pode-se dizer que oralidade, escrita e impressão não são eras, não correspondem de forma simples a épocas determinadas. As três, a cada instante e a cada lugar, se manifestam presentes e se misturam agora ao último pólo, à informática, surgida no final do milênio. Refere-se assim, à criação de novos gêneros textuais – os hipertextos, ratificando que os gêneros textuais são tantos quanto as atividades/necessidades humanas assim o exigem.

Em relação à fala a autora ressalta que:

o advento da Internet seria, na história da humanidade, um retorno dialético, em espiral, às origens da oralidade, isto é, haveria um (re)encontro entre as sociedades orais e a sociedade eletrônica digital ciberespacial: o reencontro da comunicação viva, interativa, direta, contextualizada, em que o contexto de produção seria mais complexo hoje pelo seu caráter coletivo (FREITAS, 2005, p. 23).

Esta autora questiona: “Que novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática?” (ibidem, p. 06)

Estes constituem pressupostos e reflexões importantes para este trabalho tendo em vista o estudo da argumentação e a sua representatividade em gêneros diversos.

Estabelecendo um paralelo entre a natureza da linguagem (em sua modalidade oral e escrita) – objetivos do ensino de língua – realidade do aluno, concepção de língua adotada - postula-se que há necessidade de uma mudança de mentalidade dos professores e, conseqüentemente, da prática escolar em relação ao tratamento dado à linguagem oral e escrita no âmbito de suas variedades e de sua uniformidade.

Primeiramente, eles precisam acreditar que trazer variedades linguísticas para a sala de aula não significa descompromisso da escola com o ensino da língua culta:

Cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominantemente em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – , também serve para romper o bloqueio. (GERALDI, 1997, p.44).

Os professores precisam, então, esclarecer os alunos sobre os usos da linguagem e sobre a necessidade de se aprender a norma socialmente prestigiada, mas sem desvalorizar a que já dominam e que constitui fator de identidade pessoal e cultural. Essa postura não afetará seu “ego linguístico”⁶ em formação e contribuirá para desfazer a “camisa de força”⁷ de aluno-padrão. Dessa forma, os alunos têm acesso à língua padrão sem bloqueio frustrações e anulação de sua identidade linguístico-cultural, passando a compreender o seu valor como fator de libertação.

O papel desempenhado pelos professores deve ser o de orientador, mediador que vai conscientizando seus alunos do uso que fazem da língua materna, falando ou escrevendo.

Depois, redimensionar o conceito de “erro” em linguagem. Entender que no processo de aquisição da linguagem, os alunos tendem naturalmente a cometer falhas que são sintomas da fase de desenvolvimento linguístico e, portanto, não são irracionais. São o produto lógico de estratégias humanas de aprendizagem. Posteriormente mais amadurecidos, regulam suas regras às regras gramaticais. Se houver respeito a esse processo e a outros de natureza psicológica e sociocultural, a aprendizagem linguística ocorrerá sem maiores dificuldades e sem traumas.

Esse redimensionamento conduz aos conceitos de adequado e inadequado. Os contextos tanto linguístico e situacional é que vão direcionar a análise que os professores fazem do desempenho linguístico de seus alunos, bem como rever a forma como os avalia.

Estes conhecimentos tornam-se importantes para que se entenda que os papéis da escrita não são os mesmos em todos os contextos ou situações. Na escola, na família ou no trabalho, a escrita tem papéis diferenciados. O mesmo se pode dizer da fala: o contexto de produção estabelece o uso – formal, informal, culto, coloquial. A questão central está no uso e não em semelhanças ou diferenças. Há momentos em que elas contracenam perfeitamente em um mesmo contexto.

A compreensão sobre as especificidades da fala e da escrita e a substituição da visão dicotômica pela visão de continuum, que Marcuschi vê mais

⁶ Segundo Richerth (2000, p. 102) ego linguístico constitui um conjunto de fatores socioculturais que colaboram para formar a identidade que a pessoa desenvolve com referência à língua que emprega.

⁷ Conforme os PCN's – Introdução (BRASIL, 1998c, p. 42), a escola cria uma certa imagem de aluno padrão que contempla diversas dimensões: estética, linguística e cultural – um estereótipo em que todos devem se encaixar, por isso “camisa de força”.

como gradação e, muitas vezes, como mescla entre as duas modalidades, possibilita que ambas recebam um tratamento mais adequado e coerente em relação aos usos linguísticos e ao espaço que elas ocupam na sala de aula.

Diante de tal dimensão da linguagem, o trabalho na escola com a fala e a escrita não pode ficar restrito ao tratamento das semelhanças e diferenças entre elas. Deve imergir, pois, em um trabalho profícuo com os gêneros textuais presentes nas diversas práticas sociais e comunicativas em que o aluno está envolvido e, nesse sentido, dar espaço à prática da argumentatividade, pois a argumentação pode se fazer presente em diversos gêneros textuais.

1.3 Argumentação

Nas últimas décadas do século XX, ocorreu uma verdadeira renovação nos estudos da argumentação e, mais recentemente, têm sido desenvolvidas pesquisas que reconhecem o valor que esse tipo específico de discurso apresenta para as situações de interação pela linguagem e de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, esses estudos, quase sempre dirigidos à produção escrita, atestam que a escrita argumentativa é uma atividade complexa. Por intermédio das observações em sala de aula, ainda que empíricas, percebe-se que a oralidade argumentativa não é de natureza menos complexa.

A própria natureza dialógico-dialética da argumentação, como também as especificidades deste discurso, a exemplo da linearização e do manejo de organizadores textuais, são fontes de considerável dificuldade, tanto para produção escrita quanto oral, necessitando, por isso, de aprendizagem específica mediada pela intervenção atenciosa e planejada do professor.

Reconhecendo a importância da argumentação na vida pessoal e social (comunitária, acadêmica e profissional), de cada ser humano, este tópico apresenta os estudos de Leitão sobre argumentação em relação à sua conceituação e aos tipos de operações cognitivas, discursivas e linguísticas inerentes a este tipo de discurso. Tece também no tópico Argumentação x Práticas de Leituras e de Produção Textual, algumas considerações para se trabalhar leitura e produção textual a partir do estudo de Koch (2004) sobre argumentação e linguagem.

1.3.1 Revisitando a trajetória da argumentação: contribuições da Filosofia

A Retórica antiga pode ser considerada antecessora do discurso argumentativo. Os filósofos gregos utilizavam a estrutura argumentativa dos silogismos e conclusões, como forma de convencimento de uma audiência específica, motivando mudanças na visão de mundo vigente na época. Os tribunos, os sofistas iam às praças públicas, aos tribunais, intentando inflamar multidões, alterar pontos de vista, mudar conceitos pré-formados (CITELLI, 2002, p. 8).

O discurso, a essa época, era organizado de tal forma que lhe dava uma dimensão de verdade, embora nem sempre ele fosse verdadeiro. Bastava ser verossímil, constituir-se em verdade de sua própria lógica. O contexto sofístico de persuasão tinha pouco ou nada a ver com a verdade.

A Lógica Formal se ocupava dos aspectos estruturais do discurso argumentativo, sem se preocupar com as condições de produção desse discurso. Os gregos aprendiam, nas escolas, as artes do domínio da palavra eloquente, gramática/estilística, modos de argumentar.

Nesse cenário, surgiu a Teoria Lógica de Aristóteles. É com Aristóteles que a linguagem – por meio do discurso – passa a ser dissecada em sua estrutura e funcionamento. Ele aceitou o terreno imposto pelos sofistas, levando “a sério o interesse pela linguagem”, assumindo para si a “tarefa de fundamentação do discurso racional” (OLIVEIRA, 1996, p. 26).

Identificou também e codificou o método de refutação real. A queixa aristotélica em relação à Sofística situa-se no horizonte da verdade (SANTOS, 2002, p. 55).

Segundo estudos da Filosofia, a retórica ensinava basicamente como construir os textos com o objetivo de obter os melhores efeitos de persuasão diante do público.

Esta arte postulava cinco partes na construção do discurso, ou seja:

1. **inventio** – é a busca e da ordem das idéias para o tema a tratar
2. **dispositio** – trata-se da organização geral do discurso e sua concatenação lógica em etapas, sendo que, em cada parte, há recursos especiais.

Exordium – é a parte inicial em geral curta, com o objetivo de chamar a atenção dos presentes para o tema.

Argumentatio – compõe-se do núcleo argumentativo do discurso com os elementos centrais, os fatos e as provas.

Peroratio – é o fechamento rápido e que leva, por exemplo, no caso do discurso jurídico, à aceitação dos argumentos.

3. elocutio – é a expressão linguística que deve ser usada para expor o que foi colocado pela *inventio* e diz respeito à expressão dos pensamentos.

4 memoria – o discurso deveria ser decorado.

5. actio et pronuntiatio – o discurso deve ser pronunciado com vivacidade e com gestos ensaiados e adequados às respectivas idéias. Aqui eram ditadas as normas da pronúncia e proposta a pronúncia padrão.

As fases 4 e 5 são irrelevantes para a organização do texto. As fases 2 e 3 são relevantes, pois dizem respeito a aspectos cognitivos e psicolinguísticos da construção textual. Uma avaliação da retórica mostra que ela teve preocupação com a pragmática e com as estruturas textuais globais.

A *elocutio* tinha como objetivo um uso correto e elevado da língua, sempre buscando como ver, entusiasmar e convencer o público (MARCUSCHI, 2003, p. 36).

Com relação às partes 2 e 3 do discurso, poder-se-ia dizer que retórica e argumentação pertencem ao mesmo berço ou “são quase termos sinônimos” (KOCH, 2004, p. 18), mas a argumentação não se reduz à retórica uma vez que esta, por muito tempo, se degenerou na arte de “falar bem” e aquela envolve outros aspectos: psicológicos, sociais, discursivos e enunciativos da linguagem. A argumentação atual apresenta pontos convergentes com a Retórica, no entanto se distancia da Lógica Formal.

O estudo de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 1983) demonstra bem esse processo. Este estudo tenta aliar elementos da Retórica de Aristóteles a uma visão mais atualizada e cria uma “Nova Retórica” que evidencia explicitamente a impossibilidade de reduzir o raciocínio argumentativo às características e procedimentos de um raciocínio formal. A argumentação não ignora este tipo de

raciocínio, mas o excede ao envolver não apenas os “valores de verdade ou de falsidade” das proposições, demonstradas para convencer, ou seja, o dizer; mas também os valores da crença que pretendem persuadir, influenciar, transformar, isto é, o mostrar. Envolve, assim, operações de natureza psicológica as quais a lógica formal não consegue situar (GRIZE, 1981 *apud* VILAR DE MELO, 1999, p. 61).

Isso compreende todos os raciocínios que não são reduzíveis ao cálculo de signos, e que levam em conta o conteúdo e a situação na qual eles intervêm, empregando regras de inferência formal. A argumentação emprega outras regras, estreitamente ligadas às propriedades do discurso e das línguas naturais (APOSTHELOZ, BOREL e PÉQUENAT, 1984 *apud* VILAR DE MELO, 1999, p. 63).

Uma outra contribuição é trazida por Citelli (2002, p.p. 16-17): os trabalhos desenvolvidos por Jean Dubois e o grupo da Universidade de Liége⁸ têm procurado tirar um pouco da poeira acumulada pelo tempo, afastando-se daquela preocupação de a tudo dar nomes, e buscando muito mais colocar questões como as provenientes da teoria das figuras. O inestimável valor dos conceitos formulados por Aristóteles reencontra espaço para uma reflexão mais arejada e menos contaminada por certas tendências que marcaram a história da retórica.

Citelli (2002) explica que a retórica atual está vinculada ao estudo das figuras de linguagem e de retórica e das técnicas de argumentação. Por meio destas, deseja estudar a organização discursiva a fim de apreender os procedimentos que permitem ligar a adesão de um ponto de vista àquelas idéias que lhe são apresentadas e, por meio daquelas, implementar os diversos discursos culturais e sociais em especial: o literário e o publicitário. O uso dessas figuras deixou de ser mero ornamento e assume um papel estratégico no discurso do dia-a-dia, graças à força que se imprime ao que se quer comunicar.

Aquino (2002, p. 78) ressalta: “A Nova Retórica, ao observar a Argumentação como elemento de base para a linguagem culta, assim como para cotidiana, oferece o caminho para que se mude a história”.

⁸ Escola de Liége. Designativo do grupo de professores reunidos na Universidade de Liége e que se dedicam a estudar a retórica em suas conexões com a poética. Jean Dubois é o nome mais conhecido do grupo. Este autor escreveu juntamente com outros estudiosos o livro *Retórica geral*, lançado pela Cultrix em 1974.

Eco (1971, p. 47) acrescenta que “a retórica está sendo vista como uma técnica de raciocínio humano controlado pela dúvida e submetido a todos os condicionamentos históricos, psicológicos, biológicos de qualquer ato humano”.

1.3.2 Discurso, Texto e Argumentação

Não existe um consenso na literatura acerca da definição de discurso, havendo diferentes conceituações sobre o assunto. Estas conceituações estão ligadas às perspectivas teóricas em que se apóiam os estudiosos da língua/linguagem.

O discurso tem se tornado objeto de estudo de diversas tendências da Linguística como a Pragmática, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa, a Teoria do Texto, e também da Psicologia. Essas ciências vêm apontando os diversos fatores envolvidos na constituição do discurso como os componentes psicológicos, sociais, pragmáticos, dialógicos e enunciativos.

Um estudo desenvolvido por Vilar de Melo (1999, p. p. 65-68) aponta algumas definições de discurso, entre elas:

Benveniste (1996, p. 241) define discurso como “toda enunciação que supõe um locutor e um auditor, e no primeiro a intenção de influenciar o outro de alguma maneira”.

Bronckart (1985) considera que o conceito de discurso reporta a uma entidade mais ampla, a da formação discursiva empregada no texto, entidade que só é compreensível levando-se em conta um conjunto de parâmetros de natureza social.

Grize (1989, p. 157) diz: todo discurso é produzido para obter algum efeito sobre seu destinatário B, isso implica que duas condições sejam satisfeitas: a princípio, que B compreenda o que lhe é dito. A segunda condição é que B aceite o que lhe é dito e que ele não considere nem como falso, nem como incoerente.

Marcuschi (2005, p. 24) alerta para a confusão que normalmente se faz entre os conceitos de texto e discurso. Ele explica:

Texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual.

Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. O discurso se realiza nos textos. Ou os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas.

Este autor chama a atenção para o fato de que os termos texto e discurso não são sinônimos e se prestam a usos nem sempre compatíveis. A distinção entre estes termos, no entanto, não faz com que sejam vistos de forma estanque e isolada.

Geralmente, discurso é tomado num sentido mais amplo que texto e as investigações sobre o assunto envolvem considerações de ordem ideológica e formações discursivas bem como as condições de produção. E estas condições fazem com que o discurso seja tomado como um fenômeno concreto. Já texto seria a rigor um constructo teórico que recorta uma porção específica de um universo concreto (MARCUSCHI, 2003b).

Discurso, segundo Koch (2004, p. 19):

É a atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação – ou com os seus e os de seu interlocutor no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação.

Em relação a texto, Koch (2002) esclarece que o estabelecimento de um conceito vai depender das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Na concepção interacionista da língua (a que interessa a este estudo), os sujeitos são vistos como atores sociais e o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, sujeitos ativos que neles se constroem e são construídos.

Este estudo contempla um tipo de discurso em especial, o argumentativo adotando uma concepção, portanto, que dá ênfase à organização social da fala mais do que aos aspectos formais.

Atrelada a essa concepção de discurso, encontra-se uma visão de linguagem que instrumentaliza o seu estudo – linguagem enquanto ação, interação enquanto fenômeno contextualizado: uma concepção na perspectiva da pragmática, e uma concepção de aprendizagem sociointeracionista que destaca o papel do meio

sociocultural no processo de desenvolvimento da cognição e da linguagem, conforme o primeiro campo disciplinar do presente trabalho.

Para Tavares (2003, p. 197-198) “o discurso argumentativo visa a intervir diretamente sobre as opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou auditório o locutor busca envolver seus interlocutores para que eles aceitem seu enunciado ou ponto de vista”. Para que essa adesão se concretize, é necessário que o locutor construa seu raciocínio a partir de dados, que podem se constituir evidências e elementos devidamente fundamentados o que facilitará a aceitação sem muita discussão. No entanto, se o locutor apenas expuser seu ponto de vista e der a sua opinião sem uma fundamentação terá mais dificuldades em conquistar adeptos, pois as contestações serão maiores.

Ela considera ainda o contexto, pois a associação entre os dados e o contexto é que possibilita a construção da argumentatividade. O locutor necessita selecionar argumentos que validem a sua tese e se contraponham a posições contraditórias a ela. Assim, a seleção de dados consistentes torna-se imprescindível no processo de construção do discurso argumentativo.

Para uma ação mais efetiva e consciente da linguagem, faz-se necessário conhecer a organização do discurso, ou melhor, dos diversos discursos e as estratégias utilizadas em sua instituição tanto em textos falados quanto escritos, como também nas atividades de leitura.

O discurso argumentativo apresenta peculiaridades que o caracterizam. Grize (1996 apud Vilar de Melo, p. 70) postula que o discurso argumentativo requer o domínio de competências pelo locutor ou enunciador:

- 1) *competências linguísticas* – competência lexical e competência sintática;
- 2) *competências culturais* – o conhecimento dos aspectos culturais e históricos que estão em questão;
- 3) *competências retóricas* – estas correspondem em grande parte ao emprego de metáforas;
- 4) *competências lógicas* – elas dependem das três outras porque se trata da possibilidade de fazer inferências.

Vilar de Melo (1999) acrescenta a estas competências as competências psicológicas que podem ser restritas às competências ligadas ao desenvolvimento cognitivo.

Leitão (1999, 2000, 2001, 2002, 2003) apresenta também uma abordagem psicológica dentro dos estudos da argumentação.

Seus estudos alinham-se aos de Vygotsky (1993) ao considerar também a grande contribuição da interação social para o desenvolvimento do raciocínio e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento e de aprendizagem. Para ela, a linguagem e o meio sociocultural também são mediadores das ações do homem.

Esta autora concebe o discurso argumentativo como essencialmente dialógico, ocupando-se, principalmente, das dimensões presentes na dinâmica desse discurso as quais favoreçam a constituição de processos psicológicos complexos e a construção do conhecimento. Ela enfatiza o caráter epistêmico da argumentação e a coloca como ferramenta crucial para que o ser humano aprenda a raciocinar em relação aos diferentes domínios do conhecimento. Propõe, assim, que o discurso argumentativo favorece (apesar de não garantir) a construção de mudança de perspectiva dos interlocutores (pontos de vista) e, conseqüentemente, a possível construção do conhecimento.

Leitão (2003, 1999) conceitua argumentação como uma atividade que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de objeções a que estão sujeitos (contra-argumentos) com o objetivo último de tornar as posições defendidas aceitáveis àqueles a quem a argumentação se dirige:

a justificação de pontos de vista e a consideração de idéias alternativas, tomadas em conjunto, criam no discurso um espaço de negociação no qual perspectivas a respeito do mundo (físico ou social) são continuamente formuladas, revistas e transformadas. Portanto, o processo de negociação de perspectivas é crucial à argumentação, permitindo construção, avaliação e reconstrução de sentidos e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos. (LEITÃO, 2003, p. 06)

Dessa forma, a partir dos movimentos discursivos argumentativos, a negociação de significados e a construção de conhecimentos são favorecidas.

Ela salienta que para a recepção e a produção de um texto argumentativo, seja na modalidade oral ou escrita, faz-se necessária por parte do falante/ouvinte ou escritor/leitor a implementação de um conjunto de operações de

natureza linguística e cognitiva cujo domínio é gradualmente adquirido durante a escolarização básica (LEITÃO, 2002, p. 102).

A autora explica que essa aquisição não constitui tarefa fácil uma vez que esses interlocutores se deparam com dificuldades inerentes à construção do discurso argumentativo como: pensar por dois: produzir idéias que justifiquem seus próprios pontos de vista e antecipar dúvidas que poderiam ser levantadas por oponentes potenciais; identificar e/ou dominar o caráter difuso dos temas sobre os quais se argumenta, temas estes que admitem múltiplas perspectivas de abordagens, entre outras dificuldades.

Os postulados defendidos por essa autora constituem uma referência importante para o presente estudo por oferecerem contribuições à compreensão do processo instaurador da argumentação e das dimensões que a envolvem.

1.3.3 Dimensões da Argumentação

Leitão (2000, 2003a, 2003b) traz outra importante contribuição ao estudo da argumentação ao identificar neste tipo específico de discurso algumas dimensões que o caracterizam e o diferenciam de outros tipos. Ela se refere às dimensões verbal, situada, dialógica, epistêmica, cognitiva e metacognitiva.

A *dimensão verbal*, enquanto processo, se refere ao fato da argumentação se materializar no discurso, constituindo-se linguisticamente. A partir da linguagem é que as idéias não apenas são comunicadas, mas, antes, são construídos e reconstruídos culturalmente os significados dessas idéias.

Segundo Leitão (2001), faz-se necessária uma *organização conceptual* capaz de estabelecer uma sequência de apresentação dos conteúdos textuais que explicita as relações que deseja estabelecer entre estes. Para isso, é preciso a presença de mecanismos como: relação lógica entre as idéias, uso de estratégias retóricas e apelo ao esquema textual prototípico.

A argumentação exige operações linguísticas e de raciocínio, conforme estudos de Leitão (2001, p.p 120-121) e que aqui foram sintetizados.

Quanto às de raciocínio, estas geram:

- ponto de vista explícito ou implícito a respeito do tema em discussão – admissão de pluralidade de pontos de vista; justificação do ponto de vista - tornar o ponto de vista aceitável àqueles a quem a argumentação se dirige;
- contra-argumento – contestação que provoca uma revisão do próprio ponto de vista do argumentador, o que gera um processo de raciocínio metacognitivo (BEREITER e SCARDAMALIA, 1985; SCHNEUWLY, 1996 apud Leitão, *ibidem*).
- Quanto às linguísticas, estas requerem:
 - Planejamento que envolve: 1) estabelecimento de metas, ativação e recuperação na memória de idéias relacionadas a estas metas; 2) avaliação e seleção das unidades relevantes para a tarefa, 3) análise das inter-relações entre as unidades selecionadas e organização destas em agrupamentos coerentes.
 - Textualização que consiste em formular linguisticamente, de maneira coerente e coesa, as relações entre as idéias apresentadas – realização de operações de coesão – (que garante a progressão textual no plano das frases) e conexão (que atua sobre as orações estruturando-as hierarquicamente) são requisitos cruciais.
 - Revisão – esta é uma operação considerada extremamente difícil e necessita que não se restrinja a revisão de erros ortográficos ou outras no plano da palavra ou da sentença e sim, alcance a reescrita de parágrafo, adição de sentenças que conectem melhor os demais elementos do texto etc. (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987. *Ibidem*).

A autora (2001, 2002) refere que as operações linguísticas de planejamento e revisão apresentam dificuldade para as crianças, como comprovado por pesquisas a que teve acesso (Bereiter e Scardamalia, 1987; Scheneuwly, 1996; Akiguet e Piolat 1996), e realizada pela própria autora (Leitão, 1999a). A própria natureza destas operações constitui prática pouco frequente em sala de aula.

Esta estudiosa (ibidem, p. 106) refere, ainda, que “pontos de vista, justificativas, contra-argumentos, organizam-se no discurso por meio de complexas relações lógicas (coordenação-subordinação, oposição-similaridade, causa-efeito, parte-todo, etc.)”.

Estas relações lógicas constituem a organização conceptual que, por sua vez, se estabelece pela formulação linguística entre idéias (textualização) que se expressa nas operações de coesão (reiteração, associação e conexão)⁹.

Ambas são partes constituintes da linearização – processo considerado complexo na escrita argumentativa, principalmente para crianças.

Essas operações não se realizam separadamente, são interdependentes. As expressões linguísticas limitam e especificam o âmbito dos argumentos em discussão e deixam espaço para que perspectivas alternativas sejam consideradas.

A *dimensão situada* é inerente à idéia de discurso enquanto ato comunicativo, sujeito, portanto, a limites, regras e normas de negociação e mútua regulação em contextos específicos. Conforme Leitão (2000, p. 15) “a argumentação se desenha em um conjunto de idéias e modos de fala e raciocínio compartilhados pela comunidade a que os argumentos pertencem”.

A Psicologia Social traz importantes contribuições ao entendimento do que seja contexto. Cicourel (1992 *apud* COLL, EDWARDS, 1996, p. 145) esclarece que a interpretação de um intercâmbio discursivo precisa de um conhecimento do contexto que vai mais além da fala local e de suas referências sequenciais e requer descrições etnográficas dos conhecimentos culturais, dos antecedentes e dos moldes relevantes, dentro dos quais ocorre a ação discursiva.

Os estudos etnográficos relacionados à língua / linguagem analisam / descrevem: *os eventos da fala* – classes de eventos (expressões coloquiais, aulas...); *os fatores constituintes nos eventos da fala* – elementos da comunicação, *um tópico* (hierarquia lexical da fala, expressões usuais...), *um contexto* (cenário ou situação); *as funções dos eventos da fala* – funções da linguagem. (HYMES, 1971).

⁹ Há autores a exemplo de Schneuwly (1996) que situam a coesão como operações que garantem a progressão textual no plano das frases e a conexão como operações que se realizam no texto por meio dos organizadores textuais (conjunções, certos advérbios, preposições)..

A argumentação é sensível ao contexto e às suas condições de produção sendo moldada por essas condições, o que faz com que se torne impossível entender as situações discursivas fora do contexto de produção que está relacionado a vários fatores, dentre eles a situação de produção que envolve os interlocutores, o tempo e o espaço e o lugar social e cultural da enunciação.

Esta dimensão considera não apenas os contextos histórico, cultural e social, estes são importantes e fazem parte do contexto de produção o qual engloba também: o que dizer, a quem dizer, como dizer e por quê. A intencionalidade linguística é responsável por grande parte da orientação argumentativa.

O aprofundamento destas noções, torna-se imprescindível a todos os que lidam com a recepção/produção de discursos: psicólogos, educadores, estudantes, juristas, publicitários, entre outros.

A *dimensão dialógica*, inerente à argumentação, é representada pela pluralidade de perspectivas (múltiplas vozes) e pela natureza responsiva (axiológica) da argumentação. O discurso argumentativo caracteriza-se, nessa perspectiva, como um discurso polifônico que remete a todas as situações dialógicas no sentido bakhtiano do termo. A teoria da enunciação, que alicerça os estudos de Bakhtin (1997), fundamenta-se em uma concepção de língua interacionista identificando-se, pois, com o discurso argumentativo.

Bakhtin *apud* Brandão (2002, p. 51) postula uma concepção de ser humano em que o outro desempenha um papel fundamental. O ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro, pois é este outro que o faz tomar consciência de si mesmo. As relações dialógicas são entendidas no dialogismo como relações de sentido, situando a posição daquele que o enuncia, enquanto sujeito social. Esta posição não é unilateral. Existe, na própria voz daquele que enuncia, a perspectiva da voz do outro ou dos outros e de outras vozes sociais presentes implicitamente.

Ele amplia, dessa forma, o sentido de diálogo. Para ele, toda enunciação, todo discurso é fundamentalmente diálogo (não existe isoladamente) qualquer que seja a forma de expressão. Até mesmo as situações individuais apresentam natureza dialógica.

Pode ser uma argumentação interna em que é preciso tomar uma decisão, considerar os prós e os contras – é muito comum que as pessoas pensem consigo mesmas como se estivessem referindo-se a outra pessoa. A atividade humana envolve esta habilidade de assumir mais de um papel no sentido de tornar possível a realização de seus debates internos, tão necessários nas tomadas de decisão, na compreensão de seus próprios pensamentos e sentimento, na construção de conhecimentos e de valores. Pode ser, ainda, uma situação antes tida apenas como monológica a leitura, por exemplo.

O outro nesse caso existe, não, necessariamente, em forma de matéria, mas representando posicionamentos, oposições, ou, até mesmo, na forma de uma audiência universal (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, o sujeito do dialogismo perde o papel de centro e concepção das abordagens monológicas, sendo constituído por vozes sociais, que fazem dele um sujeito único, singular, histórico e social. Ele passa a integrar o funcionamento dos enunciados.

Embora não pertença à vertente de estudo de Bakhtin, Leitão (2001) faz menção à natureza polifônica da argumentação nos termos a que ele se referiu. Cita, inclusive, Bronckart (1999), pertencente ao grupo de Genebra, formado por seguidores das idéias de Bakhtin. No entanto, seu interesse maior é o plano cognitivo – as operações de raciocínio inerentes ao ato de argumentar.

Leitão e Almeida (2000) consideram a dimensão dialógica fonte de dificuldade para produção da escrita argumentativa, pois a escrita se insere em uma situação tida como monológica do ponto de vista da presença física do interlocutor. Muitos a vêem como atividade dialógica, mas limitam essa percepção às presenças: locutor – alocutário.

As teorias enunciativas da linguagem consideram a presença de outras vozes no texto escrito. Para elaboração de um texto argumentativo, é preciso que o escritor reconheça a existência de perspectivas outras em relação ao tema discutido: pensar em possíveis opositores, trazer alternativas e contra-argumentos para o texto, negociações, entre outras operações de raciocínio.

Leitão (2001) refere também ao plano linguístico e ao uso de mecanismos enunciativos da linguagem: além da polifonia, cita as modalizações.

A *dimensão dialética* é própria da argumentação. Para que uma interação verbal seja de fato argumentativa, deve acontecer em uma situação na qual os participantes permitam confrontar suas idéias/opiniões com as de outros, revisando seus posicionamentos frente a perspectivas opostas e a críticas desses outros (LEITÃO, 2000a).

Essa dimensão está intimamente relacionada à debateabilidade do tema, ou seja, que o tema selecionado seja passível de discussão, aberto, não resolvido, que promova a instituição de contra-argumentos, porém esta não é uma condição prevalente. O processo de interação: psicológico, cognitivo, histórico-social e epistêmico é que vai permitir um nível aprofundado de apropriação de um tema e a possibilidade de se discutir sobre o mesmo.

Segundo Cristóvão (*apud* DIONÍSIO, MACHADO, BEZERRA, 2005, p.97) a escolha de um tema deve, considerar:

- a) a dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos;
- b) a dimensão cognitiva, refletindo a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos;
- c) a dimensão social, envolvendo a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola e a possibilidade de, com ele, se desenvolver um projeto de classe;
- d) a dimensão didática, que demanda que o tema não seja excessivamente cotidiano, mas que possa ser apreensível.

Assim como Leitão, Cristóvão seleciona aspectos que favorecem a discutibilidade dos temas - fator central na construção do discurso argumentativo.

A dimensão dialética remete a outras dimensões: a cognitiva, a epistêmica e a metacognitiva.

A *dimensão cognitiva* diz respeito à própria formulação/construção de conteúdos que ocorrem no âmbito da situação argumentativa.

Conforme Billing (1987) *apud* Rodrigues (2001), a análise retórica demonstra que a organização argumentativa do discurso está na base de uma parte importante do raciocínio conceitual. Para este autor, a argumentação tem um papel muito importante no desenvolvimento e na definição daquilo que as pessoas pensam, propondo, com essa idéia, uma dimensão argumentativa para o próprio pensamento.

Leitão (2003b) também pensa a argumentação como um processo de raciocínio que não apenas conduz o ser humano a construir conhecimento sobre um conteúdo quando reflete ou discute sobre o mesmo, mas que esse processo de raciocínio se encontra ligado ao desenvolvimento das próprias habilidades do pensamento humano.

Dessa forma, pode-se inferir que, do ponto de vista do desenvolvimento, aprender a argumentar pode ser imprescindível para aprender a pensar.

A *dimensão epistêmica* é caracterizada como espaço de negociação da argumentação que favorece a emergência e transformação de perspectivas, possibilitando a construção de conhecimento em domínios de conhecimento de natureza específica. Esta dimensão se relaciona com o domínio específico em que a argumentação ocorre.

Segundo Leitão (2000), esse espaço de negociação pode ser criado em sala de aula quando o professor oferece informações que se convertem em premissas dos argumentos dos alunos. Além disso, o professor pode oferecer modelos de argumentação típicos da área de conhecimento enfocada e aproximar as conclusões dos alunos ao que é aceito na área de conhecimento em questão.

A autora defende que um indivíduo engajado em uma argumentação, ao se vê envolvido em justificar e responder a contra-argumentos estaria conseqüentemente envolvido em uma atividade metalinguística, pois estes exercem um papel importante na emergência do conhecimento. Os contra-argumentos constituem um mecanismo desenvolvimental, que libera processos e mudanças movendo-se da velha perspectiva (já existente) para uma nova, possibilitando, assim, a aprendizagem.

Uma outra grande contribuição dessa autora está nos estudos da argumentação. Ela esclarece que o desenvolvimento do processo argumentativo prescinde de um contexto compartilhado: professor x aluno, aluno x aluno, instaurado por meio de ações verbais¹⁰. Essas ações ocorrem geralmente de forma

¹⁰ Rodrigues (2001) em sua dissertação de Mestrado: *A Emergência da Argumentação como Recurso Mediador na Construção de Conhecimentos em uma Sala de Aula de História*, desenvolve um estudo no qual se demonstra como estes planos podem subsidiar as ações verbais do professor e facilitar a emergência da argumentação, o que se constitui em importante recurso didático a ser utilizado na construção do conhecimento.

inter-relacionada e se distribuem em três planos: o pragmático, o argumentativo e o epistêmico.

Para ela (ibidem), no plano pragmático o professor cria as condições necessárias à emergência da argumentação, apresentando os temas como passíveis de discussão o que provoca em sala de aula debates, discussões, divergências entre pontos de vista, estabelecimento de consenso. No plano argumentativo, são implementadas as operações definidoras da argumentação: a justificação de pontos de vista e a negociação de divergências. O professor estimula os alunos e apresenta também os seus argumentos, contra-argumentos e respostas. No plano epistêmico, o professor trabalha com as informações que se convertem em premissas para os argumentos dos alunos, aproximando as conclusões dos alunos ao que é aceito na área do conhecimento enfocada ou temática tratada (RODRIGUES, 2001).

Esses planos não são estanques e sim, sequenciados não necessariamente seguindo uma ordem.

A partir dos estudos de Leitão, percebe-se que não se pode deixar de pensar a argumentação enquanto situação facilitadora da construção do conhecimento em qualquer disciplina ou área de estudo, ratificando o seu caráter epistêmico. É inegável o valor cognitivo do discurso argumentativo ao propiciar, por meio de seu exercício, o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno e, paralelamente ou associada a esta, de capacidades linguístico-discursivas importantes para o seu desenvolvimento integral e sua atuação no mundo em que vive.

1.3.4 Argumentação X Práticas de Leitura e de Produção Textual

A leitura é um instrumento ímpar que a escola deveria utilizar em larga escala para propiciar aos alunos o entendimento da realidade que os cerca (sócio-histórica, cultural, política e econômica), a construção de conhecimentos e a possível aplicação desses conhecimentos nessa realidade quando necessário.

A visão de Freire (2003, p. 11) sobre a leitura já enfatizava estes aspectos sócio-pragmáticos. Ele já falava de uma leitura que não se limitava à palavra escrita: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Para ele, o domínio do código por si só não garante uma leitura crítica que implica a percepção das relações entre texto e contexto, nem tampouco garante a participação em práticas sociais.

Essa leitura de mundo a que Freire (2003) se refere terá sempre a fundamental importância para que haja uma melhor compreensão do ato de ler, de escrever, de reescrever. A partir dela e em constante relação com ela outras leituras irão compondo a vida em sociedade. As inúmeras exigências pessoais, culturais e sociais, irão adequar a finalidade da leitura à vida do cidadão do/no mundo.

A esse aspecto social da leitura coliga-se o aspecto cognitivo no qual os leitores colocam em prática as atividades intensas de construção do significado do texto, partindo de sua prática, de sua bagagem em determinados assuntos do conhecimento. O aluno precisa apreender os níveis de significação presentes nos diversos textos que lê, precisa apreender o que está nas linhas – significação explícita e o que está nas entrelinhas – significação implícita.

A compreensão da leitura se dá, então, como um jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto), e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferência que faz, baseado no seu conhecimento de mundo (FULGÊNCIO, LIBERATO, 2003, p. 28).

Os estudos acerca da compreensão textual têm tido significativos avanços a partir da contribuição da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática, dos estudos de letramento e de teorias sociointeracionistas de aprendizagem.

Embora estes estudos sigam vertentes teóricas diferenciadas, a Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística veem a leitura numa perspectiva monológica e as teorias da enunciação, numa perspectiva dialógica, eles apresentam significativas contribuições para o entendimento do processo de compreensão em leitura.

Para Kleiman (1995), a leitura tem sido chamada atividade cognitiva por excelência, pelo fato de envolver todos os processos mentais do indivíduo. A compreensão de um texto (seja ele escrito ou falado) exige o envolvimento da atenção, da percepção, da memória e do pensamento. Esses processos mentais realizam, durante a leitura, operações necessárias para a compreensão da linguagem tais como: o raciocínio dedutivo (próprio da inferência da leitura das entrelinhas) e o raciocínio indutivo (necessário para a produção baseada no conhecimento de mundo, de outros textos, do autor e das condições sociais em que se está inserido).

Conforme a autora supracitada, o sujeito cognitivamente engajado mobiliza conhecimentos para dar sentido a uma situação. Mas, o engajamento cognitivo envolve uma reelaboração do conhecimento que vai além do interesse que motiva o aluno a prestar atenção. Essa reelaboração é de natureza complexa – metacognitiva (reflexiva).

Kato (1985) faz distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Estas são de natureza consciente e permitem que o leitor realize uma auto-avaliação constante da própria compreensão, estabeleça um objetivo para sua leitura, faça escolhas, baseando-se nas suas predições acerca do conteúdo do texto lido. Aquelas são inferências automáticas, mais relacionadas aos elementos textuais que constituem o primeiro desencadeador de inferência ao se integrar ao conhecimento de mundo do leitor.

Ressalte-se a importância que os estudos de base cognitiva trazem para a investigação da compreensão textual, havendo avanços no entendimento desse processo ao se precisar melhor o monitoramento, os processos de inferenciação e concentrando-se, com propriedade, no papel desempenhado pela memória nas atividades de compreensão (KLEIMAN, 1995; FULGÊNCIO, LIBERATO, 2003; KATO, 1985).

Marcuschi (1996) em seus estudos faz relação entre inferência e argumentação. Ele sugere que a argumentação favorece o processo de leitura, ou seja, que o exercício da argumentação e o desenvolvimento do raciocínio são essenciais ao ensino da compreensão textual, pela própria natureza polêmica da argumentação.

Cavalcante (2006, p. 75-76)¹¹ propõe que os movimentos argumentativos não são apenas desencadeadores de inferência, mas fazem parte do processo inferencial. Esta estudiosa vê a argumentação, enquanto processo cognitivo-discursivo complexo, fazendo parte de forma embricada da natureza constitucional das inferências de predição, um dentre os diversos tipos de inferência.

Conforme esta pesquisadora, as inferências de predição são geradas no momento de dar sentido a um determinado texto em que surgem processos avaliativos, elaboração de hipóteses e revisões, justificativas e contra-argumentos, a partir da refutação de idéias anteriores.

Dessa forma, esses componentes da argumentação favorecem a reflexão dos leitores acerca do conteúdo textual, possibilitando um trabalho com maior profundidade de todos os processos inferenciais envolvidos na compreensão.

Os estudos de natureza dialógico-dialética da leitura, regidos por estratégias enunciativas da linguagem postulam que o conhecimento de mundo do leitor não se refere às informações estocadas em sua memória e acessadas por esquemas internos (representação mental) e sim, às situações de comunicação específicas do leitor como a leitura de gêneros textuais diversos, tendo em vista a intencionalidade do autor, o diálogo travado pelo leitor com o autor; consigo mesmo, com suas próprias experiências e crenças ou com as crenças do autor.

Este seria um conhecimento de mundo dialogicamente constituído em situações contextuais específicas pelas vozes dialógicas que se polemizam no percurso da compreensão textual. Nessa perspectiva, assume-se uma posição dialógica também da língua que se configura nas enunciações. São enunciações concretas e vivas a depender das esferas sociais de comunicação e dos valores ideológicos (BAKHTIN, 1997).

Assim, as intenções são percebidas também mediante a observação de determinadas estratégias de enunciação que a superfície textual revela, a exemplo da polifonia e da modalização (DUCROT, 1984, VOGT, 1980).

¹¹ Cavalcante (2006) desenvolveu um estudo em sua tese de doutorado: *Inferência e Argumentação na Constituição da Compreensão Textual*, a respeito do processo inferencial, em particular da inferência de predição. Esta pesquisadora considera este tipo de inferência como geradora de um processo cognitivo-discursivo de natureza inerentemente argumentativa. Ao elaborar as inferências, o leitor precisa negociar entre alternativas de continuação do texto para escolha de uma hipótese que pode ser confirmada, ajustada ou refutada.

Os estudos de base enunciativa demonstram que a inferência é construída discursivamente em situação de produção e contexto específico, estando em jogo todas as vozes discursivas que permeiam a integração do conteúdo textual. Este conteúdo é importante como primeiro desencadeador das inferências. A partir dele, o leitor elabora suas hipóteses sobre a continuidade do texto e atesta, por suas apreciações valorativas, se suas hipóteses foram confirmadas ou refutadas. Esse contexto é muito rico em significação e se torna responsável por grande parte da significação textual.

Pertencente à corrente que considera Koch (2004) os conhecimentos advindos da Pragmática, traz uma importantíssima contribuição aos estudos de compreensão e interpretação em leitura e sua relação com a argumentação. Esta autora fundamenta seus pressupostos e teorias na macrossintaxe do discurso ou semântica argumentativa de Ducrot que “recupera elementos do texto os quais não eram considerados na estrutura frasal. Esses elementos, antes desprezados, determinam o valor argumentativo dos enunciados, contextualizando-se em marcas linguísticas importantes da enunciação” (p. 103). A autora desvenda o funcionamento global da linguagem ao considerar a realização desta na construção discursiva em todos os aspectos que lhes são inerentes. Além de Ducrot (1984), os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1976) e Vogt (1980), entre outros, também permeiam os postulados desta autora.

Seus postulados (de base sintática, semântica e pragmática) destacam questões relacionadas à intencionalidade na produção da linguagem, aos níveis de significação dos enunciados no discurso, aos graus de complexidade das relações textuais: lógicas ou semânticas (sentido restrito) e as paralógicas, discursivas ou pragmáticas (de natureza subjetiva). Permeiam as abordagens acima questões como: as teorias dos atos da fala e da enunciação, a intersubjetividade do discurso, a polifonia discursiva, entre outras contribuições.

Koch (2004, p. 33) apresenta o que ela classifica como marcas linguísticas da argumentação – aspectos que estabelecem relações entre o texto e o evento que constitui a sua enunciação. Essas relações são de natureza pragmática, ideológica ou argumentativa a saber:

1. as **pressuposições**¹²;
2. as marcas das **intenções**, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. os modalizadores que revelam sua **atitude** perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.);
4. **os operadores argumentativos**, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva.
5. **as imagens recíprocas** que se estabelecem entre os interlocutores e as **máscaras** por eles assumidas no jogo de representações ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem os atos de fala.

A importância de suas teorias está no fato de apresentarem por preocupação maior analisar o próprio ato de produzir um enunciado e não apenas o texto do enunciado, isto é, o processo e não o produto. Essas são questões importantes para recepção e produção de textos.

Os aspectos inerentes à argumentação relacionados por Koch além de elucidarem questões de compreensão em leitura contribuem para desvendar a construção do texto argumentativo e também para desfazer a visão equivocada de que a argumentação só está presente em uma tipologia textual. Assim, não se percebe que o discurso argumentativo pode estar presente em passagens de outras tipologias, como também pode fazer parte de vários gêneros textuais tanto na modalidade oral como na modalidade escrita.

Sob essa ótica, segundo a autora, as demais tipologias e gêneros textuais não seriam desprovidas de argumentação: a narração e a descrição, por exemplo. Tudo depende da intencionalidade do autor, do significado que se queira dar ao texto. Em relação à dissertação, a autora refere que esta é tratada em alguns manuais de redação como um texto que expressa, apenas, as idéias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal – chamada de dissertação expositiva. Quando há esse posicionamento, a dissertação é denominada, então, de dissertação argumentativa ou de argumentação.

¹² Koch apresenta um capítulo em seu livro *Argumentação e Linguagem* (p. 47) sobre a pressuposição na visão de vários estudiosos, mostrando a divergência de pensamentos entre eles e se fixa nos estudos de Ducrot (1978). Para Ducrot (1978, p. 77), “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse”. Todos os tópicos enumerados acima são aprofundados e exemplificados no capítulo 5 – Análise de Textos.

Esse pressuposto em relação à dissertação expositiva não procede porque ao selecionar as opiniões/idéias a serem reproduzidas já se está fazendo uma escolha por elas em detrimento de outras. Há, pois, um componente ideológico, valorativo nessa escolha. Conforme diz a autora: “a todo e qualquer discurso subtrai-se uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito (KOCH, 2004, p.15).

O fato de se considerar a argumentação inerente a uma determinada tipologia textual e de difícil construção faz com que ela seja pouco trabalhada no Ensino Fundamental até a 5ª/6ª séries. Não há, normalmente, no planejamento didático um espaço reservado a este fim.

É comum o trabalho com a argumentação na escola dar ênfase à produção de textos ditos dissertativos, o que ocorre com maior frequência a partir da 7ª ou 8ª série do Ensino Fundamental e se intensifica no Ensino Médio devido à preparação para o vestibular cuja produção textual (redação) solicitada é a dissertação. Privilegia-se, na escola, ainda assim, o produto final e a estrutura formal em detrimento do processo.

Como consequência dessa visão equivocada e de possível desconhecimento das especificidades e potencialidades do discurso argumentativo, por parte do professor, pode-se comprometer o desenvolvimento do aluno no que diz respeito às competências discursivas, comunicativas e cognitivas propiciadas pela prática desse tipo especial de discurso que não se reduz a uma tipologia específica.

De acordo com os estudos feitos sobre a argumentação, esta não se prende a uma “camisa de força”. Há gêneros textuais mais próximos de seu esquema prototípico, é claro, mas ela é processo e não produto e não é muito comum essa percepção por parte dos professores. Outros gêneros textuais podem apresentar componentes argumentativos ao levar o aluno a “raciocinar” (requisito forte para argumentação) ao responder perguntas como: Por que o personagem agiu dessa forma? promove uma justificação; Você concorda com o que ele fez? – promove uma justificação; Você discorda? – promove uma contra-argumentação. O que você faria se fosse a personagem para conseguir a aprovação de sua idéia? – provoca uma negociação.

O que está em ação é o discurso argumentativo com todos os seus componentes. Isso não quer dizer que as tipologias não devam ser trabalhadas em sala de aula. Elas devem ser trabalhadas sim, pois configuram modelos esquemáticos aos quais os alunos acionam na memória em momentos de escrita.

Mas, é o discurso argumentativo que vai se constituir um recurso epistêmico legítimo e, por isso, de extremo valor para a construção de aprendizagens. É preciso, pois, parafraseando Marcuschi, que a escola mude o seu leque de atenção em relação à argumentação.

Metodologia

2 METODOLOGIA

O que motivou o tema desta pesquisa foi a observação, de forma empírica, de que os alunos apresentam um retraimento em seu desempenho linguístico quando solicitados a fazerem uso do discurso argumentativo.

Essa observação trouxe indagações acerca de quais motivos poderiam acarretar este fenômeno. E são muitos os motivos que podem interferir e de natureza diversa: psicológica, biológica, sociocultural e pedagógica. Estes podem estar inter-relacionados, havendo predominância de um ou de outro a depender de traços de individualidade dos alunos ou de questões relacionadas ao ambiente em que vivem e à escola.

Acrescentem-se a estes os de natureza cognitiva e linguístico-discursiva os quais envolvem a construção argumentativa e são estes que interessam ao presente trabalho.

Sabe-se que a argumentação se faz presente na vida das pessoas em diversas instâncias e que o domínio do discurso argumentativo abre espaços para uma atuação maior nessas instâncias. Seu exercício pode suscitar o desenvolvimento do raciocínio e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem.

A aprendizagem como um processo não está quase nunca presente de forma explícita nas salas de aula. Espera-se que esta aconteça apenas por uma via: a voz transmissora do professor e também pelo estudo individualizado dos alunos.

Neste contexto, a argumentação como recurso de aprendizagem (dimensão epistêmica) não é oportunizada por não ocorrem também em sala de aula duas outras dimensões: a dialógica e a dialética – processos que preparam o caminho para a aprendizagem via discurso argumentativo.

Como ajudar os alunos a identificarem suas dificuldades com o discurso argumentativo? Como desafiá-los a reagir a mensagens persuasivas por meio de perguntas, afirmações? Como desafiá-los a lidar com a contra-argumentação?

O aluno se constitui na relação com o professor, com a escola e com o percurso que ele fará até ao conhecimento. Neste percurso, além da mediação do professor, há a dos recursos de ensino e entre estes, o livro didático.

Procurou-se observar então, em que medida este recurso de aprendizagem pode contribuir com o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos e com o desenvolvimento do seu raciocínio.

Esta observação direcionou o objetivo desta pesquisa: investigar o tratamento da argumentação em livros didáticos de língua portuguesa de 4^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, analisando se as atividades podem propiciar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

Acredita-se que um tratamento melhor sistematizado nos livros didáticos em relação à argumentação, articulado a uma fundamentação teórica consistente poderão contribuir com o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

Mas, não se tem a visão ingênua de pensar que o livro didático vá realizar mudanças no ensino, na aprendizagem, ou desenvolver competências discursivas dos alunos.

Compreende-se que, partindo de um referencial vygotskiano, a construção do conhecimento se dá no processo de interação social. Assim, a aprendizagem precisa ser compartilhada: professor-aluno, professor-alunos, aluno-aluno, professor – aluno – escola – materiais de ensino. O livro didático precisa, portanto, criar vida e se tornar um instrumento para a reflexão e para a construção do conhecimento compartilhado e de aprendizagens.

2.1 Método

O método adotado foi o qualitativo-descritivo por se tratar de uma análise e de uma descrição de postulados teóricos dos autores selecionados e de outros em relação ao tema proposto, articulando esta análise à de livros didáticos, descrevendo também como estas teorias são tratadas quanto às abordagens epistemológicas e metodológicas.

2.2 Corpus

Para constituição do *Corpus* foram selecionadas quatro coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – dois livros de 5ª e dois livros de 4ª série, descrevendo mais detalhadamente as atividades relacionadas ao foco de atenção deste estudo: a argumentação e a oralidade. Tomou-se como critério dois parâmetros: primeiro, o de que estes livros são indicados pelo Ministério da Educação – Programa Nacional do Livro Didático; segundo, o de que estes livros passam por uma seleção feita pelos professores nas escolas públicas.

O motivo da escolha por estas séries deveu-se ao fato de querer observar como a argumentação é tratada nessa passagem de mudança de ciclo escolar, marcada por tantas transformações psicológicas, biológicas e até pedagógicas na vida dos alunos.

2.3 Procedimentos de Investigação e de Coleta de Dados

Em um primeiro momento, fez-se uma investigação acerca das abordagens epistemológicas postuladas pelos estudiosos marco-teórico do presente estudo – Marcuschi e Leitão – e de outros autores que estão em consonância com os pressupostos defendidos por aqueles em relação à argumentação e à oralidade.

A escolha por este caminho justificou-se por duas razões. A primeira diz respeito à crença de que a argumentação é um processo e não um produto e, como tal, está presente em procedimentos de leitura e de produção textual tanto na modalidade escrita quanto oral da língua, constituindo-se uma ferramenta discursiva privilegiada na construção do conhecimento.

Ela se faz presente em diversas situações da vida das pessoas: seus monólogos interiores, suas leituras de mundo e de textos, a própria compreensão destes textos e também em suas relações interpessoais.

A segunda razão para essa escolha se deveu ao fato de querer investigar as características próprias da fala e sua relação com a escrita e o importante papel da oralidade para a formação integral dos alunos, principalmente a oralidade argumentativa.

Em um segundo momento, deu-se início à escolha das coleções. Para isso, foram realizadas duas visitas à Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte para se obter informações acerca de Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) e do Guia do Livro Didático (GDL) como também para saber quais coleções são utilizadas pela Rede Estadual de Ensino.

Após o contato com diversas coleções, foi feita uma primeira leitura (inspeccional) de várias obras, segundo orientações do Manual do Professor, e que pareceram estar ancoradas em teorias sociointeracionistas de aprendizagem como também teorias da Linguística contemporânea, da Análise do Discurso e dos Gêneros Discursivos, concedendo um espaço maior a atividades propiciadoras do desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos e de sua expressão oral. Após este momento, foram escolhidas quatro coleções para leitura mais detalhada, seguindo-se da análise.

Procedeu-se, então, a análise dos livros descrevendo-se a forma como cada coleção está estruturada e em quais pressupostos teóricos seus autores se pautam, fazendo um paralelo entre estas abordagens e a dos teóricos estudados. Nesse sentido, os livros foram analisados e comentados um a um.

Após a visão global de cada coleção, fez-se a análise das atividades e no momento de finalização das análises, os livros foram comparados entre si. Para a coleta de dados, foram utilizados questionamentos os quais pretenderam direcionar e condensar os aspectos observados neste momento. Por último, foram apresentados os resultados e discussões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Livro Didático e Ensino

Já houve época em que a utilização do livro didático foi muito criticada. Havia pessoas que pensavam ser o seu uso limitador da ação criativa do professor e de sua autonomia, ou, ainda, que muitos livros se tornavam inadequados por apresentarem propostas distanciadas da realidade dos alunos, principalmente, de alunos das classes menos favorecidas socioeconomicamente e, por conseguinte, culturalmente.

Entre os professores, havia os que consideravam as propostas dos livros didáticos a que tinham acesso não condizentes com os programas de ensino (estado ou município) ou que as abordagens teóricas e metodológicas apresentadas não estavam muito claras para eles. As opiniões variavam entre a questão de os livros serem muito tradicionais ou inovadores demais (BATISTA, 2000).

Não obstante essas controvérsias, os livros didáticos ocupam um considerável espaço no processo de ensino e de aprendizagem, tornando-se um recurso pedagógico frequentemente utilizado pelos professores e alunos, e, muitas vezes, constituindo-se o único recurso, quando a comunidade escolar não tem acesso a outros recursos como jornais, revistas e, mais recentemente, à Internet.

Os estudos advindos da Linguística, a partir dos idos de 1970, trouxeram uma nova visão do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, o que provocou mudanças nesse processo. A esses estudos associaram-se outros de áreas como a Pedagogia, a Pscolinguística, a Psicologia da Aprendizagem, a Análise do Discurso entre outras, os quais também são provocadores de transformação em aspectos relacionados à linguagem e ao ensino da língua materna.

Essas mudanças/transformações alteraram não só a prática pedagógica de professores como também as abordagens teóricas e metodológicas dos livros didáticos.

A partir da instalação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1995, pelo Ministério da Educação, os livros inscritos neste programa passaram a

ser analisados e avaliados por um grupo de professores especialistas em diversas áreas, o qual criou um Guia de Livros Didáticos que traz informações sobre esses livros para subsidiar a escolha dos professores nas escolas.

Conforme consta no site do MEC (www.mec.gov.br):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo oferecer a alunos, professores e professoras de escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

A Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica sistemática das obras inscritas no PNLD, desde 1996. Esse processo é realizado em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação de livros didáticos nas seguintes áreas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e Dicionário da Língua Portuguesa. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem distribuídos, a SEB (Secretaria de Educação Básica), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança, a cada três anos, edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. O edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados.

Ao final de cada processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos. Nele são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas de avaliação que nortearam a avaliação dos livros. O guia é enviado às escolas como instrumento de apoio aos professores e professoras no momento da escolha dos livros didáticos (MORAIS *et AL*, 2006).

A orientação do MEC é que os livros escolhidos estejam entre as obras que cumpram corretamente sua função e atendam aos princípios comuns e específicos e aos critérios mais relevantes da área:

- **Recomendando com Ressalva** – Obras que possuem qualidades mínimas que justificam sua recomendação, embora apresentem problemas que, se bem trabalhados pelo professor e pela professora, podem não comprometer sua eficácia.
- **Recomendado** – Obras que cumprem corretamente sua função; atendendo satisfatoriamente não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.
- **Recomendado com Distinção** – Obras que se destacam por apresentarem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas. (MORAIS *et al*, 2006).

As coleções mais atuais já tratam das teorias da enunciação, do dialogismo, da relação fala e escrita, dos gêneros textuais entre outros.

3.2 Análise dos Livros Didáticos

De acordo com o explicitado em sua introdução, esta pesquisa teve por objetivo investigar o tratamento da argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa – 4ª a 5ª séries do Ensino Fundamental, analisando se as atividades podem propiciar o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

Tomando por base os pressupostos teóricos revisitados durante o estudo bibliográfico, a pesquisadora deu início a análise das quatro coleções selecionadas. Esta análise contemplou o Livro do Professor (Manual) – Orientações teóricas e metodológicas para sedimentar as ações docentes e o Livro do Aluno – textos e atividades.

No Manual do Professor, foram observadas as vertentes teóricas nas quais seus autores se ancoram, procurando fazer um paralelo com os postulados defendidos pelos estudiosos marco-teórico da presente pesquisa. Observou-se, ainda, a estruturação de cada coleção: sua divisão em seções, identificando a que se propõe cada uma delas.

No livro do aluno, o foco de atenção voltou-se para a sequência didática apresentada nas unidades/capítulos, procurando identificar quais atividades podem instaurar a argumentação na perspectiva teórica proposta.

A análise também contemplou a oralidade/fala e escrita, tendo em vista identificar atividades que possam derrubar mitos em relação a essas práticas e, ainda, o preconceito linguístico em relação a formas regionais de falar, como também o ligado a questões sócio-culturais. O esclarecimento destas questões pode contribuir para um trabalho melhor orientado, em relação à linguagem oral e escrita dos alunos, e, conseqüentemente, interferir no processo de construção da sua capacidade argumentativa.

Para obtenção dos dados focos de análise, a pesquisadora elaborou os questionamentos a seguir:

Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e informações/ idéias do texto, favorecendo a instauração de estratégias de leitura: inferência e previsão? – incentivam o desenvolvimento do processo argumentativo como requisito para a compreensão textual?

Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – primam pelo confronto de opiniões como ponto de partida para a compreensão do valor da argumentação para a recepção e produção de textos tanto na modalidade oral como escrita? – incentivam os movimentos discursivos prototípicos da argumentação contemplando a possibilidade de justificativa/argumento, contra-argumento, negociação/resposta?

Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e a escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas? – trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas?

Buscou-se, nas análises, observar se estas atividades poderiam possibilitar a instauração da argumentação em sala de aula e, conseqüentemente, colaborar com a construção de conhecimentos compartilhados e com o desenvolvimento da competência discursiva argumentativa dos alunos tanto na oralidade quanto na escrita.

Os resultados apresentados são de base inferencial uma vez que os livros, por si só, não poderão instaurar, na verdade, a argumentação em sala de aula nem possibilitar o desenvolvimento de competências linguístico-comunicacionais dos alunos. Estes livros só criarão vida/ação a partir do importante papel mediador do professor por meio de sua vontade político-pedagógica que se revelará em suas ações verbais e procedimentos didáticos.

3.2.1 – *Português: Linguagens*

A coleção de Cereja e Magalhães *Português: linguagens* (2006) foi selecionada para análise por apresentar uma proposta de ensino de língua portuguesa inovadora, desafiante e atualizada no que diz respeito às mais recentes teorias da Linguística e de ciências afins.

Os pressupostos teóricos em que se ancoram os seus autores apresentam um forte ponto de identificação com os defendidos pelos estudiosos marcos-teórico deste estudo.

Isso pode ser constatado por meio do referencial bibliográfico constante no final do livro. Os autores citam teóricos como: Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Dominique Mainguneau, Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Luiz Antônio Marcuschi, Roxane Rojo, Marcos Bagno, Helena Brandão, Leonor Fávero, Ingedore Koch, João W. Gerald, Izabel Solé, Rodolfo Ilari, entre outros.

Um outro motivo da escolha foi por se adequar às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série – Ensino Fundamental.

Cereja e Magalhães articulam o paradigma teórico língua–aprendizagem a postulados da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Teoria dos Gêneros Textuais e de outras ciências como a Sociolinguística, a Filosofia da Linguagem (retórica e estilística) e da Semiótica, principalmente, na condução da constituição de sentidos de textos não-verbais.

A terminologia usual dessas ciências é introduzida quando se faz necessário, de forma gradual e bem contextualizada, facilitando o seu entendimento. Esse é um diferencial importante desta obra por não causar um corte abrupto nas crenças dos professores em teorias anteriores a essas e também por demonstrar respeito a esses professores, bem como valorizar as contribuições que foram construídas pela Linguística e outras ciências da linguagem ao longo dos anos.

Nesse sentido, os autores explicam:

Esta obra parte do princípio de que o caminho para a renovação do ensino de língua, e principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. nem se trata também de omitir nomenclatura ou substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O

esforço desta obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística, da linguística e da análise do discurso. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006).

Cereja e Magalhães adotam uma perspectiva de língua em que esta é vista como instrumento de comunicação, de ação e de interação social – um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro. Uma concepção, pois, na perspectiva da pragmática e abraçada por este trabalho.

Em consonância com essa concepção de língua, percebe-se uma concepção de aprendizagem sociointeracionista. A metodologia proposta pelos autores sugere a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e do seu estágio de desenvolvimento biopsíquico-social, a construção de conhecimento de forma reflexiva e compartilhada, conciliando pressupostos da teoria da aprendizagem de Vygotsky (1993) e da psicologia.

Verifica-se que os autores pretendem realizar por meio de sua obra um trabalho em que a leitura, a produção de textos orais e escritos e a análise sobre a língua estejam respaldadas nas concepções de língua e de aprendizagem nas quais eles acreditam e nos postulados dos autores em que apóiam suas teorias e metodologia.

- Estrutura e metodologia da obra nas unidades (visão geral)

Cada volume está estruturado em quatro unidades e cada unidade apresenta quatro capítulos, sendo o último denominado *Intervalo*.

A abertura de cada unidade é feita em linguagem não-verbal, acompanhada de um pequeno texto. Texto e imagem referem-se ao tema chave da unidade. Ainda fazendo parte da abertura, há o tópico *Fique ligado! Pesquise!* Que propõe atividades intra e extra escola numa perspectiva interdisciplinar e formadora de atitude investigativa, essencial à formação integral dos alunos.

A seção *Intervalo* fecha a unidade retornando e aprofundando o tema e/ou sub-temas da unidade e/ou enfoques de linguagem. Pretende quebrar o roteiro desenvolvido ao longo dos capítulos.

Divide-se em dois momentos. O primeiro, *De olho na imagem* faz o cruzamento de diversas linguagens: fotográfica, cinematográfica, televisiva, musical, plástica. Amplia as habilidades de leitura em múltiplas linguagens e de produção textual. O segundo, *Projeto* propõe o tratamento do tema e dos conteúdos de forma mais efetiva e criativa em atividades diversificadas e tem em vista um produto final: um jornal, um livro ou coletânea de textos, uma peça teatral, uma amostra cultural, entre outras produções.

Dessa forma, são criadas situações concretas de recepção para os textos produzidos. Conforme os autores, os alunos criam poemas para publicá-los em um livro; produzem textos teatrais para representar; aprendem notícia, reportagem e entrevista para confeccionar um jornal; aprendem argumentação oral para participar de um debate público; aprendem a expor oralmente para apresentar um seminário.

Estas são aprendizagens que contribuem para a formação integral dos alunos, para o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, procedimentais e atitudinais.

- *Em cada capítulo (tratamento mais específico da linguagem)*

Cada capítulo está organizado em cinco seções essenciais: *Estudo do texto, Produção de texto, a Língua em foco, De olho na Escrita, A Gramática na construção do texto.*

Os autores adotam a concepção de texto como uma unidade significativa, discursiva, faça ele uso da linguagem verbal, não-verbal ou transverbal. Utilizam textos em variados gêneros e selecionados de acordo com a faixa etária dos alunos e fatores ligados ao co-texto e ao contexto que os envolvem.

As seções *Estudo do texto* e *Produção do texto* interessam particularmente a este estudo por abordarem aspectos relacionados à argumentação, de forma mais pertinente.

A seção *Estudo do Texto* subdivide-se em: a) Compreensão e interpretação; b) Linguagem do texto; c) Leitura expressiva do texto; d) *Cruzando linguagens*; e) *Trocando idéias*; f) *Ler é...*

A seção *Produção de texto* define, na verdade, os critérios para a organização da obra quanto aos temas e à estrutura textual, procurando manter um

diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos de forma que o aluno tenha contato com uma diversidade de textos que o ajude a desenvolver as competências necessárias a um letramento escolar e social.

Em decorrência da seção Produção de texto, há em seguida a seção *Para falar/ escrever com adequação/ coerência/ coesão/ expressividade*. Dependendo do objeto de estudo, ora esta seção será: *Para escrever com adequação* (ortografia, acentuação, recursos gráficos, vocabulário, grau de informatividade, etc.), ora *Para escrever com expressividade* (valor estilístico da coordenação, da subordinação, da pontuação, etc.) e, ainda, *Para escrever com coerência e coesão* (aspectos da textualidade, conectividade, não-contradição etc.).

Segue-se a esta, outra seção: A língua em foco, que se divide em: Construindo o conceito; Conceituando; A categoria gramatical e/ou aspectos discursivos estudados na construção do texto; Semântica e discurso.

A obra trabalha em seu todo o nível textual, discursivo e frasal (quando necessário), mas a ênfase está no texto e a partir dele os sentidos são construídos, somados aos conhecimentos prévios do aluno; no caso gramatical, a língua que o aluno traz com ele quando chega à escola. Os assuntos linguísticos transitam da gramática normativa para as gramáticas de uso e reflexiva e vice-versa.

Segundo os autores, o trabalho de análise e reflexão gramatical procura “desenvolver a competência linguística do aluno e explicitar os mecanismos de funcionamento da língua, a fim de que o aluno se sirva deles com maior consciência e domínio”. (CEREJA e MAGALHÃES, 2006)

Em todos os capítulos há um tópico denominado *Divirta-se* que apresenta charadas, brincadeiras, palavras cruzadas, adivinhas, textos de humor – atividades estimuladoras do raciocínio e lúdicas.

Ressaltem-se, neste livro da 5ª série, os capítulos 1, 2 e 3 os quais introduzem conceitos e pressupostos teóricos importantes para sedimentar os conhecimentos linguístico-discursivos do aluno e, conseqüentemente, possibilitar-lhe, a partir do entendimento e aplicação destes conceitos/pressupostos, o desenvolvimento de sua expressão oral e escrita.

Estes capítulos introduzem noções de língua, linguagem, códigos, interlocutores; variedades linguísticas, língua padrão; falar bem é falar

adequadamente; oralidade escrita; formalidade e informalidade, a gíria; enunciado, discurso e intencionalidade discursiva, gênero do discurso.

Estes conceitos/pressupostos são trabalhados por meio de atividades diversas e bem contextualizadas: leitura, produção textual, análise linguística e discursiva, conforme análise dessas atividades no presente trabalho.

A coleção sugere ainda um trabalho envolvente por meio da leitura em classe e extra classe. Redefine o papel da leitura na vida do aluno, favorecendo, assim, a leitura prazer/fruição e também informação. Contribui, dessa forma, com o letramento literário e social.

A sequência didática apresentada por Cereja e Magalhães propõe um trabalho com a argumentação oral e escrita de forma gradativa, procurando alicerçar o processo constitutivo da argumentação.

Em toda a obra se observam oportunidades para o desenvolvimento do discurso argumentativo por meio dos questionamentos de compreensão e leitura que exigem do aluno a realização de inferências, a elaboração de hipóteses, a apreciação valorativa do texto, fortalecendo os processos dialógico e dialético da leitura, os quais já têm início em solitude (leitor – autor) e posteriormente, de forma compartilhada (em outras atividades), propiciando a construção sócio-ideológica do texto lido. Percebe-se uma acentuada atenção para formação da reflexão crítica e da atividade argumentativa do aluno.

Esta é uma visão geral da obra de Cereja e Magalhães. Os autores oferecem aos professores subsídios por meio de textos e indicação bibliográfica específica para sedimentar o trabalho que eles propõem no ensino de língua a partir de gêneros textuais diversos. São textos de Bakhtin e do grupo de Genebra: Schneuwly, Dolz, Bronckart, Pasquier; e outros textos sobre desenvolvimento de projetos, gramática, interação, texto e reflexão; avaliação.

I - Análise das Atividades (CEREJA, MAGALHÃES, 2006)

- Argumentação X Leitura

Quadro 1. Argumentação (CEREJA, MAGALHÃES, 2006)

Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none">– Possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e informações/ idéias do texto, favorecendo a instauração de estratégias de leitura: inferência e previsão?– Incentivam o desenvolvimento do processo argumentativo como requisito para a compreensão textual?

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

- Atividade 1

Preservação animal

Diariamente, ouvimos no rádio e na TV mensagens ecológicas, que falam da importância de preservar o meio ambiente. Você se preocupa com isso? Para você, o que significa, por exemplo, respeitar os animais?

Da utilidade dos animais

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

— Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

— Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pêlo se fazem perucas bacaninhas. E a carne, dizem que é gostosa.

— Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

— Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

— Ele faz pincel, professora?

— Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

— Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando da carne. Canguru é utilíssimo.

— Vivo, fessora?

— A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores etc.

— Depois a gente come a vicunha, né, fessora?

— Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

— E a gente torna a cortar? Ela não tem sossego, tadinha.

— Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

— A carne também é listrada? — pergunta que desencadeia riso geral.



Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto retrata uma situação vivida numa sala de aula.

a) De que disciplina você imagina que seja essa aula? Por quê?

b) Em que cidade provavelmente ocorre essa aula? Que palavra do texto justifica sua resposta?

Figura 1. Atividade 1 – Argumentação x Leitura (CEREJA, MAGALHÃES, p. 194-195)

Questão 1 - induz o aluno a realizar estratégias de antecipação ao levantar hipóteses, suposições ou informações implícitas no texto. O primeiro movimento de justificativa será feito a partir de um índice textual: a seleção lexical – recursos estilísticos (retórico): “Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos” (KOCH, 2004, p. 154).

2. No início do texto, a professora afirma aos alunos que é preciso querer bem aos animais. Para justificar sua afirmação, ela apresenta dois motivos.
- a) Quais são eles?
 - b) Considerando-se as explicações da professora, qual desses motivos parece ser mais importante para ela? Justifique sua resposta.

Questão 2 - conduz o aluno a localizar informações / idéias no texto, formular hipóteses, avaliar para justificar sua resposta (operações argumentativas).

3. Aos poucos, os alunos percebem que a fala da professora é contraditória. Arturzinho, por exemplo, diz que não pretendia usar pincel de texugo, pois não queria pelar o bicho; além disso, lembra que devíamos gostar do animal, e não matá-lo. Identifique no texto outras situações que revelam que os alunos percebem a contradição existente na fala da professora.

Questão 3 - exige o reconhecimento das contradições que vão surgindo no texto, a partir da identificação de subentendidos – significações implícitas pelo jogo de idéias oponentes no texto.

4. A professora considera o biguá “engraçado”, por causa do modo como é utilizado pelos homens para apanhar peixe. Você considera engraçado o que se faz com o biguá? Como você caracteriza o comportamento do ser humano em relação a esse animal?

Questão 4 - apresenta uma palavra entre aspas. “As aspas constituem antes de mais nada um sinal construído para ser decifrado por um destinatário” (MAINGUENEAU, 1997, p. 91). As aspas podem representar a posição que o locutor assume através delas: proteger-se antecipadamente da crítica do leitor, por exemplo. Neste, texto, as aspas denotam uma significação implícita e não explícita

como pode ocorrer em outras intenções e tipos de texto. Em seguida, o aluno terá que elaborar um juízo valorativo e possivelmente elaborar um contra-argumento (discordando da professora) e depois uma justificativa (argumento).

5. Os dois últimos parágrafos sintetizam as idéias do texto.
- a) Qual é a opinião da professora a respeito dos animais?
 - b) O que mostra o comentário de Ricardo?

Questão 5 - intensifica o desenvolvimento do raciocínio do aluno; ativando estratégias metacognitivas e argumentativas: voltar ao texto, procurar subsídios no conteúdo textual, levantar hipóteses, a partir da compreensão ativa ideológica dos enunciados - emaranhado de vozes, reunidas à sua própria voz e posteriormente elaborar a justificativa para a sua resposta.

Percebe-se que o aluno neste processo de leitura é conduzido a realizar inferências ora locais ora globais, a estabelecer comparações entre informações contidas no próprio texto. Aciona de início estratégias cognitivas, relacionadas aos elementos textuais, estendendo-se a estratégias metacognitivas – reelaboração do conhecimento, escolhas a partir das predições realizadas.

Toda essa trajetória de leitura envolve o processo argumentativo, sedimentando a compreensão textual.

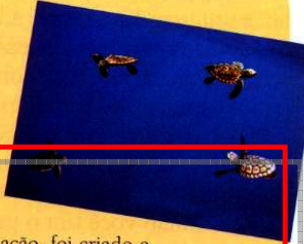
- Atividade 2

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. As palavras **fessora**, **tadinha**, **né** e **Betty** são formas reduzidas de outras palavras.
 - a) A que palavras essas formas correspondem?
 - b) O uso dessas formas reduzidas demonstra que a linguagem utilizada na aula era formal ou informal?
2. A professora afirma que o castor poderá prestar muito serviço quando voltar a moda do chapéu. Um dos alunos diz: “— Eu, hem?”. Qual o sentido dessa expressão no contexto?
3. Ao comentar a utilidade da tartaruga marinha, a professora comenta que a sopa de tartaruga é uma delícia. Observe que, no texto, a palavra **delícia** aparece dividida em sílabas.
 - a) Por que você acha que essa palavra foi grafada desse modo?
 - b) Na situação, a professora dá a entender que já tinha provado esse tipo de sopa, ou não?
4. Observe o emprego das reticências nestes trechos:
 - “Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca...”
 - “O casco [da tartaruga] serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa...”
 Por que o autor empregou esse sinal de pontuação nas duas situações?
5. Leia o boxe “Ironia: exercício de inteligência” e troque idéias com os colegas. O texto “Da utilidade dos animais” faz uso da ironia? Se sim, o que ele ironiza?

Tamar: um projeto pela vida marinha

As tartarugas marinhas estavam na lista dos animais em extinção. Para mudar essa situação, foi criado o Projeto Tamar, no início da década de 1980, que deu início a um trabalho de preservação das fêmeas e dos filhotes e de conscientização dos pescadores brasileiros, muitos dos quais estão hoje empregados no projeto. Atualmente, o Tamar encaminha para viver no mar cerca de 300 mil filhotes de tartarugas por ano.



Ironia: exercício de inteligência

A ironia é um recurso empregado com frequência tanto na linguagem cotidiana quanto na literária. Consiste em dizer alguma coisa para, na verdade, expressar o contrário. Com isso se cria muitas vezes um efeito humorístico. Por exemplo, um homem careca diz, brincando: “Este xampu tem sido ótimo para a minha vasta cabeleira”.

Figura 2. Atividade 2 – Argumentação x Leitura (CEREJA, MAGALHÃES, p. 196)

Esta atividade leva o aluno a identificar e analisar a funcionalidade de empregos de certas palavras ou expressões no texto, pois estas fornecem pistas para a compreensão.

A expressão: - eu, hem?, na questão 2, demonstra uma intenção do autor que pode ser traduzida por indignação, espanto, ironia...

A expressão: É uma de-lí-cia!, na questão 3, além de querer marcar um aspecto prosódico, denota apreciação (já tomou a sopa e gostou) e é também uma ironia.

A questão 5 pede para que o aluno identifique se há ironia no texto e o que ele ironiza.

Este questionamento demonstra o poder de contextualização da enunciação.

“Enquanto a negação pura e simplesmente rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar, sem passar por um operador desta natureza” (MAINGUENEAU, 1997, p. 98). Pode utilizar como visto neste texto, expressões, sinais gráficos, idéias ambíguas.

O argumento a ser elaborado pelo aluno dependerá da identificação do efeito de sentido decorrente dessas marcas linguísticas (contexto linguístico do enunciado). Isso tudo tem a ver com a intencionalidade linguística.

- Atividade 3

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Leia com dois colegas o diálogo entre a professora, Daniel e Betty a partir de “— A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz...” até a fala “— Claro. Mas o óleo é bom”.

Durante a leitura, procurem dar às falas o tom usado pelas personagens. Assim, quem ler as falas da professora deve se expressar de modo pausado e claro, sendo amável e paciente com os alunos. Os outros dois devem mostrar que estão curiosos e até certo ponto confusos com o que a professora está explicando. Observe sinais de pontuação como o ponto de interrogação, o dois-pontos e as reticências e dê a entonação ou a pausa adequada a eles.

Figura 3. Atividade 3 – Argumentação x Leitura (CEREJA, MAGALHÃES, p. 197)


Esta atividade trabalha a leitura oral como complementação da leitura anterior e conduz o aluno a refletir sobre os aspectos supra-segmentais, paralinguísticos e linguísticos na construção de sentidos, por meio da escuta atenta. São aspectos que servem de orientação ao ouvinte para construir informações/idéias dadas pelo texto escrito.

Quadro 2. Argumentação x Produção Textual (CEREJA, MAGALHÃES, 2006)

Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none">– primam pelo confronto de opiniões como ponto de partida para a compreensão do valor da argumentação para a recepção e produção de textos tanto na modalidade oral como escrita?– incentivam os movimentos discursivos prototípicos da argumentação contemplando a possibilidade de justificativa/argumento, contra-argumento, negociação/resposta?

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

- Atividade 1

Trocando  idéias

1. Às vezes, é muito grande o esforço dos cientistas para preservar um determinado animal que corre risco de extinção. Foi o que aconteceu, por exemplo, com relação à ararinha-azul. O empenho em sua preservação envolveu durante dez anos muitas pesquisas, pesquisadores e verbas, e mesmo assim ela acabou desaparecendo da natureza.

Na sua opinião, as pesquisas relacionadas com animais em risco de extinção devem continuar, apesar de isso custar muito dinheiro e esforço à sociedade? Por quê?

Consultando a lista

A lista de animais em risco de extinção é atualizada periodicamente. Caso você queira saber se um bicho está incluído nela, e em que categoria, consulte os sites:

- www.biodiversitas.org.br/f_ameaca/fauna.htm
- www.ibama.gov.br

2. Você sabia que existe uma Declaração Universal dos Direitos dos Animais? Ela foi criada em 1978, pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), entidade que se encarrega de promover a paz entre os seres humanos. Conheça alguns trechos dessa declaração:



ARTIGO I
Todos os animais nascem iguais diante da vida e têm o mesmo direito à existência.

ARTIGO II

a) Cada animal tem direito ao respeito.

b) O homem, enquanto espécie animal, não pode atribuir-se o direito de exterminar outros animais ou explorá-los, violando esse direito. Ele tem o dever de colocar sua consciência a serviço de outros animais.

c) Cada animal tem direito à cura e à proteção do homem.

ARTIGO III

a) Nenhum animal será submetido a maus-tratos e atos cruéis.

b) Se a morte de um animal é necessária, deve ser instantânea, sem dor nem angústia.

ARTIGO IV

a) Cada animal que pertence a uma espécie selvagem tem o direito de viver livre no seu ambiente natural terrestre, aéreo ou aquático e tem o direito de reproduzir-se.

b) A privação da liberdade, ainda que para fins educativos, é contrária a esse direito.

[...]

Os direitos dos animais

Conheça na íntegra a Declaração dos Direitos dos Animais acessando o site:

www.geocities.com/salve_animais/

(Ciência Hoje das Crianças, março 2003.)

Na sua opinião, esses direitos dos animais vêm sendo respeitados? Por quê?

Figura 4. Atividade 1. Argumentação e Produção Textual (CEREJA, MAGALHÃES, p. 222-223)

Os questionamentos desta atividade exigem a ativação do conhecimento de mundo do aluno para além do texto. É preciso que o raciocínio indutivo seja ativado para que o aluno busque conhecimentos de outros textos e das condições sociais em que está inserido. Ele precisará reelaborar seu conhecimento – reelaboração de natureza complexa – metacognitiva, conforme visto em Kleiman (2003). Um processo que exige interdiscursividade – relação de um discurso com outros discursos segundo os estudos de Brandão (2002). Estes questionamentos requerem a opinião do aluno e a ativação de uma justificativa, instaurando um processo argumentativo.

- Atividade 2



Figura 5. Atividade 2. Argumentação e Produção Textual (CEREJA, MAGALHÃES, p. 197)

Trata-se de uma leitura de imagem. Toda força da enunciação está nas figuras, traços, cores... Requer do aluno operações cognitivas e metacognitivas para ler outra linguagem e realizar inferências, relacionando o texto com o contexto e com outros textos (intertextualidade).

A proposta dos autores é que este se constitua um momento a mais para se trabalhar a argumentação oral a partir da troca de impressões, motivada por um tema polêmico.

- Atividade 3.

Produção de texto

O TEXTO DE OPINIÃO

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca: Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos, e assim por diante.

Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

Leia este texto de opinião:

Bichos virtuais

Acho doentio o comportamento de quem trata animais como seres humanos. Tive experiências desagradáveis com vizinhos desse tipo em São Paulo. Os caras chamavam cãozinho de “meu bebê”, colocavam os bichos na cama, criavam meia dúzia de poodles numa casa de vila e não se importavam de eles fazerem uma barulheira desgraçada, incomodando todos os humanos do quarteirão.

Em Ilhabela, o problema é com turista que leva cachorro para passear na praia. Tenha dó. Além de ilegal, isso gera um enorme problema de saúde pública. A criançada da Ilha tem muito mais doenças de pele do que os paulistanos, por conta de urina e fezes que esses animais deixam na areia.

O Astor e a Naná, meus pastores alemães, ganham bastante carinho de toda a minha família. Mas não entram dentro de casa. E quando incomodam uma visita, ficam presos na área de serviço.

Deveríamos usar bichos virtuais para ensinar os seres humanos a se relacionarem com animais de uma maneira mais equilibrada. Lembro como se fosse hoje a febre do Tamagotchi, em 1996. Um aparelho simples, que simulava as funções básicas de um ser vivo, e colocava em nossas mãos a responsabilidade de alimentá-lo, dar carinho e atenção.

Em dois anos, 40 milhões de unidades foram vendidas em todo o mundo. Seu criador, Aki Maita, fez do conceito de virtual pet uma coisa popular. [...]

Um Tamagotchi tem a forma de um pequeno ovo plástico, com uma tela de cristal líquido em preto-e-branco. Possui três botões, pelos quais é possível interagir com o bichinho.

Quando a gente liga um Tamagotchi pela primeira vez, um pequeno ovo aparece na tela. Em um minuto, a casca começa a rachar, e aparece uma pequena criatura. Apertando os botõezinhos, a gente alimenta o Tamagotchi, brinca com ele, limpa sua casinha ou dá remédio quando ele fica doente. Os botões também permitem checar sua idade, peso, fome, nível de saúde e caráter.

[...]

Se tudo isso era possível para um ovinho de plástico vendido por cerca de US\$ 10 há nove anos, vocês podem imaginar o que está rolando hoje? Um cachorro-robô Aibo, da Sony, vendido hoje por US\$ 1,8 mil, tem milhares de nuances de personalidade. E ainda pode mudar o canal da TV, entender nossos comandos de voz ou funcionar como webcam sem fio, vigiando nossa casa.

Um Aibo ainda não pode me dar o carinho que recebo do Astor e da Naná. Mas em poucos anos a tecnologia vai nos colocar diante de seres cibernéticos capazes de desafiar nossa inteligência e confundir nosso coração.

(Ricardo Anderáos. O Estado de S. Paulo, 2/5/2005. Caderno de informática.)






Figura 6. Atividade 3. Argumentação e Produção textual (CEREJA, MAGALHÃES, p. 198)

1. No início do texto, o autor opina a respeito do relacionamento dos seres humanos com os animais. Qual é essa opinião?

2. Leia o boxe “A opinião e os argumentos”. No texto lido, o autor fundamenta seu ponto de vista com três exemplos, que servem de argumentos. Quais são esses exemplos?

3. No quarto parágrafo, o autor defende a idéia de que, antes de terem animais, os seres humanos deveriam ter um Tamagotchi.

- O que é um Tamagotchi?
- Por que, na opinião do autor do texto, essa experiência seria positiva para os seres humanos?

4. No último parágrafo, o autor compara seus pastores alemães Astor e Naná a Aibo (um cachorro-robô).

- O que os cães oferecem ao ser humano que o Aibo não pode oferecer?
- Na opinião do autor, será sempre assim?

5. O autor acha “doentio” tratar os animais como gente. E o que você acha de cuidar de um Tamagotchi? Para você, é saudável ou “doentio” cuidar de um bicho virtual em vez de cuidar de um animal ou de gente de verdade?

A opinião e os argumentos

Quando produzimos um texto de opinião, temos em vista a finalidade de **convencer** os nossos interlocutores. Para alcançar esse objetivo, precisamos fundamentar nosso ponto de vista com bons argumentos, isto é, com motivos, razões e explicações que o esclareçam e o justifiquem. Assim, quanto mais polêmico é o tema, mais precisamos nos esforçar para reunir uma argumentação clara e consistente.

6. Nos textos de opinião, a linguagem empregada geralmente é clara, direta e de acordo com a variedade padrão, embora possa variar, dependendo do veículo em que o texto é divulgado e do perfil do público. Observe a linguagem do texto lido.

- Em que veículo de comunicação foi publicado o texto?
- Que tipo de variedade lingüística foi empregada: padrão ou não padrão? Formal ou informal? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
- Considerando que os leitores jovens geralmente se interessam por informática, você acha a linguagem do texto adequada a esse tipo de público? E ao veículo em que o texto foi publicado? Por quê?

7. O texto de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como **Eu penso que**, **Eu acho**, **No meu ponto de vista**, **Na minha opinião**, **A meu ver**, **Precisamos fazer isso**, **Devemos**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, com base em suas respostas anteriores, conclua: Quais são as principais características de um texto de opinião?



Photodisc/Getty Images

Figura 7. Atividade 3 (Cont.). Argumentação e Produção Textual (CEREJA, MAGALHÃES, p. 199)

As questões que direcionam esta atividade conduzem o aluno ora a localizar informações explícitas no texto ora a realizar “leitura nas entrelinhas” (informações implícitas).

O primeiro questionamento aciona conhecimentos prévios, o segundo conduz, a localizar informações no texto.

Questões 3, 4 e 5 - induzem à discussão do tema, possibilitando a instauração da argumentação a partir da elaboração de justificativas, contra-argumentos, resposta.

Questões 6, 7, 8 – direcionam-se à linguagem do texto para identificação do suporte, da variedade linguística, da adequação linguística (letras a, b, c).

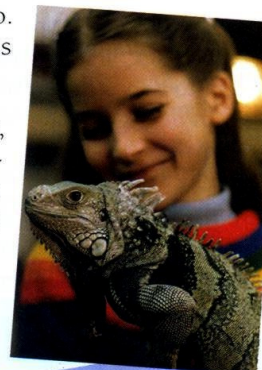
Questão 6 - mostra recursos que asseguram a sequência lógica e a 7 remete a marcas linguísticas da argumentação – atos ilocucionários (atos de fala) de modalização – verbos de atitude proposicional (eu acho, na minha opinião...). Exploram a fraseologia do argumentar.

- Atividade 4

Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas para a produção de texto de opinião. Sob a orientação de seu professor, escolha uma delas e discuta-a com seus colegas de classe para, em seguida, produzir seu texto por escrito.

1. Para muitas pessoas, os animais são como membros da família: cães, gatos, ratos, pássaros, tartarugas e até iguanas dividem o espaço familiar, sobem nos sofás e nas camas, comem comida de gente, tomam banho quente e vivem no colo como se fossem bebês. Para você, é correto tratar os bichos assim? Por quê?
2. Infelizmente, alguns cães e gatos podem transmitir, através do pêlo, da saliva, das patas, das fezes e da urina, doenças como toxoplasmose, micose, bicho geográfico, sarna e raiva. Apesar de ser proibido levar cães à praia em vários pontos do litoral brasileiro, muitas pessoas insistem em caminhar com eles na areia, ou nadar com eles no mar, pondo em risco a saúde de muitas pessoas que ali descansam, tomam sol, divertem-se e caminham descalças. Você concorda com a presença de animais na praia? Caso não, o que poderia ser feito para evitar que as pessoas levem seus cães a esse local de lazer?



Annie Griffiths Bell/Corbis



Photodisc/Getty Images

Ao escrever seu texto, leve em conta o perfil dos leitores, que serão colegas de classe ou de outras séries, pais, professores e pessoas que visitarão a escola para ver a mostra a ser realizada no final da unidade.

Orientações passo a passo

- a) Primeiramente, posicione-se sobre o tema proposto, isto é, decida se você será a favor ou contra a prática considerada.
- b) Entre os argumentos surgidos na discussão com a classe, selecione e anote num papel aqueles que melhor fundamentam seu ponto de vista.
- c) Inicie a redação do texto, deixando clara, desde o início, sua opinião sobre o tema.
- d) Desenvolva um a um os argumentos selecionados para fundamentar seu ponto de vista. De preferência, cada argumento deve equivaler a um parágrafo.
- e) Disponha os argumentos em seqüência lógica. Para isso, entre um parágrafo e outro, procure utilizar recursos lingüísticos como **Em primeiro lugar**, **Em segundo lugar**, **Além disso**, **Outro aspecto**, **Em síntese**, etc.
- f) Concluído o texto, dê a ele um título e revise-o conforme as orientações do boxe **Avalie seu texto de opinião**. Depois, troque-o com um colega e, se necessário, façam sugestões de mudança um ao outro. A seguir, passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra do final desta unidade.

Avalie seu texto de opinião

Verifique se o texto deixa claro seu ponto de vista sobre o tema; se apresenta argumentos bem-desenvolvidos, capazes de convencer os leitores; se os argumentos estão bem distribuídos em parágrafos; se a linguagem é clara e está de acordo com a variedade padrão e adequada ao perfil dos interlocutores; se o título é atraente.

Figura 8. Atividade 4. Argumentação e Produção Textual (CEREJA, MAGALHÃES, p. 200)

A atividade 4 dá continuidade à 3. Apresenta duas propostas de produção de texto de opinião (um gênero argumentativo) para que o aluno escolha uma. Para a elaboração, o aluno recebe orientações sobre as especificidades do texto argumentativo em relação ao tema, ao modo composicional (estrutura), ao estilo (os usos da língua); de acordo com as orientações a, b, c, e d; observação quanto a aspectos da situação de produção e de recepção do gênero textual: locutor, interlocutores, finalidade, esfera de circulação; planejamento, aplicação dos aspectos teóricos e também de avaliação e de reescritura, conforme orientações e e f.

- **Oralidade e Escrita** (CEREJA, MAGALHÃES, 2006)

Quadro 3. Oralidade e Escrita x Argumentação (CEREJA, MAGALHÃES, 2006)


Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none">– possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e a escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas?– trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas?

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

- Atividade 1

Sua língua e sua tribo

A linguagem revela mais do que pensamentos e sentimentos. Revela também quem somos socialmente, isto é, nossa posição social, nosso grau de escolaridade, nossa timidez ou agressividade, nosso gosto cultural, o grupo ou a tribo de que fazemos parte — enfim, pela linguagem mostramos nossa forma de ser e de ver o mundo. Por isso, a língua que falamos pode tanto nos abrir quanto nos fechar portas socialmente. Na tira abaixo, por exemplo, palavras como **maus**, **beleza**, **rolar** e **manhã** contribuem para caracterizar as personagens: adolescentes que se consideram “descoladas” e, por isso, incorporam a gíria em sua linguagem cotidiana.



(Angeli. Sangue bom. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 8.)


EXERCÍCIOS

Leia este poema, de Sérgio Caparelli:

Drome, minininha!

Drome, minininha. Que logo vem o dia, Cachorro tá latindo No sonho da cotia.	Drome, minininha, Papai num tá aqui, Enfeita a noite preta Com zóio de rubi.	Fecha os zóio e drome, Minina, minininha, Que noite mais escura! Que noite mais daninha!
Fecha os zóio e drome, Minina, minininha, A noite assa bolo No forno da cozinha.	Drome, minininha, Mamãe foi trabaia, Lavá a noite suja Com as água do luá.	Sossega, minininha, Sossega, tá na hora, Logo vão se abri Os zóio da Orora.

(111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 49.)



1. O poema lembra uma conhecida canção de ninar.
 - a) Qual é essa canção? Se você a conhece, cante um trecho dela para a classe.
 - b) As cantigas de ninar fazem parte das lembranças de infância de muitas pessoas. Geralmente, com que finalidade essas cantigas são cantadas?

Eu lírico: a voz do poema

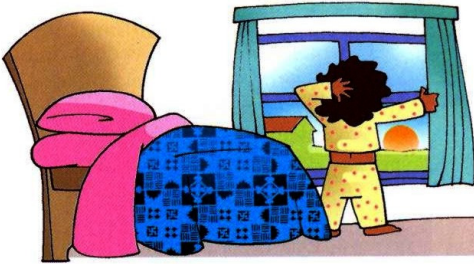
Nem sempre quem fala no poema é o próprio poeta. Pode ser uma personagem criada por ele. Um poeta do sexo masculino, por exemplo, pode escrever um poema dando voz a uma personagem feminina. Um poeta adulto pode dar voz a um eu lírico que seja uma criança ou um adolescente.

2. Tomando como base a linguagem do texto “Drome, minininha!”, responda:
 - a) É empregada no poema a variedade padrão da língua ou uma variedade não padrão?
 - b) Leia o boxe “Eu lírico: a voz do poema”. Como você imagina que seja o eu lírico do poema?
3. Há, no poema, várias palavras que não correspondem à variedade padrão escrita. Identifique essas formas e indique quais seriam as formas correspondentes a elas na variedade padrão escrita.

Figura 9. Atividade 1 – oralidade e escrita x argumentação. (CEREJA, MAGALHÃES, p. 46)

4. Alguns desvios da variedade padrão têm base numa certa lógica. Coloque-se no papel de um linguísta (profissional especializado em linguagem) e tente explicar os desvios que seguem. Primeiramente, observe e compare estes casos:

lavá	trabaiá	os zóio
abri	zóio	as água



a) Em algumas variedades não padrão, a letra **-r** do final de algumas palavras terminadas em **-ar**, **-er** e **-ir** desaparece, como ocorreu em **lavá**, **trabaiá** e **abri**. Na sua opinião, por que isso acontece?

b) O que ocorreu com as letras **lh** das palavras **trabalhar** e **olhos**? Por que, na sua opinião, isso acontece?

c) As formas **“os zóio”** e **“as água”** não apresentam concordância. Na variedade padrão, as formas correspondentes seriam **os olhos** e **as águas**. Por que, na sua opinião, as palavras **“zóio”** e **água** não vão para o plural na variedade não padrão?

d) Leia em voz alta a expressão **os olhos**. Levante hipóteses: Por que, na expressão **“os zóio”**, empregada no poema, aparece a letra **z**?

5. Sérgio Caparelli, o autor do texto, além de poeta é professor universitário no Rio Grande do Sul. Evidentemente, ele conhece e domina a variedade padrão. Apesar disso, preferiu redigir o texto numa variedade não padrão. Considerando que se trata de um poema, por que, na sua opinião, ele preferiu essa variedade linguística?

Figura 10. Atividade 1 (Cont.). oralidade e escrita x argumentação. (CEREJA, MAGALHÃES, p. 47)

Sua língua e sua tribo ressalta pressupostos importantes inerentes à fala com a intenção de levar os alunos a refletirem se existe um jeito mais certo de falar, a refletirem também sobre preconceito linguístico, adequação linguística aos contextos de produção, aos usos que se faz da fala. Demonstra o posicionamento político dos autores a respeito da língua: língua é poder! Ela tanto pode abrir quanto fechar portas socialmente, E, ainda, que a língua é fator de identidade: a língua revela o que se pensa e a forma como se vê o mundo.

Questão 1 - o aluno ativa conhecimentos prévios sobre cantiga de ninar.

Questões 2, 3 e 4 – o aluno é levado a identificar traços da oralidade na escrita e o tipo de variedade e linguística empregada no poema.

Questão 5 - conduz o aluno a partir de uma inferência argumentativa a expor sua opinião.

- Atividade 2

As variedades lingüísticas

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto:

Pechada

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Aí, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala “tu” — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são portugueses.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O quê?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— O que é isso?

— Gaúcho... quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

“Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada!

— Fala, Pechada.




1. Rodrigo logo recebe o apelido de **Gaúcho** quando entra na nova escola.
 - a) O que os colegas mais estranham em Rodrigo?
 - b) Essa escola fica no Rio Grande do Sul ou em outro Estado brasileiro? Por, quê?
2. Dos colegas da sala, o gordo Jorge era o que mais insistia em rir e debochar de Rodrigo. Por que você acha que ele agia desse modo?
3. Quando Rodrigo, ao contar por que chegou atrasado, diz “Nós vinha...”, a professora o interrompe dizendo “Nós vínhamos”. Por que você acha que ela disse isso?
4. Rodrigo conta que seu pai “atravessou a sinaleira e pechou”. A professora não conhecia a palavra **pechar**, mas conseguiu descobrir o sentido dela.
 - a) Como foi que ela descobriu o significado da palavra?
 - b) Qual é a origem dessa palavra, que hoje também pertence ao português?
5. A professora ensina à classe que, apesar de o país inteiro falar português, “cada região tinha seu idioma”.
 - a) Sabendo-se que **idioma** é o mesmo que língua, é correta a explicação da professora? Em caso negativo, como você a corrigiria?
 - b) Que palavras a professora provavelmente usaria em lugar de **tu**, **sinaleira** e **auto**?
 - c) Na sua região, as palavras coincidem com as usadas pela professora ou com as usadas por Rodrigo?
6. Rodrigo acabou sofrendo preconceito por falar português de modo diferente do falado pela maioria. Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com essa? Conte para os colegas como foi.

Figura 11. Atividade 2 – oralidade e escrita x argumentação. (CEREJA, MAGALHÃES, p. 47-48)


Questões 1, 2, 3 e 4 – fazem refletir sobre o preconceito linguístico contra as pessoas de regiões diferentes, ou que não tenham o domínio da variedade padrão.

Questão 5 - chama a atenção para um equívoco conceitual por parte da professora em relação ao termo idioma.

- Atividade 3

Semântica  e discurso

Leia este cartum, de Santiago:



(Tinta fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 9.)

1. Observe as personagens do cartum, as caravelas ao fundo e o papel que uma das personagens tem nas mãos.
 - a) A que figura da história do Brasil provavelmente corresponde a personagem que tem o papel nas mãos?
 - b) Quando supostamente estaria ocorrendo essa cena?
2. O humor desse cartum está principalmente na fala do índio. Explique por quê.
3. As duas personagens do cartum são falantes da língua portuguesa; contudo, há diferenças entre a linguagem de uma e a de outra, pois falam variedades lingüísticas diferentes.
 - a) Que variedade lingüística é falada pela personagem que tem o papel nas mãos?
 - b) Que recurso quanto à grafia das palavras o cartunista utilizou para mostrar que a fala da personagem não é igual à dos brasileiros?

Figura 12. Atividade 3 – oralidade e escrita x argumentação. (CEREJA, MAGALHÃES, p. 49)

A atividade 3 trabalha a questão das diferenças existentes entre o português falado no Brasil e em Portugal. Leva o aluno a realizar a leitura de imagem, pois parte da enunciação está na gravura, ele é levado a levantar hipóteses e acionar conhecimentos prévios.

Atividade 4

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO: DO ORAL PARA O ESCRITO

Nas nossas conversas do dia-a-dia, costumamos contar fatos engraçados que acontecem conosco ou com outras pessoas, notícias que ouvimos no rádio ou na televisão, fatos que presenciamos, histórias que lemos ou ouvimos, anedotas, etc. Costumamos, também, discutir muitos assuntos, dando nossa opinião ou tentando convencer alguém de nossas idéias.

Essas conversas acontecem geralmente em situações informais e, por isso, a linguagem nelas empregada é quase sempre a informal, que se caracteriza pelo uso de gírias, por interrupções (**ahn...**), pela presença de palavras que testam a atenção do locutário (**né?**, **sabe?**, **certo?**, **entendeu?**) e ainda de expressões como **então**, **aí**, **daí**, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala.

As atividades propostas a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias usando a variedade linguística empregada nos contos maravilhosos, isto é, a variedade padrão informal. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gíria;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.


O Chapeuzinho Vermelho, A Capinha Vermelha ou Chapeuzinho Amarelo?

Os contos maravilhosos são muito antigos. Originalmente, eram transmitidos oralmente de geração a geração. Ao recontar os contos, as pessoas modificavam-nos, adaptando-os ao público ouvinte. Para isso, incorporavam às histórias o modo de vida e de pensar da época e do lugar em que viviam.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm dedicaram anos de sua vida a recolher essas histórias e registrá-las em livros.

A publicação desses contos continua acontecendo no mundo inteiro. Muitos são transformados em filmes ou peças de teatro e servem de inspiração para a criação de outras histórias. Daí aparecerem em diferentes **versões**, isto é, formas que apresentam semelhanças e diferenças em relação à narrativa original.

Assim, a história da menina que encontra o lobo mau na floresta tem o título *O Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, escritores alemães, *A Capinha Vermelha*, na versão de Christian Andersen, escritor dinamarquês, e *Chapeuzinho Amarelo*, na recriação de Chico Buarque de Holanda, escritor brasileiro.



1. Escolha um conto maravilhoso em um dos livros sugeridos no início da unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar na biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
2. Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.


Figura 13. Atividade 4 – oralidade e escrita x argumentação. (CEREJA, MAGALHÃES, p. 62)

Propõe um trabalho com a retextualização, considerando o plano discursivo e linguístico, os usos, o plano da enunciação em que entram aspectos característicos da fala e da escrita. Conforme os postulados de Marcuschi (2004), Fávero (1999) e Ramos (2002).

- Atividade 5

A intencionalidade discursiva
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Observe ao lado um cartum de Angeli.



1. O cartum retrata uma situação comum nas grandes cidades.

- Qual é essa situação?
- Qual é a condição social das pessoas envolvidas na situação? Justifique sua resposta com elementos do texto.

2. Preste atenção nas cores do cartum.

- Que cores há nele? Qual delas predomina?
- Que relação há entre essa cor e a cena retratada?

3. O sentido do cartum foi construído não apenas pelo que está explícito nele, mas também pela **situação** em que ele foi produzido. Observe a **fonte** do texto, isto é, o veículo e a data em que o cartum foi publicado:

- Onde o cartum foi publicado?
- Se Angeli, o criador do texto, é o locutor, então quem é o locutário?
- Em que data o cartum foi publicado? O que se comemora nesse dia?
- Associe essa data à cor da roupa da pessoa que dá esmola à criança. Quem provavelmente é essa pessoa?
- O “presente” que o menino ganhou é compatível com suas necessidades?

4. Se todo discurso tem uma intencionalidade, interprete: Qual seria a intenção de Angeli ao retratar essa cena, nesse veículo de comunicação e nessa data?

Figura 14. Atividade 5 – oralidade e escrita x argumentação. (CEREJA, MAGALHÃES, p. 68-69)

Esta atividade trabalha a intencionalidade discursiva tendo sido precedida por noções de enunciado, texto, discurso que aparecem no capítulo 3 da unidade 1 do livro.

Ao realizá-la, o aluno é incentivado a colocar-se discursivamente como autor; a construir a imagem dos interlocutores, seus pontos de vista, a considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia, a estabelecer o objeto de um enunciado. A leitura de imagem requer a ativação de raciocínio indutivo, levantamento de hipóteses que vão auxiliar a compreensão e leitura (inferências argumentativas).

Estas constituem questões importantes ao processo de inteligência textual – a intencionalidade pode estar explícita no enunciado quando é mostrada diretamente e pode estar implícita, quando, apesar de não ser anunciada, é percebida por meio da situação de produção.

- Atividade 6


EXERCÍCIOS

1. Considere as seguintes esferas de atividades humanas:

<ul style="list-style-type: none"> • familiar ou privada • artística • científica • escolar • jornalística 	<ul style="list-style-type: none"> • publicitária • política • jurídica • produção e consumo
---	--

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, identifiquem as esferas a que pertencem os seguintes gêneros do discurso. Para isso, pensem nos contextos em que normalmente eles são utilizados:

- a) um poema
- b) um artigo científico
- c) um resumo
- d) um discurso de defesa (feito por um advogado)
- e) uma bula
- f) um anúncio publicitário
- g) uma anedota
- h) um e-mail



2. Imagine as seguintes situações:

- Sua mãe saiu cedo para trabalhar e você se esqueceu de avisar que nesse dia chegará mais tarde porque vai fazer um trabalho na escola. Não poderá avisá-la por telefone, pois não há telefone nem no trabalho dela nem na casa de vocês.
- Você viajou para outro Estado ou outro país e sentiu saudade dos amigos. Como está com pouco dinheiro e as ligações interurbanas são caras, deseja se comunicar por escrito com eles, contando por onde anda e o que está fazendo.

Que gênero(s) do discurso você pode produzir em cada uma das situações?

Figura 15. Atividade 6 – oralidade e escrita x argumentação. (CEREJA, MAGALHÃES, p. 68)

Nesta atividade, o aluno é conduzido a trabalhar com gêneros do discurso. Relacionando cada gênero à esfera da atividade humana em que ele circula. Este trabalho visa levar o aluno a ter contato com textos que fazem parte do seu cotidiano e de ampla circulação social. O capítulo 3 da unidade 1 traz informações teóricas que dão embasamento às atividades propostas. Assim como na atividade anterior, o aluno é conduzido a pensar no seu interlocutor na hora de produzir o seu texto, conforme item 2 da atividade.

3.2.2 Português – Idéias & Linguagens

O motivo da escolha da coleção de Delmanto e Castro *Português – Idéias e Linguagens* (2006) deve-se à reformulação feita pelas autoras conforme elas mesmas explicam:

A coleção foi elaborada e reformulada tendo como pressuposto que a linguagem não é simples conteúdo escolar, mas uma atividade humana e histórico-social. Portanto, seu estudo deve contribuir para auxiliar a solução de problemas cotidianos e propiciar o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade [...].

Considerando que ser um usuário competente da língua é uma das condições para efetiva participação social, achamos que a finalidade do ensino da Língua Portuguesa deve visar, prioritariamente, ao desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos orais ou escritos, à medida que estes auxiliem o educando a ler o mundo em que vive, a analisar o que dele se diz e pensa e a expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação [...]. (DELMANTO, CASTRO, 2007, p. 03).

Verifica-se no primeiro pressuposto defendido pelas autoras uma concepção de língua na perspectiva sociointeracionista da linguagem (VYGOTSKY, 1993).

As autoras postulam em sua obra que a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. E, ainda, postulam que o indivíduo ao usar a língua realiza ações e age, atua sobre o interlocutor – ouvinte/leitor, adicionando uma visão também pragmática de língua.

Partindo desses princípios, as autoras esclarecem que na reformulação, procuraram melhor adequar a obra aos debates que têm surgido em torno do ensino de língua materna como também às contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao ler os tópicos de reformulação da obra, (Manual do Professor, p. 2) verifica-se a influência das mais recentes teorias da Linguística e de ciências afins como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Teoria dos Gêneros Textuais e estudos sobre leitura (teoria e prática), fala e escrita (contínuo entre as duas

modalidades da língua) em concordância também com os estudiosos marco-teórico deste estudo.

Entre outros estudiosos, a bibliografia referida na coleção apresenta nomes como: Marcos Bagno, Helena Brandão, Adilson Citelle, Ângela Paiva Dionísio, Leonor Lopes Fávero, Ângela Kleiman, Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Artur Gomes Morais, Dino Preti, Roxane Rojo.

As autoras trabalham de forma articulada as seções que compõem o livro, ratificando a inter-relação entre a leitura, a oralidade, a escrita e a reflexão sobre a língua para compreensão do que se lê e ouve como também para se expressar oralmente ou por escrito.

- Estrutura da obra: objetivos e sugestões de encaminhamento das atividades de cada seção

O livro está dividido em dez Unidades temáticas, estruturadas da seguinte forma:

- Abertura (imagem, epígrafe, seção Primeiras Palavras)
- Texto 1 (principal)
- Construindo e Reconstruindo os Sentidos do Texto
- A Linguagem do Texto ou O Tecido do Texto
- Texto 2
- Trabalhando com o Texto
- Pensando e Criando a partir dos Textos: Refletindo, Usando outras Linguagens (em algumas Unidades) e Produção de Texto (oral ou escrito), composta de teoria mais Produzindo seu Texto e, em algumas Unidades, Revisando, Roteiro para a Leitura do Texto de um Colega ou Auto-avaliação
- Estudo da Língua (Reflexão e Uso e Questões de Escrita)
- Leia mais...
- Divirta-se
- Projetos de linguagem (em algumas Unidades)
- Aprenda Brincando (em algumas Unidades de 5ª e 6ª séries)

Esta estruturação permite a vivência das orientações constantes na reformulação.

As três primeiras Unidades apresentam como temas: Língua, linguagem e interação e Uma língua, tantas variedades... respectivamente. Estes temas são trabalhados por meio de pesquisas realizadas pelos alunos e de textos constantes das unidades em que são abordados assuntos como: definição de linguagem e interação, linguagem verbal e não-verbal, texto; origem da língua portuguesa; variedades linguísticas, língua falada e língua escrita, norma culta, variedades não-padrão, linguagem formal e informal.

Esses assuntos/tópicos têm sua importância para a aprendizagem da língua materna. Dá-se ênfase às seções: Abertura – Primeiras palavras; Construindo e reconstruindo os sentidos do texto; A linguagem do texto; Trabalhando com o texto; Pensando e criando a partir dos textos; por focalizarem, de forma mais pertinente, o objeto de estudo deste trabalho: a argumentação e a oralidade.

– *Abertura – Primeiras palavras*

Conforme as autoras, esta seção trabalha questões com os objetivos de explorar o conhecimento prévio dos alunos; estimular a prática da oralidade, permitindo socializar idéias, experiências; levar o aluno a discutir pontos de vista, posicionando-se diante de temas e dos colegas; a levantar e comparar hipóteses; a argumentar oralmente, fundamentando os juízos expressos; ouvir o outro, respeitando a experiência de mundo de cada um.

Percebe-se desde a abertura a proposta de um trabalho com a oralidade e a argumentação.

- *Construindo e reconstruindo os sentidos do texto*

As autoras concebem a leitura como uma construção que envolve o produtor do texto e o leitor: o sentido do texto depende também da habilidade do leitor de interpretar as indicações do texto. Essa habilidade depende de uma série de elementos, como conhecimento de mundo, domínio da língua, crenças e opiniões, conhecimentos a respeito dos diferentes gêneros e tipos de texto utilizados.

Esclarecem que um bom trabalho com o texto deve apresentar atividades que:

- englobem tanto a leitura parafrásica como a polissêmica, seja procurando levar o aluno a desenvolver habilidades necessárias a se aproximar cada vez mais deste segundo tipo, seja enfatizando o que melhor corresponde a cada tipo ou gênero de texto (por exemplo, a leitura parafrásica é mais adequada a um texto científico; a polissêmica, a um texto literário, poético);

- ampliem o universo do aluno, no que se refere a seu conhecimento linguístico, a seu conhecimento textual e a seu conhecimento de mundo. São propostos exercícios que trabalham a linguagem do texto, a organização e os gêneros de texto (é o “tecido do texto”), procurando fornecer, sempre que for possível, informações que aproximem o conhecimento de mundo do leitor e o do produtor, de modo a diminuir obstáculos à compreensão e, paulatinamente, aumentar o repertório do aluno para futuras leituras (DELMANTO, CASTRO, 2007, p. 7).

Os textos apresentam-se em diversas tipologias e gêneros sobre um mesmo tema, possibilitando ao aluno verificar que um mesmo tema pode ser enfocado e desenvolvido de diversas formas. Buscam informar, convencer, criticar, seduzir, emocionar, instruir, opinar.

- A linguagem do texto

Nesta seção, faz-se o estudo de palavras e de expressões que compõem o sentido do texto, levando o aluno a perceber que as escolhas lexicais, morfológicas e discursivas têm a ver com a função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido pretendidos. Esta situação interlocutiva direciona a escolha também da modalidade da língua, dos registros da linguagem entre outros, decisão que o aluno também tomará ao produzir seus textos.

- Pensando e criando a partir dos textos

Esta seção apresenta propostas de discussão oral que, posteriormente, serão aproveitadas como alimento da produção escrita, conforme explicam as autoras.

Fazendo parte desta seção há o tópico *Refletindo* que tem como objetivo levar o aluno a ouvir com atenção, trabalhar mentalmente o que ouve, respeitar a opinião alheia e adquirir segurança na defesa de seus pontos de vista. Para isso, ele deverá: refletir sobre aspectos dos textos anteriormente trabalhados na Unidade, relacionando-os a seu cotidiano, a experiências vividas e a leituras feitas; relatar essas experiências aos colegas; apresentar e analisar argumentos, inferências e posicionamentos do autor e dos colegas (LEITÃO, 1999, 2000; KOCH, 2004).

- *Produção de texto oral*

O espaço concedido à oralidade nesta obra é significativo. As autoras não investem apenas em atividades de exposição oral, mas também e, principalmente, em atividades de produção do texto oral.

Nesta seção, aparecem, de forma sistematizada, tópicos que visam a instrumentalizar o aluno a produzir textos bem fundamentados e coerentes. A produção dos diferentes gêneros é orientada e aparecem propostas de avaliação.

As autoras apresentam um quadro no qual estão expostos os gêneros textuais orais e as respectivas séries em que são trabalhadas, conforme se vê a seguir:

GÊNEROS DE TEXTOS ORAIS																	
1. Instrucionais	Escuta				Produção				4. Publicitários	Escuta				Produção			
	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a		5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
• instruções	X	X														X	X
• explicação de atividade	X	X															
2. Interação pessoal																	
• conversas telefônicas	X						X										
• conversas espontâneas	X						X										
• discussão em grupos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• auto-apresentação	X						X										
3. De imprensa																	
• notícias radiofônicas ou televisivas	X	X	X				X	X	X								
• reportagens radiofônicas ou televisivas			X				X	X	X								
• depoimentos radiofônicos ou televisivos, gravados ou presenciais							X	X									
• entrevistas (radiofônicas ou televisivas, gravadas ou presenciais)			X				X	X	X								
• comentário de notícias ou assuntos gerais / mesa-redonda	X	X	X				X	X	X	X							
• campanha de esclarecimento (rádio) / informativo	X						X										
5. De divulgação científica																	
• exposição	X	X					X		X	X	X					X	
• debate	X								X	X							
6. Literários e de entretenimento																	
• relato de experiências vividas ou de viagens	X						X		X								
• relato de acontecimentos de cotidiano	X								X	X							
• reprodução de narrativas / fábulas	X								X	X							
• piadas	X																
• recitação de parlendas, trava-línguas ou poemas	X						X		X								
• peças de teatro ou esquetes																X	
• canções populares	X																
7. Outros																	
• resumo oral/resenha	X								X		X	X	X			X	
• pesquisa de opinião	X																
• adivinhas	X										X						
• dramatização/leitura dramatizada	X	X									X	X					

Figura 16. Gêneros de textos orais. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 7)

Fonte: DELMANTO, CASTRO, (2006)

Este quadro dá uma visão da importância que as autoras atribuem ao trabalho com oralidade e a riqueza de gêneros com os quais elas propõem que se trabalhe esta modalidade da língua.

- Produção do texto escrito

Todas as propostas de produção de texto estão relacionadas ao tema da Unidade, às discussões realizadas (para que o aluno tenha muito “o que dizer”) e aos conceitos com os quais entrou em contato quando da teoria apresentada no início da seção (para não ficar perdido quanto ao “como fazer”), conforme as autoras.

Assim como feito na seção Produção do texto oral, nesta seção estudam-se as características de determinados gêneros ou de tipos textuais. O objetivo é dar elementos aos alunos para organizarem e desenvolverem melhor seus textos.

Atente-se para o quadro no qual estão expostos os gêneros textuais da escrita, os conteúdos a serem trabalhados e as respectivas séries.

Unidade	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1	Produção de texto oral: exposição de resultado de pesquisa	Construção de personagem / texto narrativo e descritivo	Texto teatral escrito / texto humorístico	Artigo de opinião / carta do leitor
2	Histórias em quadrinhos	A trama narrativa em diferentes gêneros	Produção de texto visual: colagem	Poema
3	Elementos da narrativa / nome das personagens	Reportagem e notícia	Meios de reproduzir a fala das personagens	Focalização / crônica
4	Organização do texto narrativo na fábula	Crônica	Diário	Texto narrativo: conto de mistério
5	Narrativa de aventuras: o enredo	Texto opinativo	Uso criativo de clichês e chavões / Qualidades e defeitos do texto escrito	Importância da focalização nos textos narrativos e descritivos / Coerência / Seção "Ponto de Vista"
6	Criação de poemas	A coerência na narrativa	A narrativa na notícia e na ficção	Elaboração de artigo
7	Narrativa: a fala das personagens	A coerência na narrativa	Texto publicitário	Texto dissertativo
8	Discurso direto e indireto / Retextualização: do visual ao verbal	Texto dissertativo	Comunicação via Internet	Texto expositivo
9	Diferentes gêneros, um só tema	Texto poético	Criação de texto a partir de charge	Editorial
10	O ponto de vista em textos narrativos e descritivos	Relato de viagem / a importância da descrição	Entrevista	Montagem de uma revista

Figura 17. Gêneros de textos orais. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 8)
Fonte: DELMANTO, CASTRO, (2006)

Verifica-se que o trabalho com os gêneros argumentativos: texto opinativo texto dissertativo, editorial, aparecem nas 6ª e 8ª, respectivamente. Na 5ª série, predominam os gêneros: poema, peça de teatro, propaganda, textos expositivos/descritivos. Isso não quer dizer que o discurso argumentativo não tenha espaço na 5ª série. Ele pode ser bastante trabalhado conforme descrição das outras seções.

Não obstante essa visão ampliada de argumentação, verifica-se que não há, no livro desta série, uma orientação sistemática sobre a organização composicional desta tipologia textual.

Na unidade nove, há uma leve menção ao texto dissertativo apenas para o exercício de distinção entre gêneros.

Constata-se que as autoras propõem um trabalho com o discurso argumentativo de forma a desfazer o equívoco de que este discurso está restrito a uma tipologia textual específica como era comum acontecer (KOCH, 2004).

A argumentação é trabalhada sempre que se torna pertinente e isso acontece com bastante frequência na obra. São destacadas nestes momentos as dimensões dialógica, dialética e cognitiva da argumentação. Os movimentos prototípicos da argumentação são estimulados pelas atividades propostas, conforme estudos de Leitão (1999, 2000) e Koch (2004).

Há, ainda, outras seções na obra. A de Estudo da Língua aborda tópicos como Reflexão e uso no qual as autoras salientam:

Em nossa opinião é importante que o aluno não considere a gramática como um saber que vale por si mesmo, só para “ir bem na prova” ou passar de ano. É fundamental que ele consiga percebê-la como um instrumento por meio do qual poderá adquirir um domínio cada vez maior das inúmeras possibilidades que a língua lhe oferece. E que saiba que a teoria gramatical, por si só, não traz nenhum tipo de aperfeiçoamento, mas pode ajudá-lo a sistematizar ocorrências úteis na organização dos dados linguísticos, facilitando a estruturação desses dados sempre que deles precisar (DELMANTO e CASTRO, 2007, p. 11).

Seguindo-se a esta, estão:

Questões de escrita – as autoras chamam a atenção para o fato de que a fixação da grafia das palavras exige, além de muita leitura e muita produção escrita,

treino gradativo e sistemático das dificuldades. Sugerem assim exercícios que abordam o uso adequado das letras, da acentuação, da pontuação e, ainda, que os próprios professores criem exercícios a partir das dificuldades apresentadas por seus alunos em suas redações.

Leia Mais – apresenta textos que privilegiam o ler com prazer – “um alimento para o espírito”, segundo as autoras. Há sugestões de leitura extraclasse também. Percebe-se um incentivo a mais para o letramento literário.

Divirta-se – apresenta quadrinhos, Cartuns, Anedotas e Textos humorísticos, o lado lúdico bem humorado e crítico da linguagem é enfatizado neste momento.

Aprenda brincando – dá continuidade ao lúdico na linguagem, ao prazer de aprender. Esta seção tem a intenção de motivar ou fixar aprendizagem.

A análise realizada constitui uma visão geral da coleção *Português: idéias e linguagem*. No tópico seguinte, apresentam-se a descrição e análise de algumas atividades, verificando-se como as autoras conjugam os pressupostos teóricos às orientações metodológicas das atividades.

II - Análise das Atividades (DELMANTO, CASTRO, 2007).

- Argumentação e Leitura


Quadro 4. Argumentação e Leitura (DELMANTO, CASTRO, 2007)

Questionamentos:
As atividades: <ul style="list-style-type: none">– Possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e informações/ idéias do texto, favorecendo a instauração de estratégias de leitura: inferência e previsão?– Incentivam o desenvolvimento do processo argumentativo como requisito para a compreensão textual?
Atividade / Descrição:

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

Atividade 1.

Quando o inverno chegar,
o que você quer ser: cigarra ou formiga?



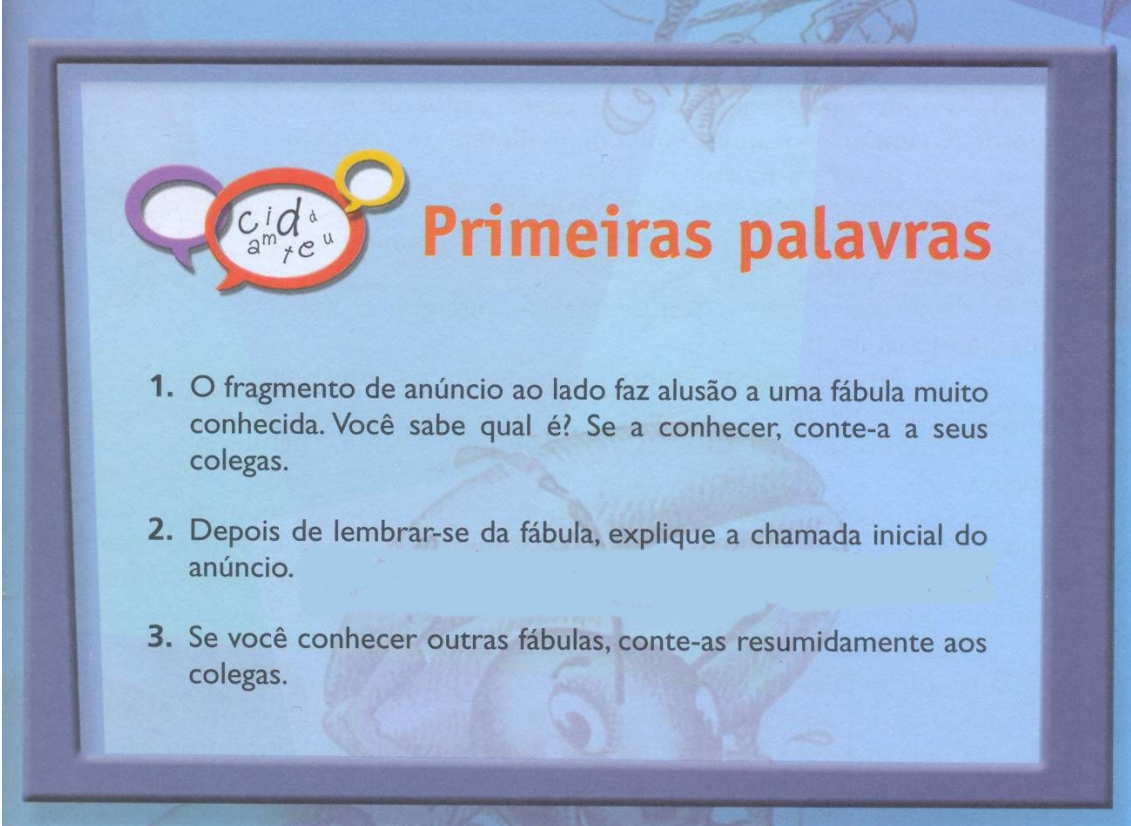
Seja previdente e inteligente como a formiga,
economize para o futuro enquanto deduz no presente.

Fragmento de anúncio do Banco Bilbao Vizcaya,
publicado na revista *Veja*, 5 maio 1999.)

“Quem inventou a fábula foi o
povo e os escritores foram aperfei-
çoando. A sabedoria que está nas
fábulas é a mesma sabedoria do povo,
adquirida à força de experiências.”
(Dona Benta aos netos, em *Fábulas*, de Monteiro
Lobato. São Paulo, Brasiliense, 1995.)

Produto produzido por Vera Cruz Vidua e Previdência S.A. - Casilares - Ispahação em vapor - Promocão válida até 31 de maio de 1999
ou término do estoque dos presentes.

Figura 18. Atividade 1 – Argumentação e Leitura (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 88)



The slide features a logo on the left consisting of three overlapping speech bubbles in purple, red, and yellow. Inside the red bubble, the words 'cidade' and 'amarela' are written in a stylized font. To the right of the logo, the title 'Primeiras palavras' is written in a large, bold, orange font. Below the title, there are three numbered questions in a dark blue font, each followed by a period. The background of the slide is light blue with faint, sketchy drawings of a person's face and a hand.

Primeiras palavras

1. O fragmento de anúncio ao lado faz alusão a uma fábula muito conhecida. Você sabe qual é? Se a conhecer, conte-a a seus colegas.
2. Depois de lembrar-se da fábula, explique a chamada inicial do anúncio.
3. Se você conhecer outras fábulas, conte-as resumidamente aos colegas.

Figura 19. Atividade 1 – Argumentação X Leitura. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 89)


Questões 1 e 2 – conduzem o aluno a ativar conhecimentos prévios sobre fábulas e a relacionar esse conhecimento com uma imagem e o texto. Toda a força da enunciação está no que esta relação pode estabelecer. Requer do aluno um raciocínio dedutivo para ler outra linguagem e realizar inferências, relacionando o texto com o contexto e com outros textos. Exige intenso trabalho com a intertextualidade.

Atividade 2.

Texto

1

esgueirar-se: caminhar sem querer ser percebido
sorrateiro: que age às ocultas
roliço: gordo
prestes: à beira de, quase
grunhir: resmungar
abrupto: repentino
de bom grado: de boa vontade
esquivar-se: escapar, livrar-se



Sugerir uma leitura oral dramatizada. Um aluno faz o papel do narrador, outro, o do cão, e outro, o do lobo.

O lobo e o cão

5 Numa noite enluarada, um lobo solitário esgueirava-se entre as sombras, sorrateiro. Estava magro, e quase morto de fome. Seguindo a passos largos e ágeis, topou de repente com um cão muito roliço e bem-alimentado. Os dois trocaram saudações, e o lobo, depois de medir o cão com os olhos, comentou:

10 — O senhor está com uma excelente aparência. Acho que nunca vi animal mais saudável e feliz. Diga-me: por que é que o senhor parece viver tão melhor do que eu? Sem falsa modéstia, posso dizer que saio à caça e ponho a minha vida em risco com uma frequência cem vezes maior do que o senhor. No entanto, o senhor anda bem-alimentado, enquanto eu estou prestes a morrer de fome.

15 O cão grunhiu e respondeu, abruptamente:
 — Você poderia viver tão bem quanto eu, contanto que se resolvesse a fazer o que faço.

— E o que é que o senhor faz? — indagou o lobo, empinando as orelhas.

20 O cão envaideceu-se, como fazem todos os que têm um conhecimento secreto, e respondeu:
 — É muito simples. Guardo a casa durante a noite e mantenho-a a salvo de ladrões.

25 — Isso é coisa que eu faria de bom grado, pois no momento anda tudo muito difícil — disse o lobo. — Trocar a minha vida nos bosques, onde sofro com a chuva, a geada e a neve, por um teto quente para me proteger e boa comida na barriga seria um excelente negócio.

O cão virou-se e, fazendo sinal ao lobo para que o acompanhasse, começou a seguir pela estrada.

30 Enquanto avançavam, lado a lado, o lobo notou por acaso uma marca estranha no pescoço do cão, e, dominado pela curiosidade, perguntou qual era a causa daquilo. O cão tentou esquivar-se à pergunta, mas o lobo insistiu.


— Já que quer saber — respondeu o cão afinal —, durante o dia me amarram para evitar que eu me descontrole e morda um estranho inocente. Só me deixam andar livremente à noite.

35 Calou-se por um instante e logo continuou, num tom que parecia dar a entender que aquilo era muito normal:
 — Se não vou a lugar algum durante o dia — disse —, tudo o que posso fazer é dormir. Portanto, à noite, quando me soltam, estou mais alerta. O meu dono e toda a sua família gostam muito de mim, e me alimentam com pratos de ossos e sobras da mesa. A minha recompensa é considerável, garanto-lhe.

40 O lobo parou imediatamente.

Figura 20. Atividade 2 – Argumentação X Leitura (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 90)

Veja se há, no texto lido, alguma palavra cujo sentido você desconheça. Se houver, tente deduzir o significado pelo contexto ou consultando os colegas. Se ninguém souber, consulte o dicionário.



Construindo e reconstruindo os sentidos do texto

1. Para que haja identificação do leitor com a história, é necessário caracterizar as personagens, suas atitudes diante da vida e a situação vivida.
 - a) Quem são as personagens?
 - b) O que o texto nos diz sobre elas?
2. Que convite o cão fez ao lobo?
3. O lobo pensou em aceitar o convite. Por quê?
4. O que o fez desistir do convite?
5. Que motivo o lobo apresentou para não aceitar o convite?
6. O cão mostra alguma revolta contra a privação de sua liberdade? Justifique.
7. Diga com suas palavras qual o ensinamento (a moral) da fábula.

Figura 21. Atividade 2 (continuação) – Argumentação x Leitura. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 91).


Questões 1 e 2 - conduzem o aluno a localizar informações no texto.

Questões 3, 4 e 5 - exigem uma leitura nas entrelinhas para descobrir os argumentos implícitos no texto e a partir daí formular hipóteses para justificar as suas respostas.

Questão 6 – solicita a realização de um juízo valorativo sobre o comportamento do cão, e a justificativa sob a ótica do cão.

Questão 7 – exige do aluno a construção de inferências a partir de um argumento por autoridade – uma máxima: “A liberdade é melhor do que o conforto do cativo”.

Atividade 3.



O tecido do texto

1. O texto que você acabou de ler é uma **fábula**. Você concorda com essa afirmação? Procure, no texto, elementos que comprovem sua resposta.
2. Numa fábula há sempre uma crítica a determinado tipo de comportamento, que se deveria evitar. Na fábula **O lobo e o cão**, a crítica refere-se a que tipo de atitude?
3. Normalmente, os fatos narrados obedecem a uma **ordem** para que possamos acompanhar o desenvolvimento da história. Quando são contados segundo a ordem em que acontecem no tempo, dizemos que seguem a **ordem cronológica**. Você acha que os fatos foram narrados na ordem cronológica? Por quê?
4. É importante não confundir **autor** com **narrador**. Vamos retomar a Unidade 3: Elias José (**autor** do texto que aparece na p. 65), por exemplo, escreveu uma história em que a própria personagem, Vera Lúcia, conta sua vida. Nesse caso, o autor é Elias José; Vera Lúcia é a narradora, que conta os fatos como se realmente os tivesse vivido.
 - a) O narrador da crônica **História de um nome** (p. 54) conta os fatos como um simples observador ou **participa da história**?
 - b) Quem narra a fábula? Uma personagem ou um narrador que observa fatos que ocorreram a outros? Copie um trecho que comprove sua resposta.
5. Um elemento essencial em uma narrativa é o **conflito**, ou seja, a luta, a oposição entre as idéias ou emoções das personagens, estabelecendo a tensão que irá prender o leitor ao texto, e sem o qual teríamos apenas **relatos** sem graça, sem movimento. (Você já pensou em como seria a história da Cinderela se não fosse a madrasta, a da Branca de Neve se não fosse a bruxa malvada ou as novelas se não fossem os vilões?)
 - a) Qual é o conflito central da fábula?
 - b) Esse conflito é essencial à fábula?

Fábulas são histórias curtas, escritas em verso ou em prosa, em que as personagens são animais que falam e se comportam como seres humanos. No final, aparece sempre um ensinamento, que é a moral da história.

Quando organizamos os fatos do passado para o presente, obedecendo à ordem dos acontecimentos no tempo, seguimos a ordem **cronológica** (**Cronos**: nome do deus que, na mitologia grega, "domina o tempo" + **lógica**: seqüência coerente, regular e necessária de acontecimentos).

Figura 22. Atividade 3 – Argumentação x Leitura. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 92).

Questões 1, 2 e 3 - introduzem a estrutura composicional do gênero fábula, o que permite as coerções referentes à formação discursiva a ser estudada.

Questão 2 - solicita uma resposta que será obtida a partir de suposições e informações implícitas no texto levando à formulação da hipótese – inferência argumentativa.

Questão 4 - dá uma maior ênfase à polifonia, estratégia enunciativa em toda leitura ou produção textual - o sujeito ocupa diferentes posições no interior do texto – multiplicidade de vozes e máscaras. O sentido do enunciado se constitui também pelas relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação.

Questão 5 - introduz um elemento estruturante da tipologia narrativa na qual o gênero fábula se insere – o conflito.

As questões que envolvem o tecido do texto sedimentam o processo inferencial, gerando argumentos a partir do contexto enunciativo.


Quadro 5. Argumentação e Produção Textual (DELMANTO, CASTRO, 2007)

Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – primam pelo confronto de opiniões como ponto de partida para a compreensão do valor da argumentação para a recepção e produção de textos tanto na modalidade oral como escrita? – incentivam os movimentos discursivos prototípicos da argumentação contemplando a possibilidade de justificativa/argumento, contra-argumento, negociação/resposta?
Atividade/Descrição:

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

Atividade 1.

Pensando e criando a partir dos textos


Refletindo

Reúnam-se em grupos para discutir as questões propostas. Depois, cada grupo deve apresentar suas conclusões à classe.

1. Monteiro Lobato traduziu e recontou muitas fábulas, incluindo as atribuídas a Esopo. A cada fábula, as personagens tecem alguns comentários. Veja o que disse D. Benta a Pedrinho depois de contar a fábula **O lobo e o cão:**

“O segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui no sítio não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo!”

(Monteiro Lobato. *Fábulas – Obra infantil completa*. São Paulo, Brasiliense. v. 3. p. 433.)

a) A que tipo de “coleira” D. Benta se refere?

b) Vocês concordam que há muitas coleiras espalhadas pelo mundo? Dêem exemplos.

Figura 23. Atividade 1 – Argumentação x Produção Textual. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 96-97).


Questão 1 - exige a ativação dos conhecimentos prévios do aluno que possam se relacionar com o contexto linguístico (conhecimento de mundo na enunciação), provocando a interdiscursividade. Constitui um processo de raciocínio indutivo – busca de conhecimento, sendo necessário, portanto, a reelaboração desses conhecimentos (operação metacognitiva).

Questão 1 (a e b) - A argumentação do aluno partirá da relação que ele fará entre “coleira” e privação de liberdade, entre “coleiras” e circunstâncias.

“Coleira” e “coleiras” constituem metáforas e estas têm força argumentativa ao diluir os limites entre dois elementos. “A metáfora une os pontos semelhantes dos elementos, fazendo com que eles se aproximem e até se confundam, o que permite a implicação das qualidades ou defeitos de um elemento ao outro” (TAVARES, 2003 p. 203).

Este constitui um espaço a mais para instauração da argumentação oral, possibilitando o surgimento de: justificativas, contra-argumentos, negociação de respostas ou idéias.

Atividade 2.



Produção de texto escrito

FÁBULA

No começo desta Unidade, dissemos que a fábula é uma pequena narrativa, cujas personagens são geralmente animais que pensam, falam e agem como se fossem seres humanos. A fábula encerra uma lição de moral, ensinamentos que chamam a atenção para o nosso modo de agir e de sentir.

Além disso, apresenta forma concisa, personagens simples, diálogos curtos, ausência de descrições. O narrador é sempre um observador que não participa da história. As personagens caracterizam-se por um único traço: o cordeiro é ingênuo; a raposa, esperta; o pavão, vaidoso. Isso torna mais fácil identificá-los com o ser humano.

- Vamos ver se essas características realmente estão presentes nas fábulas?
 - Traga uma fábula na próxima aula.
 - Reúna-se com seus colegas de grupo e leiam as fábulas trazidas.
 - Escolham uma para analisar.
 - Apresentem as conclusões da equipe à classe.
- Agora é a sua vez de criar uma fábula. Baseie-se na caracterização apresentada nas leituras feitas e escreva seu texto. Para isso:
 - Pense em um ou dois animais que representarão características marcantes de determinado tipo de pessoa (mentiroso, vaidoso, convencido, egoísta, falso, prepotente).
 - Imagine uma “historinha” em que esses animais estarão envolvidos.
 - Resolva como será o desfecho da história.
 - Utilize diálogos.
 - Encerre a fábula com uma moral, de acordo com a história que contou. Para ajudá-lo, vamos relacionar alguns títulos bem conhecidos e também alguns ensinamentos que deram origem a muitas fábulas interessantes. Você pode aproveitá-los e, a partir deles, criar o “miolo”. **(Atenção: não vale reproduzir textos já existentes.)**

Vocês poderão redigir o texto em duplas.

Título:	Moral:
A coruja e a águia	No momento do perigo é que se conhecem os heróis.
O pastor e o leão	Brigam os grandes, pagam os pequenos.
O sabiá e o urubu	Dizer é fácil, fazer é que são elas!
A raposa sem rabo	Contra esperteza, esperteza e meia.
O corvo e o pavão	Aos poderosos, tudo se desculpa; aos miseráveis, nada se perdoa.
O macaco e o gato	Ajuda-te que o céu te ajudará.
O rato e a rã	Quem vê cara não vê coração.
O lobo e o cordeiro	A mentira tem pernas curtas.
O leão e o ratinho	Amor com amor se paga.
O cavalo e o burro	
A rã e o boi	
O homem e a cobra	

Avaliação

Quando terminar, troque sua fábula com um colega (ou outra dupla) e peça-lhe(s) que leia(m) avaliando os itens que apresentamos na orientação. Depois, leia novamente seu texto e, considerando as observações feitas, melhore-o e faça a versão definitiva.

Publicação

Que tal organizar um livrinho com as fábulas criadas pela classe?

Figura 24. Atividade 2 – Argumentação x Produção Textual. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 97-98).

No tópico 1, são retomados elementos da formação discursiva do gênero fábula, agora com o propósito de produção de texto pelo aluno.

No tópico 2, a representação social, assumir papéis, está sendo requerida nesta atividade – o aluno precisará representar o mentiroso, o vaidoso, o egoísta...

O momento de avaliação incentiva o processo de revisão do texto produzido, tendo em vista o interlocutor/leitor do texto do aluno.

Dessa forma, a função social da escrita é considerada.


- *Oralidade e Escrita* (DELMANTO, CASTRO, 2007).

Quadro 6. Oralidade e Escrita x Argumentação (DELMANTO, CASTRO, 2007)

Questionamentos:
As atividades: <ul style="list-style-type: none">– possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e a escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas?– trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas?
Atividade/Descrição:

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

Atividade 1.



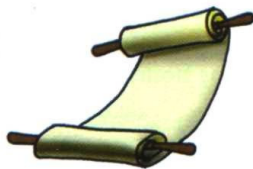
Pesquisa

Você gostaria de saber mais sobre a origem das línguas, sobre a(s) língua(s) falada(s) em nosso país, sobre as regiões do mundo em que se fala o português ou descobrir qual é a língua mais falada no mundo?

Nós vamos sugerir alguns **temas de pesquisa** sobre o assunto. Seu grupo deverá escolher o que lhe parecer mais interessante ou sugerir tema relacionado. Realizada a pesquisa, cada grupo apresentará o resultado de seu trabalho aos colegas.

1. Sugestão de temas:


- Como e quando se originou a língua portuguesa?
- A língua portuguesa é a única falada no Brasil? (Será verdade que no Brasil se falam várias línguas?)
- Já que falamos, no início da Unidade, da linguagem dos matemáticos, que tal acompanhar a **história dos números**? Pesquise: como o homem aprendeu a contar? Qual a origem dos algarismos? Todos os povos usam e usaram o mesmo sistema de numeração?
- Qual a **história da escrita**? (Quais os mais antigos sistemas de escrita? Existem vários alfabetos? Há outros sistemas de escrita usados ainda hoje?)



2. Sugestão de bibliografia:

Agora que você está bem curioso, vamos sugerir algumas fontes de pesquisa. Além de enciclopédias, você poderá consultar, entre outras fontes:

- *Os números na história da civilização e A numeração indo-arábica*, Luiz Márcio Imenes, Scipione.
- *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*, Lia Zatz, Moderna.
- *Estação Terra: comunicação no tempo e no espaço*, Dora Incontri, Moderna.
- *O livro dos gestos e dos símbolos*, Ruth Rocha, coleção O Homem e a Comunicação, Melhoramentos.
- *Aprendendo Português*, César Coll e Ana Teberosky, Ática.
- Na Internet, você poderá encontrar farto material. Nos sites



você encontrará dados interessantes (incluindo mapas) sobre línguas faladas pelas comunidades indígenas.

- Consulte também bancos de dados de jornais e revistas.

Figura 25. Atividade 1 – Oralidade e Escrita x argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 22).

3. Realizando a pesquisa:

- Façam, individualmente, uma pesquisa sobre o tema escolhido, não esquecendo de anotar a fonte (livro, revista, jornal ou site pesquisado).
- Combinem uma data para que cada um traga sua pesquisa individual e, em grupo, selecionem o que será apresentado.
- Montem um roteiro para organizar o conteúdo. Uma boa maneira é formular perguntas que serão respondidas com os dados pesquisados.
- Aproveitem as perguntas feitas para dividir o trabalho em partes e definir quem ficará responsável pela apresentação de cada uma.
- Decidam que recursos de apoio serão utilizados para tornar a exposição mais interessante: gravação, transparências, fitas de vídeo... (Vocês podem preparar um cartaz ou transparência para cada parte da exposição.)
- Decidam como será feita a exposição oral: cada um falará sobre um aspecto? Alguns falam, outros explicam os cartazes? A apresentação será feita como se fosse um programa de televisão, de rádio, um jornal falado, um telejornal? Quanto tempo será dedicado aos recursos de apoio?
- Repartam as tarefas: quem fará os cartazes, quem falará, quem ficará encarregado de fazer as transparências etc.

4. Apresentação da pesquisa à classe:

Antes de falar diante de um grupo, é preciso estar bem preparado: sentir-se seguro quanto ao conteúdo, planejar como será feita a exposição e que recursos utilizar para atrair o interesse do público.

- Ensaaiem o que têm a dizer.
- Confiram o tempo que estão levando para apresentar a parte de cada um.
- Se forem utilizar a lousa, pensem no que vão escrever.
- Atenção: não leiam as anotações, apenas orientem-se pelos roteiros.

(Os cartazes, as anotações na lousa e as fichas podem ajudar muito.)

- Além disso, vocês precisam se preocupar em ajustar a fala à situação (numa exposição oral, na escola, em apresentação de resultado de pesquisa, não se empregam palavrões, evitam-se gírias, procura-se empregar termos conhecidos por todos).

Bom trabalho!



Figura 26. Atividade 1 (cont) – Oralidade e Escrita x Argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 23).

As atividades de pesquisa inseridas no livro buscam aprofundar os pressupostos teóricos abordados. Têm por finalidade tornar o mais próximo possível da realidade dos alunos as situações de produção linguístico-discursivas.


Atente-se para as orientações de como se deve apresentar uma exposição oral e adequar a fala à situação comunicativa.

Atividade 2

LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA

Leia atentamente o texto abaixo:

“Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala.”



Pois é. U português é muinto fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamente cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti discobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português não. É só pres-tátenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muinto diferenti. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá sabi iscrevê.

Agora, falando sério, a nossa língua até que pode ser das mais incongruentes. Basta observar.

(Jô Soares. Revista *Veja*. 28 nov. 1990. p. 19.)

1. De onde vem o humor do texto?
2. Por que a afirmação inicial está escrita entre aspas?
3. Você concorda com o que se diz no início do texto? Por quê?
4. No texto, Jô Soares tenta fazer uma transcrição fiel da maneira de falar do brasileiro. Você poderia apontar algumas marcas dessa maneira de falar que foram captadas pelo humorista?
5. Você acha que as pessoas do país todo falam da forma como Jô Soares transcreveu? Explique.

Figura 27. Atividade 2. Oralidade e Escrita x Argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006 p. 37-38).

Questões 1, 2 e 4 - induzem o aluno a perceber que não se escreve como se fala utilizando o humor ao levantar essa reflexão.

Questões 3 e 4 - exigem justificativas geradas a partir do reconhecimento de diferenças entre fala e escrita.

Questão 5 - reforça a identificação dessas diferenças ao levar o aluno a refletir sobre as diversas pronúncias existentes nas regiões brasileiras.

Atividade 3.

NORMA CULTA E VARIEDADES NÃO-PADRÃO

Até aqui, vimos que, embora a maioria da população fale português, nossa língua apresenta muitas variações. A língua varia com o **tempo**, varia de acordo com o **espaço** em que é falada... Temos ainda outros tipos de variedades: socioeconômicas, de nível de instrução, urbanas, rurais etc.

Embora todas as variedades de uma língua tenham recursos suficientes para desempenhar sua função de comunicação entre as pessoas, algumas são menos valorizadas que outras. Por que isso acontece?

A partir do momento em que se elege uma forma de se expressar como **padrão**, as pessoas mais desinformadas e preconceituosas começam a considerar as demais variedades como “erradas”, “inferiores”, e não apenas

Português padrão é o empregado por escritores, jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder. É a maneira de se expressar mais prestigiada, a que segue a norma culta, literária, os padrões próprios da escrita.

diferentes. Leia e reflita sobre o que diz o trecho a seguir, fragmento de uma novela em que o autor, por meio de um diálogo entre três universitárias e uma professora, nos faz repensar a maneira de encarar as variedades não-padrão.

— A primeira reação de um falante escolarizado diante do **PNP** é considerá-lo um “português errado, corrompido, estropiado”. A noção de erro é muito cômoda, pois ela dispensa a gente de ir mais fundo e descobrir as verdadeiras razões que levam o PNP a ser como (...) é. Na verdade, Sílvia, ela não enfatiza as diferenças **lingüísticas**, mas sim as diferenças **sociais** (...). Podemos até criar um refrãozinho: “Onde tem **variação** também tem **avaliação**”. Quando nós, falantes escolarizados de uma variedade urbana culta, rimos (ou temos pena) de alguém que diz prantá no lugar de plantar, aproveitamos essas diferenças de pronúncia para mostrar que **nós não pertencemos àquela classe social**, àquela comunidade “atrasada”, que não fazemos parte daquele grupo desprestigiado... Queremos deixar bem clara a distância **social, econômica e cultural** que existe entre nós e aquele falante de não-padrão. E é daí que nasce o preconceito lingüístico...

— Mas não só o lingüístico, não é mesmo, Irene? — apressa-se em acrescentar Emília. — Acho que todo tipo de preconceito nasce disso. Basta um pequeno detalhe para tentar justificar a discriminação... Afinal, o que é que diferencia uma pessoa negra de uma pessoa branca, por exemplo? A cor da pele, e nada mais... Todo o resto é igual: boca, olhos, nariz, cabelo, ouvidos, pés, mãos, pele, osso, sangue, cinco sentidos, infinitos sentimentos, incontáveis sensações... Mas na hora de discriminar, de fazer a separação, é a diferença mínima que conta...

(Marcos Bagno. *A língua de Eulália*. São Paulo, Contexto, 2000. p. 32 e 38.)

PNP (português não-padrão): engloba as variedades menos prestigiadas por não seguirem as normas da língua culta, do português padrão. Essas diversas variedades não podem ser encaradas como meras distorções, sob pena de estarmos menosprezando a cultura e a história de nosso país.


1. Depois de ler o texto acima, o que você diria a pessoas que discriminam quem fala de maneira diferente da sua? (Por exemplo, da pronúncia de quem mora em outra região.)
2. Segundo o texto, por que existe preconceito lingüístico?
3. Se não há maneira errada de falar, por que estudar a **norma culta**, o **português padrão** na escola? Discuta com seus colegas e depois apresentem as conclusões à classe e ao (à) professor(a).

Figura 28. Atividade 3. Oralidade e Escrita x Argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 38-39).


Questões 1 e 2 - abordam o problema do preconceito linguístico que leva à discriminação de pessoas as quais utilizam as variedades regionais. Isso ocorre pela falta de esclarecimento de que estas variedades são legítimas e envolvem questões geográficas e sócio-culturais. O aluno levantará hipóteses e ativará seus conhecimentos prévios para responder à questão.

Questão 3 - leva o aluno a realizar uma inferência - refletir que é necessário dominar a norma padrão pois esta mantém a uniformidade da língua pátria e ainda é caminho de acesso ao poder, por ser considerada a língua de prestígio.

Atividade 4.

 **Exercícios**

1. Observe a tira e, depois, responda ao que se pede.



© MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES LTDA.

Compare as falas da professora e de Chico Bento, um garoto que mora na zona rural.

- Quem usa a variedade padrão? Por quê?
- Quem usa uma variedade não-padrão?
- Que marcas dessa variedade você encontra na fala de Chico Bento?
- Depois do que conversamos nesta Unidade, você diria que a professora “fala certo” e o garoto “fala errado”? Justifique.

Figura 29. Atividade 4 – oralidade e escrita x argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 42).

Questão 1, letras a, b, c e d - retomam os assuntos tratados nas atividades anteriores, para fundamentar o ponto de vista do aluno a respeito do assunto.

Atividade 5.

Da fala para a escrita (retextualização)

A seguir você tem uma transcrição de uma conversa espontânea entre dois amigos.

- escuta... vai pintar um show com Chitãozinho e Xororó amanhã na PRAIA cara... vamos? ((animado))
- onde? ((sem muito interesse))
- lá no Boqueirão...
- amanhã? ((já com ar de impossibilidade))
- é: vamos embora logo cedo?
- não dá cara... tô cheio de serviço até a cabe::ça...
- ah:: faz o possível pra dar conta pelo menos até a hora do almo::ço... ((meio indignado))
- mas tá choven::do... ((eles iriam de moto))
- qual é cara? No Ano Novo eu desci na maior CHUva e lá fez um sol legal... deu pra aproveitar a praia... e:: chuva faz bem... chuva dá SO::Rte cara... vamos lá...
- vou pensar...
- tá bom mas ó... dá um je::ito... vamos lá:: pô você só trava::lha... qual é::?...

(Leonor Fávero et al. *Oralidade e escrita*. São Paulo, Cortez, 2000. p. 75.)

Obs.: As letras maiúsculas indicam aumento do tom de voz; entre parênteses aparecem comentários de quem transcreve a conversa; os :: indicam alongamento (ah:: = aaa).

Reúna-se com um(a) colega e recontem a mesma conversa como se vocês fossem cronista que, escrevendo em um jornal de circulação nacional, contasse a seus leitores um episódio que viveu com um amigo. Antes de começarem, decidam que nível de linguagem (formal ou informal) devem utilizar. Lembrem-se também que devem fazer o relato como se o narrador tivesse mesmo vivido o fato. Por exemplo, vocês podem começar assim:

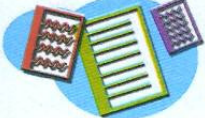
“Certa vez, convidei um amigo para ir comigo a um show de Chitãozinho e Xororó...”

Depois de terminado o texto, troquem-no com outra dupla, que comentará o trabalho de vocês.

Figura 30. Atividade 5. Oralidade e Escrita x Argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 42-43).

Propõe-se, nesta atividade, um trabalho com a retextualização no qual se considera o plano discursivo e linguístico, os usos e o plano da enunciação em que entram aspectos característicos da fala e da escrita, bem como orientações para adequação no caso de uma transposição de uma modalidade para outra, conforme os estudos de Marcuschi (2004), Fávero (1999) e Ramos (2002).

Atividade 6.



Produção de texto

NOTICIÁRIO RADIOFÔNICO (I)

Redigindo e apresentando notícias policiais

Vamos imaginar que você é um locutor de um programa de rádio especializado em ocorrências policiais. Como poderia narrar a seus ouvintes o que aconteceu com Dona Irene?

Para isso:

- reúna-se com mais um(a) colega e, juntos, ouçam e analisem um programa de rádio, observando a postura, o tom de voz e a maneira de o apresentador se dirigir a seus ouvintes;
- escrevam a notícia que será apresentada à classe;
- criem um título bem chamativo para atrair a atenção do ouvinte (por exemplo: "Ladrão é roubado pela vítima");
- escrevam uma breve introdução para apresentar o locutor e a notícia ao ouvinte (por exemplo: "O repórter X [criem um nome] acompanhou hoje, no centro da cidade, um acontecimento totalmente inusitado: ..."). Criem também o nome do programa;
- decidam quem apresentará a notícia e quem fará a introdução;
- ensaiem bem a leitura, escolhendo um tom adequado a programas do tipo a ser apresentado;
- apresentem a notícia aos colegas. Vamos ver quem consegue criar os nomes mais originais para o programa e para o repórter, acrescentar os dados e comentários mais curiosos, narrar da maneira mais dramática ou mais cômica?

Lembrete:
 Ao redigir a notícia, não se esqueçam de:

- contar **quem, o quê, onde, quando, como, por quê;**
- utilizar linguagem adequada a um público jovem (linguagem mais informal, mais próxima da fala);
- incluir comentários adequados à situação.

Figura 31. Atividade 6 – Oralidade e Escrita x Argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 189).

Esta atividade procura trabalhar as práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, procurando ressaltar semelhanças e diferenças entre elas. São fornecidas orientações para a produção de gêneros orais e escritos e sugestões para planejar a fala pública, utilizando a linguagem escrita.

As autoras sugerem um trabalho com a oralidade e a escrita numa visão de contínuo e também no contínuo dos gêneros textuais de acordo de Marcuschi (2004), Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004).

Atividade 7.

Projeto

VARIAÇÃO DA LÍNGUA NO TEMPO E NO ESPAÇO

Nas Unidades anteriores, realizamos várias atividades cujo objetivo principal era chamar a sua atenção para a existência de inúmeras variações em uma mesma língua (no tempo, no espaço, em diferentes faixas etárias, em diferentes situações comunicativas...). Com isso, queríamos que você percebesse que a Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades e que certos modos de se expressar, embora não adequados a determinada circunstância, são perfeitamente apropriados em outra.

Vamos agora dar um fechamento a esse trabalho. Sua tarefa vai ser:

- a confecção de um **Dicionário de Diferenças**, para que a pesquisa de vocês não se perca e possa ser utilizada por outros alunos, de diferentes turmas e em diferentes anos letivos;
- a produção de uma pequena **peça teatral** a ser apresentada a seus colegas, mostrando que o conhecimento das variedades lingüísticas pode nos tornar melhores escritores, capazes de criar personagens mais vivos e situações comunicativas mais verrossímeis.

1. Dicionário de Diferenças

1º passo: Reunidos em grupos, iniciem a confecção do dicionário, organizando os verbetes em ordem alfabética dentro de cada capítulo proposto.

2º passo: Depois de organizado o conteúdo, passem à produção do livro propriamente dito. Para isso:

- leiam e revisem todo o material produzido, procurando corrigir possíveis erros de ortografia e acentuação;
- decidam como será feita a apresentação do texto (que alunos ficarão encarregados do trabalho, que parte caberá a cada um, se o texto será manuscrito ou digitado, quem se encarregará de copiar cada capítulo etc.). Decidam também quem fará a capa, se haverá ilustrações;
- distribuam folhas sulfite (do mesmo tamanho) para todos e definam o formato das páginas. Vocês podem dobrar as folhas ao meio, cortá-las nas dobras e grampeá-las depois de colocar a capa (colorida, ilustrada, com o nome do dicionário e dos alunos do grupo e o ano da produção). A encadernação pode ser feita também com espiral.

Ao passar o texto a limpo, não se esqueçam de:

- deixar um bom espaço como margem esquerda, para que não haja problemas na hora de encadernar;
- destacar bem cada verbete, deixando espaço entre eles e grafando cada palavra a ser definida com destaque;
- confeccionar páginas intermediárias coloridas ou ilustradas para separar os capítulos, não deixando de grafar com destaque o título de cada um ("Diferenças entre regiões", por exemplo).

Figura 32. Atividade 7 – oralidade e escrita x argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p. 86).

3º passo: Depois de produzidos os dicionários, troquem-nos entre vocês, para conhecerem o trabalho dos colegas. Depois escolham uma data para doar os livros à Biblioteca. Se quiserem ficar com uma cópia, tirem xerox.

2. Apresentação de esquete

Esquete é uma pequena peça que pode ser apresentada em teatro, rádio ou televisão.

Sua tarefa será, em grupo, produzir uma pequena peça para ser lida ou encenada para seus colegas. O texto deverá ilustrar uma das variações lingüísticas estudadas (entre países, entre regiões, entre pessoas de diferentes idades) e empregar palavras ou expressões registradas nos dicionários.

Para isso, reunidos em grupos, vocês deverão:

1º passo:

- Decidir qual das diferenças será abordada;
- reler o capítulo do **Dicionário de Diferenças** que apresenta a diferença escolhida (vocês podem também recorrer aos dicionários dos colegas);
- criar uma cena em que personagens de diferentes faixas etárias ou de diferentes regiões geográficas contracenem (vocês podem mostrar mal-entendidos originados pela diferença de repertório ou criar diálogos que os esclareçam);
- utilizar termos registrados no dicionário para caracterizar as personagens.

2º passo: Redigir o texto, lembrando-se de que, em uma peça teatral, você deve:

- evitar o narrador, colocando apenas as falas das personagens;
- dar todas as informações pelas falas da própria personagem;
- escrever o nome da personagem antes de cada fala.

Veja um exemplo:

Neto: — Vovô, o senhor não vai dormir?
 Avô: — Ainda não, meu netinho. Por quê?
 Neto: — É que meu pai falou que, quando o senhor fechar os olhos, nós vamos ficar ricos...

3º passo: Reler a história, aprimorando o texto e corrigindo possíveis erros.

4º passo: Passar o texto a limpo e providenciar uma cópia para cada membro do grupo.

5º passo: Escolher quem fará a leitura da peça, atribuindo as falas de cada personagem do texto a um aluno diferente.

6º passo: Fazer a leitura do texto diversas vezes, até que todos estejam bem seguros. Depois, apresentar a peça à classe.

Figura 33. Atividade 7 (cont.) – Oralidade e Escrita x Argumentação. (DELMANTO, CASTRO, 2006, p.87).

O trabalho com o projeto: Variação da língua no tempo e no espaço constitui o fechamento das unidades 1, 2 e 3.

Para sua vivência, o aluno faz uso de todo o conhecimento e aprendizagens construídos para socialização na culminância do Projeto.

Em termos de linguagens, ele ativará as estratégias enunciativas para elaboração da esquete.

O aluno tem a possibilidade, assim, de continuamente socializar as suas produções dando uma finalidade à produção escrita e oral. Isso é muito positivo porque o leva a pensar em seu interlocutor real – os colegas, o professor; outras vezes, o público – pais e comunidade, por ocasião da culminância de projetos e/ou divulgação de suas produções – edição de livros, feiras culturais entre outras atividades.

Esses procedimentos são fundamentais, na medida em que possibilitam reflexão sobre a organização do texto, permitem um trabalho de reescrita mais consciente e propiciam outros interlocutores ao aluno. Ele, então, poderá perceber que suas falhas textuais podem atrapalhar a compreensão de qualquer eventual leitor.

A prática da exposição é explorada, colaborando para minimizar o retraimento que se tem observado na oralidade dos alunos quando solicitados a falar em situações mais formais e concretas de exposição oral.

3.2.3 – A Escola É Nossa

O motivo que levou à escolha da coleção de Cavéquia *A Escola é Nossa* (2007) foi o fato da autora abrir um espaço bastante significativo em sua obra para trabalhar a oralidade e a argumentação, inserindo estas práticas em sequências didáticas que sedimentam a integração entre o ouvir, o falar, o ler e o escrever.

Os pressupostos teóricos abordados em seu livro e as orientações metodológicas em relação à argumentação e à linguagem oral entram em concordância com os defendidos pelos estudiosos, alvo da presente pesquisa.

A autora apresenta um referencial bibliográfico que demonstra a sua filiação às mais recentes teorias da Linguística e cita estudiosos como: Marcos Bagno, Mikhail Bakhtin, Mary Kato, Ingedore Koch, Rodolfo Ilari, João W. Galdi, Luiz Carlos Travaglia, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, com também estudiosos da leitura e produção textual como Ana Maria Kaufman, Ângela Kleiman, Helena N. Brandão.

Teorias da aprendizagem como o Construtivismo de Piaget (1980) e sociointeracionismo de Vygotsky (1993) sedimentam o trabalho desta autora.

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa também se encontram contempladas em sua obra.

A proposta de Cavéquia, nesta coleção, é promover um ensino de língua materna de modo a tornar o aluno um cidadão funcionalmente letrado. Esta autora entende letramento como a capacidade de fazer uso da linguagem escrita nas mais variadas situações que se valem desse sistema de representação. Desenvolve também um trabalho que conduz o aluno a dominar os diversos níveis de linguagem, acreditando ser esta condição essencial para o exercício da cidadania.

A coleção oferece ao professor uma “Assessoria Pedagógica” com o objetivo de auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, destacando o seu importante papel como mediador e condutor do processo de aprendizagem.

Esta Assessoria Pedagógica, conforme a autora (pp.4-15), apresenta sugestões e propostas de ensino com base nas discussões contemporâneas

ocorridas nas áreas das ciências da linguagem e, da psicologia cognitiva e da aprendizagem.

Trata de estudos acerca de concepções de ensino e de aprendizagem; ensino da Língua Portuguesa: oralidade – variedades linguísticas x preconceito linguístico e sociocultural, conceitos de certo e errado x adequação linguística ao contexto de produção, dialeto padrão x prestígio social x participação social efetiva, formalidade x informalidade x adequação comunicativa, gêneros e atividades para o desenvolvimento da oralidade; leitura – desenvolvimento de estratégias de leitura, processo de interpretação, caráter político do domínio da leitura; produção de textos – eliminando o medo de escrever, esclarecendo o gênero textual, o destinatário, o objetivo, diferenciando a escrita da fala, mostrando o caráter provisório dos textos; aspectos gramaticais – ampliação do uso da linguagem oral e escrita a partir do conhecimento prévio do aluno e das hipóteses em construção; proposta de trabalho contextualizada e de reflexão sobre as regras gramaticais e ortográficas.

Apresenta ainda textos e reflexões sobre a interdisciplinaridade e transversalidade; atitudes docentes; a cooperação e a interação em sala de aula; avaliação como também sobre o Ensino Fundamental de 9 anos.

- Organização da Coleção

Esta coleção é composta de cinco volumes destinados a alunos dos cinco primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Organização do Volume

O volume de 4ª série / 5.º ano é composto de doze unidades, cujos temas são de interesse da faixa etária à qual se destinam. A autora procura mesclar o universo adulto e o chamado “mundo infantil”, buscando um equilíbrio entre fantasia e realidade. Os temas transversais também são contemplados no decorrer do volume.

Segue a apresentação das seções que compõem cada Unidade.

- Abertura

A página de abertura identifica a Unidade e apresenta o tema que será trabalhado. Essa introdução é feita por meio de atividades variadas, cuja função é ativar os conhecimentos prévios do aluno, além de incentivá-lo a “mergulhar” na Unidade, conforme a autora.

- Leitura

Cavéquia desenvolve um trabalho que considera os aspectos sociais e cognitivos da leitura conforme estudos de Freire (2003), Kleiman (1995), Fulgênio e Liberato (2003), abordados no presente trabalho e de outros autores indicados no referencial bibliográfico da coleção.

Esta seção é subdividida em: Interpretação oral, Interpretação escrita, As palavras no texto e Comparação entre textos. As questões de estudo do texto buscam despertar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como explorar elementos contextuais e co-textuais permitidos pelo texto e que possibilitam a instauração de estratégias de leitura: seleção, previsão, inferência as quais preparam o aluno a ler não apenas o que está escrito explicitamente, mas também aquilo que está implícito.

O letramento social e literário constitui foco central na obra da autora e o trabalho com a leitura é realizado considerando as suas dimensões dialógica e dialética (BAKHTIN, 1992) e a teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1992, SCHENEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2005).

- Produção Escrita

Cavéquia esclarece que o objetivo do trabalho de produção textual deve ser o de desenvolver no aluno uma competência discursiva marcada por um bom domínio da modalidade escrita. O aluno deve ser capaz de reconhecer diferentes tipos de texto e seus respectivos gêneros e selecionar o mais apropriado a seus objetivos em uma determinada situação comunicativa e também ter a capacidade de elaborar seu discurso de acordo com o leitor a que seu texto se destina. A autora esclarece aos professores que o interlocutor interfere no discurso do locutor. O

locutor tem que tomar decisões ao escrever: o que escrever, para quem escrever, por que escrever e como escrever. O contexto de produção e a intencionalidade linguística direcionam a produção escrita (DUCROT, 1978; VOGT, 1980; ÃSCOMBRE, 1980 *apud* KOCH, 2004). A dimensão dialógica é também contemplada na atividade de escrita (BAKHTIN, 1997).

Nesta seção, o aluno é convidado a produzir diferentes gêneros textuais. São propostas situações reais (ou o menos artificiais possível) de produções individuais e coletivas. Nelas, o aluno-escritor é orientado quanto ao gênero a ser produzido, ao destinatário do texto que está sendo escrito e ao objetivo com que está sendo elaborado. Quando necessário, o aluno também encontra orientações de como produzir o texto solicitado e também revisá-lo. Para a autora, o trabalho de revisão é uma etapa fundamental no processo de produção textual (LEITÃO, 2001). Destaca-se que há neste livro de 4ª série uma proposta de trabalho considerável com textos em tipologia e gênero argumentativos.

Assim, o aluno é levado a perceber que não produz textos apenas para o professor ler e atribuir notas, mas que seu texto tem uma função social. Sua orientações sobre letramento e escrita e teoria dos gêneros textuais estão de acordo com os estudos de Marcuschi (2004, 2005), Brandão (2003). Scheneuwly e Dolz (2004).

- Produção Oral

Segundo a Cavéquia, um dos principais objetivos desta seção é incentivar o uso da linguagem oral por meio de diferentes atividades (conversas, debates, narração de contos, pesquisas de opinião etc.), contemplando diferentes usos e níveis de formalidade/informalidade.

O aluno desenvolve a habilidade de adequar sua linguagem a diferentes situações comunicativas e é levado a refletir sobre o seu desempenho na atividade realizada. Essa prática constitui também uma preparação para o texto escrito.

Em relação à oralidade Cavéquia (2007, pp. 4-5) explica:

A criança, aos 7 anos de idade, já é um falante fluente de sua língua. Portanto, possui uma série de conhecimentos linguísticos que se baseiam, principalmente, em experiências de linguagem oral adquiridas no grupo social a que pertence. Ao ingressar na escola, o indivíduo traz consigo a variação linguística usada nos processos interlocutivos dos quais participou até o momento.

Com o advento da democratização do ensino, a escola passou a receber educandos egressos das camadas populares. Ao chegarem a essa instituição, esses alunos se deparavam com uma variedade – a norma culta ou padrão – que não era a sua. Então, durante muito tempo, a escola tentou “corrigir” a fala desses alunos, na crença de que, desse modo, escreveriam certo.

Ao desvalorizar a fala do aluno, a escola desvalorizava também o grupo social do qual o aluno era oriundo e os aspectos culturais inerentes a esse grupo. Assim, o preconceito linguístico tornou-se uma prática bastante perniciosa ao aprendizado de Língua Portuguesa.

A autora ratifica seu posicionamento de que o ensino da língua materna deve garantir aos indivíduos os saberes linguísticos necessários à sua participação social efetiva, sem, no entanto, discriminar a sua origem sociocultural.

Para atingir esse objetivo, orienta o professor de que é tão necessário respeitar a fala com a qual o aluno chega à escola quanto conduzi-lo ao uso da variedade padrão, conscientizando-o da importância desse dialeto em algumas situações comunicativas: exposição de trabalhos, conversas com pessoas que ocupam cargos de direção/coordenação, entrevistas entre outras, como também ao uso das variações regionais e sociais. É importante que o aluno perceba que a escolha da forma de falar e de escrever está diretamente condicionada à situação de comunicação. O aluno deve considerar então: o assunto, o interlocutor a quem a mensagem/informação será dirigida e a intenção comunicativa do locutor, conforme estudos de Marcuschi (2004), de Geraldi (1997), Gnerre (2003) e Gomes de Matos (1982, 1996, 2002).

A autora propõe atividades que ampliam e diversificam a experiência linguística dos alunos e podem contribuir com o desenvolvimento de competências discursivas da oralidade, como: manifestação de opinião, debates, conversas, dramatização, breve narração de textos lidos.

- Produção Oral e Escrita

Nesta seção, são propostas atividades que envolvem a oralidade e a escrita de modo articulado, demonstrando o contínuum que há entre as duas modalidades da língua e o contínuum entre os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004).

Há um tópico denominado Dicas importantes que tem por objetivo trabalhar as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades.

- Produção Não-verbal

Nesta seção, o aluno exercita sua criatividade e expressividade, lidando com outras formas de linguagem. São propostas atividades de desenho, pintura, dramatização. Explora a leitura semiótica e a construção de sentido por meio de outras linguagens.

- Pensando sobre a língua

A autora salienta que o objetivo desta seção é possibilitar que o aluno formule hipóteses e construa conceitos sobre língua/linguagem a partir dos conhecimentos linguísticos que já possui.

Os aspectos gramaticais são abordados em situações de uso efetivo da linguagem, de forma contextualizada. O aluno é levado a observar, comparar, refletir sobre esses usos. Há, ainda, a preocupação em mostrar a riqueza da língua por meio de exercícios de estilística, semântica, variantes linguísticas, variações de registro. Os conceitos são formulados pelo próprio aluno, com base nas reflexões realizadas, conforme os postulados de GERALDI (1997).

- Com que letra?

Esta subseção é destinada ao trabalho com a norma ortográfica. As estratégias empregadas situam a ortografia como objeto de aprendizagem, e não como o mero armazenamento de formas corretas.

O objetivo desta seção é incentivar o aluno a criar uma postura de reflexão sobre as normas que organizam o sistema ortográfico da língua materna.

- Atividades Especiais

No decorrer da coleção, há algumas atividades especiais: Brincando com as quadrinhas, Fazendo arte, Reconhecendo os gêneros textuais, cujo objetivo é desenvolver no aluno diversas habilidades relacionadas à expressão oral e escrita, à leitura e à criatividade.

- As subseções

A obra, no decorrer das Unidades, apresenta algumas subseções que buscam ampliar o conteúdo com sugestões de atividades relacionadas ao assunto estudado. São elas:

- Minhas idéias, nossas idéias

Esta subseção estimula a argumentação entre os alunos que se veem motivados a expressar suas ideias sobre assuntos polêmicos, que acabam gerando diversidade de opiniões. Percebe-se, neste tópico, um trabalho mais direcionado à argumentação oral tendo em vista a preparação para a escrita argumentativa.

- Para saber mais

Conforme a autora, o trabalho com esta subseção possibilita ao aluno manifestar sua opinião e relatar suas experiências, constituindo mais uma oportunidade para desenvolver as competências discursivas da argumentação e da oralidade.

Como se pode verificar, Cavéquia tem uma visão do discurso argumentativo como inerente às práticas sociais e comunicativas e aos diferentes gêneros textuais.

O trabalho com argumentação oral é incentivado desde a seção de abertura de cada unidade e intensificado nas atividades de produção oral e de troca de ideias entre os alunos (Minhas idéias, nossas idéias). Esta atividade oportuniza a construção coletiva de ideias sobre o tema tratado na unidade.

Esta é uma visão geral da obra de Cavéquia. Vale ratificar que há neste livro um espaço considerável para o desenvolvimento de um trabalho com argumentação oral e escrita.

III - Análise das Atividades (CAVÉQUIA, 2007)

- *Argumentação* (CAVÉQUIA, 2007)

Quadro 7. Argumentação e Leitura (CAVÉQUIA, 2007)

Questionamentos:
As atividades: <ul style="list-style-type: none">– Possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e informações/ idéias do texto, favorecendo a instauração de estratégias de leitura: inferência e previsão?– Incentivam o desenvolvimento do processo argumentativo como requisito para a compreensão textual?
Atividade/Descrição:

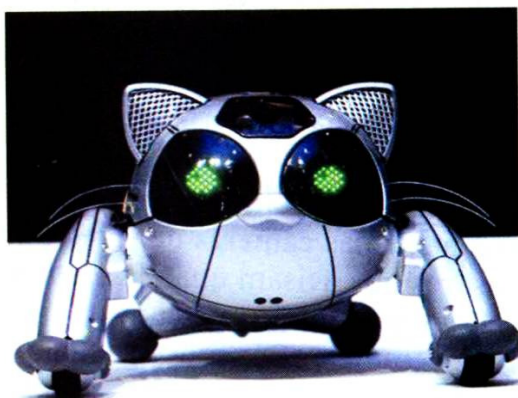
Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

- Atividade 1

Mais bichos

Há outros robôs de estimação que também são bem engraçados. Poo-Chi, por exemplo, é um cão que não anda sozinho pela casa, mas se move e reage ao tom de voz, demonstrando expressões diferentes em seus olhos cheios de luzinhas. Ele também abana o rabo, vira as orelhas, senta e até “late” seis músicas diferentes.

Quem gosta dos felinos vai se apaixonar pelo gatinho BN-1. Ele ronrona, mia e faz movimentos de um gatinho de verdade, como afiar as garras e se espreguiçar. Isso tudo sem estragar o sofá ou fazer xixi pela casa.



Existem ainda bichos esquisitos, como uma aranha-robô e a barata Wonder Borg, com seis patinhas e sensores nas suas antenas. Ela pode participar de corridas e até imitar o canto de pássaros.

Entre outros projetos de brinquedos-robôs, estão peixes, camarões e mais alguns bichos aquáticos, que podem morar em aquários junto com seus peixes de verdade. É só ficar de olho para seu gato não engolir um desses.

Revista Recreio. São Paulo: Abril, ano 1, n. 9, 11 maio 2000.

Figura 34. Atividade 1 – Argumentação X Leitura. (CAVÉQUIA, 2007, p. 32).

Interpretação escrita

1. Você leu o texto **Robôs que brincam** em seu livro de Português. No entanto, ele foi extraído de um outro material impresso. De que material se trata?

2. Assinale a opção que melhor completa a frase abaixo.
Um texto como o que você leu serve principalmente para:

emocionar informar sobre um assunto

explicar o funcionamento de algo

3. Qual é o significado do nome Aibo? Em sua opinião, esse nome é adequado ao dono? Justifique sua resposta.

4. Releia um trecho do texto que se refere ao cãozinho Aibo.

“Para fazer tudo isso, ele nem precisa de ração. Quando está com ‘fome’, acha sozinho uma tomada, se conecta a ela e recarrega sua bateria.”

Você saberia explicar por que a palavra **fome** aparece escrita entre aspas?

5. Segundo o texto, quais são as vantagens de ter um gato-robô?

6. Volte ao texto e releia o último parágrafo.
Assinale a opção que, em sua opinião, expressa a intenção do autor naquele trecho.

Apresentar uma advertência (um aviso) às pessoas que desejam ter um brinquedo-robô aquático.

Dar um toque de humor e descontração ao final do texto.

Figura 35. Atividade 1 (cont.) – Argumentação X Leitura. (CAVÉQUIA, 2007, p. 33-34).

Questão 1 – o aluno terá que reconhecer o suporte do texto.


Questão 2 – exige que o aluno identifique a tipologia textual. Estes dois conhecimentos constituem pistas que auxiliam o processo de compreensão textual, o levantamento de hipóteses, portanto, a realização de inferências.

Questão 3 – favorece o processo argumentativo. O aluno é conduzido a justificar sua opinião, concordando ou discordando.

Questão 4 – o uso das aspas na palavra “fome” constitui uma informação implícita, uma leitura nas entrelinhas e ao mesmo tempo uma relação com conhecimento de mundo. Exige a atuação de inferências.

Questão 5 – solicita identificar informações no texto.

- Atividade 2



PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

Expôr opinião e produzir texto argumentativo

O que você acharia melhor ter: um cachorro-robô ou um cachorro de verdade? Faça sua escolha.

Depois que todos os alunos da sala tiverem escolhido, o professor dividirá a turma em dois grupos:

Grupo A alunos que preferem ter um cachorro-robô

Grupo B alunos que são fãs dos “totós” de verdade

Cada grupo deverá expôr a própria opinião sobre o assunto e ouvir também a dos colegas do outro grupo.

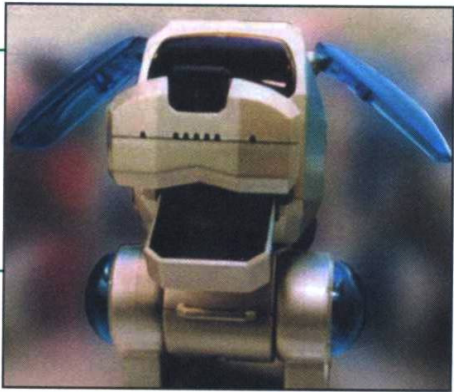
O grupo dos que preferem ter um animal de verdade deverá apresentar argumentos para justificar a escolha feita. O outro grupo fará o mesmo. Lembre-se de que o principal objetivo de se empregar argumentos é convencer alguém de uma opinião pessoal.*

O professor anotarà na lousa os argumentos que os grupos levantarem. Depois, todos deverão registrar por escrito os argumentos empregados pelos dois grupos.

Veja, por exemplo, alguns argumentos que poderiam ser utilizados para justificar as escolhas feitas.

Grupo A

- Não é preciso dar banho em um cachorro-robô.
- Esse tipo de cachorro não solta pêlos.




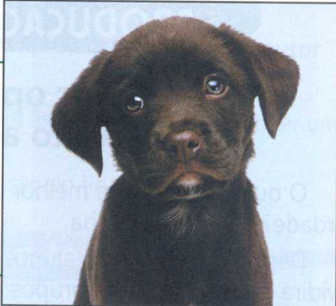


Figura 36. Atividade 2 – Argumentação x Leitura. (CAVÉQUIA, 2007, p. 35).

Grupo B


- É uma ótima companhia para caminhadas.
- O carinho de um animal de verdade não precisa ser programado. É espontâneo.



Durante a realização desta atividade, os grupos devem ficar atentos às orientações abaixo.

Dicas importantes

- Elejam um componente para relatar ao professor os argumentos pensados pelo grupo.
- Enquanto um grupo estiver falando, o outro deve manter-se em silêncio.
- Respeitem a opinião de seus colegas.



Agora, pense em algo que você gostaria de pedir a alguém: seus pais, sua professora, seu irmão ou qualquer outra pessoa. Pode ser um presente, alguma coisa emprestada, a permissão para realizar algo etc. Escreva um pequeno texto, fazendo esse pedido. Para isso, empregue argumentos.

Depois de escrevê-lo, entregue-o ao destinatário. Será que você conseguirá o que deseja? Se empregar bons argumentos, pode apostar que sim.

Após a realização da atividade, reflita sobre seu desempenho nela com base nas seguintes questões.

Avaliando a atividade

- Procurei expor meus pensamentos de maneira clara e objetiva?
- Respeitei as opiniões de meus colegas quando elas foram diferentes da minha?

Figura 37. Atividade 2 (cont.) – Argumentação x Leitura. (CAVÉQUIA, 2007, p. 36).

Esta atividade apresenta um tema debatível que já foi explorado na atividade anterior: *Interpretação Escrita*. O aluno terá que expor seu ponto de vista a partir da idéia a que aderiu, justificar esta adesão por meio de argumentos convincentes.

O processo argumentativo oral promove o desenvolvimento de atitudes sociais como escutar a voz do outro, respeitar opiniões.


Em seguida, o aluno passa à argumentação escrita, pensando em seu possível leitor: os colegas.

Quadro 8. Argumentação x Produção Textual (CAVÉQUIA, 2007)

Questionamentos:
As atividades: <ul style="list-style-type: none">– primam pelo confronto de opiniões como ponto de partida para a compreensão do valor da argumentação para a recepção e produção de textos tanto na modalidade oral como escrita?– incentivam os movimentos discursivos prototípicos da argumentação contemplando a possibilidade de justificativa/argumento, contra-argumento, negociação/resposta?
Atividade/Descrição:

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

- Atividade 1

 **PRODUÇÃO ORAL**

Realizar pesquisa de opinião

Hoje em dia, as pessoas se preocupam muito com a aparência. Elas querem ficar magrinhas como os modelos dos anúncios publicitários de televisão e revistas.

Por isso, muitas delas têm feito dietas radicais. E esse não é um fato que ocorre somente com adultos. Crianças e adolescentes também aderiram a essa moda.

Mas será que crianças e adolescentes devem e podem fazer esse tipo de dieta?

Uma revista abordou essa questão, solicitando aos leitores infanto-juvenis que lhe escrevessem sua opinião. Veja, a seguir, algumas opiniões emitidas, sendo algumas delas a favor do fato de crianças e adolescentes fazerem dieta e outras contra isso.

A favor

"Tenho um problema de peso e acho que às vezes é bom deixar de comer uns docinhos e fazer exercícios para emagrecer."

K. W. D., 10 anos, São Paulo, SP.

"Se a pessoa precisar e tiver força de vontade, ela consegue fazer dieta e se sentir bem."

I. F. S., 11 anos, Belém, PA.

"Fazer dieta é ser um suuper-herói!"

A. L. S., 13 anos, Curitiba, PR.

Contra

"Acho ridículo ver uma criança fazendo dieta. Isso é coisa para gente mais velha."

M. C., 10 anos, Rio de Janeiro, RJ.

"Eu tenho o direito de ser criança e comer o que eu quiser."

A. R., 11 anos, São Paulo, SP.

"No meu caso, sou contra. Não quero ficar me martirizando à toa."

C. E. A. P. L., 14 anos, São Paulo, SP.

Revista *Veja Kid+*. São Paulo: Abril Jovem, ano 1, n. 1.

Figura 38. Atividade 1 – argumentação x produção textual. (CAVÉQUIA, 2007, p. 92).

E você, o que pensa sobre esse assunto? Exponha sua opinião aos colegas e ouça a deles. Verifique se, em sua turma, a maioria é contra criança fazer dietas radicais ou é a favor disso.

Agora, o que você e seus colegas acham de aprofundar e estender essa pesquisa a alunos de outras séries?

Para isso, entreguem um questionário a vários alunos para que o respondam. Vejam algumas questões que podem ser incluídas.

PESQUISA

SEXO

IDADE

- Em sua opinião, criança deve fazer dieta? Por quê?
- Você já fez dieta alguma vez?
- Conhece alguém que tenha feito dieta? Quem?
- Você gostaria de ser mais magro ou mais gordo? Por quê?

Após terem feito essa pesquisa, organizem os dados obtidos e concluem:

1. Quantas pessoas foram entrevistadas?
2. De acordo com a pesquisa, quem mais se preocupa em fazer dieta: meninos ou meninas?
3. A maioria dos entrevistados está satisfeita com o próprio peso?
4. Quantas dessas pessoas já fizeram dieta: mais ou menos da metade?
5. Quantas delas conhecem alguém que já tenha feito dieta?

Depois de realizar esta atividade, avalie se ela foi produtiva. Para isso, reflita sobre as seguintes questões.

Avaliando a atividade

- Cooperei com meus colegas durante a realização da pesquisa?
- A maioria das pessoas a quem entregamos o questionário colaborou com a pesquisa?
- Gostaria de realizar esse tipo de atividade novamente?

Figura 39. Atividade 1 (cont.) – argumentação x produção textual. (CAVÉQUIA, 2007, p. 93).

Esta atividade propõe a exposição de opinião sobre uma questão polêmica: Crianças e adolescentes devem e podem fazer dieta?

Os questionamentos desta atividade exigem a ativação do conhecimento de mundo do aluno. É preciso que seu raciocínio indutivo seja ativado para que ele busque conhecimentos em outros espaços e nas questões sócio-culturais em que está inserido (influência de estereótipo social).

A discussão promoverá argumentos a favor e contrários (contra-argumentos), favorecendo a dimensão dialética da argumentação.

- Atividade 2



LEITURA 2

O próximo texto também trata da questão do trabalho infantil. Veja o que ele diz.

Trabalho infantil



Um dos mais graves problemas do Brasil é o trabalho infantil. Estima-se que cerca de 4 milhões de menores trabalhem no país. Uma criança trabalha pela necessidade de ajudar em casa ou porque foi abandonada. Mas a função de sustentar a família é própria dos adultos. A infância é uma fase para brincar e estudar. O trabalho nessa idade faz com que a criança abandone a escola e se alimente mal, prejudicando sua saúde e seu futuro.

Nas carvoarias

É difícil apontar qual o tipo de trabalho mais prejudicial às crianças, mas o de carvoarias é considerado um dos piores. Para produzir carvão, as crianças são obrigadas a conviver com gases e fumaças liberados na queima do carvão, o que causa doenças respiratórias e até câncer de pulmão. Além disso, o ambiente úmido das carvoarias favorece o surgimento de doenças de pele. Sem uma alimentação adequada, muitas crianças sofrem também com a desnutrição.

Figura 40. Atividade 2 – Argumentação x Produção Textual. (CAVÉQUIA, 2007, p. 162).

Nas esquinas

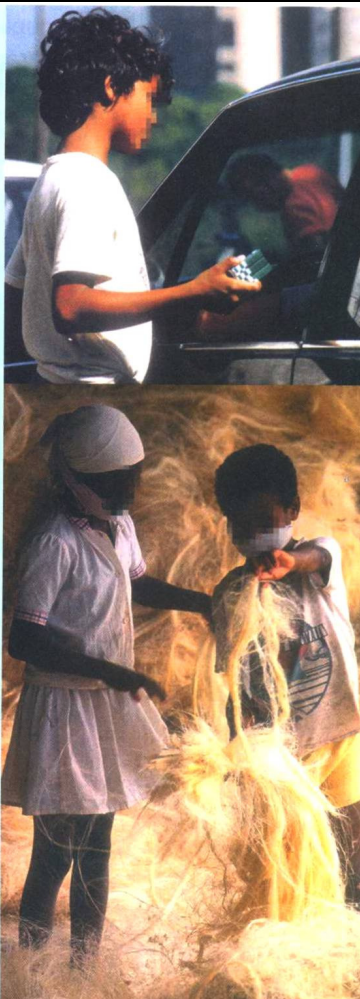
Nas esquinas das grandes cidades do Brasil é possível ver crianças pedindo esmola, limpando vidros de carros ou vendendo doces em faróis. Mas elas não fazem isso porque querem. Na maioria das vezes, são forçadas pelos próprios pais, que precisam de recursos para sobreviver, ou por pessoas que se aproveitam de menores abandonados, achando que os motoristas terão pena ao ver uma criança e lhe darão dinheiro. O pior é que as crianças não ficam com o que ganham, sendo obrigadas a dar o dinheiro para quem se aproveita delas.

Planta perigosa

Considerada a fibra vegetal mais resistente do mundo, o sisal é retirado de uma planta chamada agave e usado para a fabricação de cordas, fios e estofados. Quando o agave é cortado, a planta solta um líquido que causa profundas feridas nas crianças.

Durante o processo de retirada do sisal da planta, forma-se uma enorme nuvem de poeira, bastante prejudicial à saúde. Além disso, uma das máquinas utilizadas no processo é muito perigosa e tem causado graves ferimentos nos trabalhadores desse setor.

Cidadãos do mundo: construindo o futuro.
Revista Recreio. São Paulo: Abril, 2000. Abril Multimídia.
(Coleção De olho no mundo, v. 20).



Interpretação escrita


1. Assinale a opção que completa corretamente a frase a seguir.
O texto das páginas 162 e 163 está:

<input type="checkbox"/> narrando uma história	<input type="checkbox"/> descrevendo um ambiente	<input type="checkbox"/> expondo e discutindo um assunto
--	--	--
2. No primeiro parágrafo do texto, o autor apresenta a idéia principal, que será desenvolvida nos parágrafos seguintes. Em sua opinião, qual das frases a seguir representa a idéia central desse texto? Sublinhe-a.
 - a) Um dos mais graves problemas do Brasil é o trabalho infantil.
 - b) Uma criança trabalha pela necessidade de ajudar em casa ou porque foi abandonada.
3. De acordo com o texto, qual seria uma das piores formas de trabalho infantil?

Figura 41. Atividade 2 (cont.) – Argumentação x Produção Textual. (CAVÉQUIA, 2007, p. 163-164).

4. O texto aponta por que uma criança é levada a trabalhar. Localize essa informação e grife-a.

5. Quais são as conseqüências do trabalho infantil para a vida da criança, segundo o texto?

 **Minhas idéias, nossas idéias**

Discuta com seus colegas.

- O que poderia ser feito para que crianças não precisassem trabalhar?




Figura 42. Atividade 2 (cont.) – Argumentação x Produção Textual. (CAVÉQUIA, 2007, p. 164).


Questão 1 – Requer do aluno reconhecimento da tipologia textual. Ele terá de identificar que o texto expõe um assunto e opina sobre os fatos inerentes às características do texto argumentativo. Trabalha o gênero textual dissertativo.

Questão 2 - solicita que o aluno identifique a idéia central do texto.

Questões 3, 4, e 5 – solicitam que o aluno localize informações no texto para uma habilidade de leitura importante para a compreensão textual.

Minhas idéias, nossas idéias. Este questionamento: O que poderia ser feito para que crianças não precisassem trabalhar? Instiga o aluno a discutir pontos de vista, constituindo a argumentação um recurso facilitador da compreensão. Ele precisará reelaborar seu conhecimento – reelaboração de natureza complexa metacognitiva.

Atividade 3:



PRODUÇÃO ESCRITA

Elaborar texto dissertativo

Agora você vai escrever um texto dissertativo. Antes disso, porém, vamos analisar a estrutura que esses textos costumam apresentar.

Um texto dissertativo é organizado, em geral, em torno de três partes básicas. Veja um exemplo.

Trabalho infantil: um grave problema

Um dos principais desafios do Brasil é eliminar o trabalho infantil. Embora a lei proíba o trabalho de menores de 16 anos, milhões de crianças e adolescentes atuam em lavouras, carvoarias, olarias, ambientes domésticos etc.

A maior parte desses trabalhadores precoces está no Nordeste brasileiro. Porém, em todas as regiões do País, é possível verificar a exploração da mão-de-obra infantil.

O trabalho infantil não é um problema de fácil solução. Muitas crianças são obrigadas a trabalhar para ajudar na renda familiar.

Por isso, governo e sociedade precisam firmar o compromisso de ajudar essas famílias para que as crianças possam deixar de trabalhar e, assim, passem a frequentar a escola.

Texto da autora.

1.ª parte

O autor apresenta a idéia que será desenvolvida nas partes seguintes. Essa parte é, em geral, constituída de um parágrafo.

2.ª parte

O autor desenvolve a idéia apresentada na 1.ª parte do texto. Para isso, emprega argumentos, exemplos etc. para sustentar seu ponto de vista. Essa parte costuma conter, em média, dois ou três parágrafos.

3.ª parte

O autor retoma o assunto exposto na 1.ª parte do texto, concluindo suas idéias e reafirmando sua opinião. Essa parte costuma ser escrita em um parágrafo.

Figura 43. Atividade 3 - Argumentação x Produção Textual. (CAVÉQUIA, 2007, p. 167).

Agora, escolha um dos assuntos apresentados abaixo, ou outro que preferir, para produzir seu texto.

crianças abandonadas pessoas que passam fome

falta de empregos violência na tevê

destruição da natureza falta de escola para as crianças

As orientações apresentadas a seguir podem ajudá-lo a produzir seu texto. Leia-as com atenção.

Dicas importantes

- O texto dissertativo tem por objetivo convencer o leitor de sua opinião.
- No 1.º parágrafo, apresente o assunto que será discutido no decorrer do texto.
- No 2.º e 3.º parágrafos (ou 2.º, 3.º e 4.º, se preferir), justifique a idéia apresentada, explicando o porquê do problema, o que ele acarreta etc. Para isso, procure empregar argumentos que possam convencer o leitor de sua opinião sobre o assunto.
- No último parágrafo, conclua seu texto. Esse é o momento de reafirmar suas idéias e seu ponto de vista, podendo ser sugerida uma solução para o problema.
- Escolha um título adequado às idéias apresentadas que motive as pessoas a ler seu texto.

Fique atento

Leia seu rascunho e modifique o texto quantas vezes forem necessárias para melhorá-lo.

Você pode também trocar de texto com um colega. Nesse caso, solicite a ele que verifique se os argumentos que você empregou são convincentes ou se eles ainda precisam ser melhorados ou trocados por outros.




Figura 44. Atividade 3 - Argumentação x Produção Textual.(CAVÉQUIA, 2007, p.167).

Esta atividade trabalha o esquema estrutural do texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Analisa um texto e, em seguida, propõe que o aluno elabore outro. O aluno é incentivado a considerar o futuro leitor de seu texto. A escrita é tratada, assim, numa perspectiva dialógica.

A atividade de revisão é proposta, sendo direcionada para a melhoria do texto em relação aos argumentos construídos e não, para ressaltar possíveis erros ortográficos.


- Oralidade / Escrita (CAVÉQUIA, 2007)

Quadro 9. Oralidade / Escrita (CAVÉQUIA, 2007)

Questionamentos:
As atividades: <ul style="list-style-type: none">– possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e a escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas?– trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas?
Atividade/Descrição:

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

- Atividade 1



PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Falamos igual ou diferente?

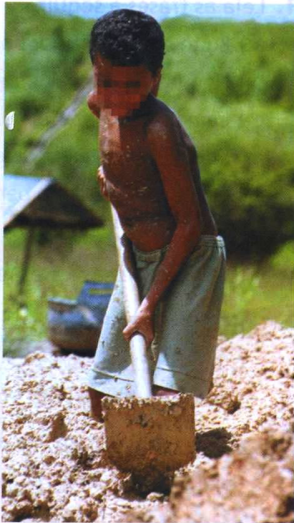
Responda oralmente às questões.

- Em sua opinião, as pessoas que moram no Brasil e usam a língua portuguesa falam de maneiras diferentes?
- Por que você acha que isso acontece?

Agora, leia o texto apresentado a seguir e fique sabendo um pouco sobre a vida de uma criança que trabalha.

Francisco dorme numa rede, no mesmo quarto que a irmã Cristiane. Preferia ter uma cama, mas a família não pode comprar. Muitas vezes ele vai dormir se queixando de dores no corpo. “Fico cansado arribando tijolo. Gosto não. É ruim demais. Pesado.” Caçula de sete irmãos, Francisco é um dos poucos que ainda está na escola. Quatro já largaram os estudos. “Eles estão tudo atrasado”, diz a mãe. “Não podem estudar, precisam trabalhar.” Francisco, ela diz que quer manter na escola. “A gente tá pelejando”, afirma. “Ele tem memória boa”, diz o pai. “Quem sabe dá dele estudar e arrumar um empreguinho.”

Um dia na vida de um pequeno trabalhador, de Rebeca Kristsch e Robson Fernandjes. Jornal O Estado de S. Paulo, São Paulo, 23 jan. 2000.



Releia algumas frases desse texto. São falas de Francisco, de sua mãe e de seu pai.

Francisco — “Fico cansado arribando tijolo. Gosto não. É ruim demais. Pesado.”

Mãe — “Eles estão tudo atrasado.”
“A gente tá pelejando.”

Pai — “Quem sabe dá dele estudar e arrumar um empreguinho.”

Agora, com seus colegas, respondam oralmente às questões a seguir.

- a) A linguagem empregada nessas frases é descontraída, informal ou formal, bem elaborada? Expliquem como chegaram a essa conclusão.
- b) Se elas fossem escritas em um outro tipo de linguagem, como ficariam? O professor anotará as respostas na lousa.
- c) É possível entender tanto a linguagem formal quanto a informal ou apenas uma delas é compreensível?
- d) Que idade e grau de escolaridade os pais de Francisco teriam? Justifiquem a resposta.
- e) Quanto a Francisco, que idade e grau de escolaridade teria? Por que vocês acham isso?

Figura 45. Atividade 1 – oralidade e escrita x argumentação. (CAVÉQUIA, 2007, p. 175).

Os primeiros questionamentos levam o aluno a refletir sobre as variedades linguísticas e suas causas.

Os questionamentos seguintes requerem que o aluno identifique se o registro da linguagem é formal ou informal. O aluno levanta hipóteses a partir do contexto linguístico (a). Agora, o aluno passa de um registro a outro – um processo de retextualização (b).

O aluno terá que fazer um juízo valorativo (característico da argumentação) para justificar e sua resposta (c).

Os questionamentos (d) e (e) requerem levantamento de hipóteses, ativando também o conhecimento de mundo (prévio) do aluno sobre grupos socioeconômicos, questões sociais, associando estes ao contexto linguístico. Exigem uma operação metacognitiva para fundamentar a argumentação.

- Atividade 2

1. Leia as frases a seguir.

- a) Eu tô muito feliz por poder estudá.
- b) Nós não vai trabalhar hoje.
- c) Iremos passear no parque amanhã.
- d) Você feis sua tarefa da escola?
- e) Quero descansar no período da tarde.

Responda.

- Em quais dessas frases foi empregada uma linguagem informal?

- O que possibilitou que você concluísse isso?

Agora, reescreva as frases escritas na linguagem informal, tornando sua linguagem mais formal.

Figura 46. Atividade 2 – oralidade e escrita x argumentação. (CAVÉQUIA, 2007, p. 176).

2. Reveja o que disse a mãe de Francisco: "A gente tá pelejando". Reescrevendo essa frase em uma linguagem um pouco mais formal, teríamos:

A gente está pelejando.

- Se o pronome **nós** tivesse sido empregado no lugar da expressão **a gente**, como essa frase poderia ter sido escrita na linguagem formal?

Converse com seus colegas sobre como você chegou a essa conclusão.

3. Leia os bilhetes abaixo, escritos pela mesma pessoa. Um deles será enviado a um amigo íntimo e o outro, a um novo vizinho, com o qual não se tem muita intimidade.

A

Julio,
 Vai ter uma festança hoje, aqui em casa.
 O agito começa lá' pelas 8. Tô te esperando,
 tá?
 Valeu.
 Rogério

B

Sr. Ângelo,
 Hoje, às 20 horas, haverá uma festa de aniversário
 em minha casa.
 Gostaria muito que comparecesse em minha casa.
 Até breve.
 Rogério

- a) Qual deles você acha que Rogério enviará a seu amigo?

- b) Qual será enviado ao novo vizinho?

Agora, converse com seus colegas sobre como você chegou a essas conclusões.

Figura 47. Atividade 2 – oralidade e escrita x argumentação. (CAVÉQUIA, 2007, p. 177).

4. Imagine a seguinte situação: você está precisando urgentemente usar o telefone público da escola. Porém, há uma fila de pessoas também esperando para utilizá-lo. Você precisará pedir a cada uma delas para deixá-lo passar na frente. As pessoas que aguardam na fila são:

- a) um amigo íntimo que estuda com você
- b) o seu irmão menor
- c) a sua professora de matemática
- d) um aluno da escola com o qual você nunca conversou



Como você faria esse pedido a cada uma delas? Escreva.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

- Você escreveu o pedido do mesmo jeito para todos ou não?

- Com que pessoas você empregou uma linguagem mais informal?

- Com quais você empregou uma linguagem mais formal, polida? Justifique sua resposta.

As pessoas podem empregar diferentes linguagens para se comunicar. O tipo de linguagem que uma pessoa emprega pode ser determinado por diferentes fatores: idade, região onde mora, grau de escolaridade, situação de comunicação em que se encontra etc. São vários os fatores que fazem uma pessoa falar "assim ou assado". O que não pode ser esquecido, porém, é que devemos respeitar a maneira como cada pessoa fala.

Figura 48. Atividade 2 – oralidade e escrita x argumentação. (CAVÉQUIA, 2007, p. 178).

Questões 1 e 2 – envolvem questionamentos propondo o reconhecimento do registro de linguagem formal e informal. Em seguida solicita passar de um registro a outro, oportunizando um trabalho de retextualização.

Questão 3 (a e b) – conduz o aluno a avaliar a intencionalidade linguística presente nos textos a partir do contexto de produção que os gerou.

Questão 4 – propõe que o aluno se torne o locutor a partir de uma situação-problema a ser resolvida. Para isso, o aluno deve adequar a sua linguagem à situação comunicativa, considerando a representação social dos interlocutores. As justificativas devem considerar o contexto de produção.

3.2.4 – Construindo a Escrita

A estrutura desta coleção é muito diferente de outras coleções a que se costuma ter acesso.

Os livros estão organizados em parte I (textos: leitura e interpretação) e parte II (gramática e ortografia) e segundo as autoras esta divisão é intencional:

Organizamos o livro dessa forma para que você possa escolher os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula de acordo com a necessidade de sua classe. Isso não significa que o trabalho não seja integrado. As partes são separadas apenas espacialmente para facilitar seu trabalho de localização do conteúdo, mas constituem um projeto único e articulado entre si, devendo ser utilizadas de modo coordenado. Ao longo do Livro do Professor há indicações de como fazer essa interseção. Nós acreditamos que você, professor, é nosso co-autor ao remontar a obra, trazer novos portadores de texto, criar outras situações em sua sala de aula adequando-a à realidade de seu grupo-classe e ampliando seu espaço de abrangência. (CARVALHO, et. Al., 2003, p. 8)

A parte gramatical é toda contextualizada. A gramática é trabalhada com a finalidade de que os alunos desenvolvam a sensibilidade para perceber que as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas feitas pelo autor do texto estão interligadas. A partir daí o sentido do texto é produzido. Os componentes gramaticais quando contextualizados se revestem de um componente semântico que se torna imprescindível à construção dos sentidos e se associam ao contexto, construindo o todo (toldo/tecido) do texto.

O trabalho com a análise linguística é feita segundo uma abordagem funcional e textual. As autoras chamam a atenção para a maneira como pensaram em introduzir os estudos gramaticais:

- 1º) Procuramos ajudar a criança a responder à pergunta “como eu penso” (Por exemplo, “como eu penso” para saber onde colocar uma pontuação, ou para saber o que é um adjetivo).
- 2º) Uma vez descoberto como pensar, em outras atividades e nas análises de texto procuramos observar como os elementos analisados (por exemplo, pontuação ou adjetivo) funcionam em diferentes contextos na produção dos sentidos em uma dada situação de interação.

Nossa expectativa é a de que a criança, começando a ter consciência de algumas funções e funcionamentos elementares da gramática no espaço textual, possa começar a aplicar esses conhecimentos ao escrever seus textos, de modo a produzir os sentidos que deseja (CARVALHO, et. Al 2003, p. 5-6)

Esta coleção desenvolve uma dinâmica de trabalho que integra atividades de geração, de sistematização e de manutenção:

- a) **Atividades de Geração:** propõem investigações que ajudam o aluno a descobrir aspectos novos da língua e dos textos, que possivelmente ele não saiba ainda. Essas investigações seguem a seguinte dinâmica:
 - respondem à pergunta “Como eu penso para saber algo?”. Por exemplo: “Como eu penso para saber o que devo escrever e o que pode ser assumido pelo leitor?”; “Como eu penso para decidir se uma palavra deve ser escrita com R ou RR? Etc.
- b) **Atividades de Sistematização:** são atividades que propõem aos alunos a utilização, em novos contextos, das descobertas feitas nas atividades de geração. São fundamentais para que as descobertas tornem-se efetivas; devem ser realizadas em sala, em equipe, de maneira que a troca entre pares aconteça. É fundamental também que no momento de correção dessas atividades haja espaço para discussão e organização do conhecimento, ou seja, não devem ser corrigidas simplesmente dando-se a resposta certa;
- c) **Atividades de Manutenção:** são atividades que o aluno realiza individualmente, geralmente em casa, a fim de perceber do que se apropriou depois de todas as discussões. São mais fáceis e simples de serem resolvidas e garantem a autonomia da execução (CARVALHO, et. Al 2003, p. 6-7)

As autoras, no Manual do Professor, dão orientações aos professores de como proceder em relação ao trabalho com a fala, a escrita, a leitura, a produção textual como se pode ver a seguir:

A idéia central do trabalho parte da compreensão de que a escrita e a fala são modalidades diferentes de realização da linguagem. Falar e escrever, através de seu dialogo continuo, são objetos de conhecimento distintos, que exigem que o sujeito realize cada um de forma diferenciada.

Elas explicam as nuances de cada modalidade como a questão da presença dos interlocutores em interações face a face, e a questão do interlocutor presumido na escrita. Fazem menção, ainda, aos aspectos suprasegmental e

paralinguístico da fala e que na escrita é preciso descobrir uma forma de poder tornar esses elementos presentes de modo a produzir um texto significativo, envolvente (MARCUSCHI, 2004; DIONÍSIO, 1992).

Elas postulam que ao se admitir a escrita como outra modalidade da língua, deve-se investigar como se dá o processo de interação entre os locutores, as informações, indagações, sentidos e emoções expressos nos textos.

O trabalho de análise de texto busca essas referências ao incluir questionamentos ou afirmações que procuram evidenciar o caminho percorrido pelo autor na construção de sentidos. O aluno a partir das sinalizações no próprio texto (co-texto) e do contexto em que este foi produzido, aciona estratégias de leitura – levantamento de conhecimentos prévios, de hipóteses, realização de inferências – numa relação ativa com o texto. Ele passa, assim, a identificar as escolhas do autor nos planos semântico, sintático, morfológico e discursivo, e a perceber que estas estabelecem estreita relação com a construção de sentidos do texto (KLEIMAN, 1995; FULGÊNCIO e LIBERATO, 2003).

No que diz respeito à produção textual, elas orientam o professor de que é necessário criar situações de produção o mais próximo possível do cotidiano do aluno e das esferas de circulação social dos textos (BAKHTIN, 1997, 2003; SCHENEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2005).

A escrita (redação) deve se tornar uma situação frequente para que passe a ser vista como uma atividade natural e que seu texto pode ser lido por outras pessoas para enriquecimento e nunca para julgamento. A partir daí, os textos são reescritos quando necessário. Os alunos realizam reflexão sobre suas falhas textuais e recebem orientação de como somá-los.

Ainda em relação à escrita, há um trabalho intenso no livro da 4ª série com a ortografia, buscando promover discussões com os alunos de como se organiza o sistema ortográfico. As autoras referem que os “erros” cometidos pelos alunos, na verdade corresponde à busca de regularidades e para isso eles constroem hipóteses a respeito de como uma palavra pode ser escrita. O professor de acordo com a necessidade de seus alunos, deve adequar ou complementar os exercícios propostos no livro.

Não obstante haja essas orientações teóricas na obra, são poucas as atividades que tomam esse direcionamento. As questões de leitura constituem exceção. A condução das perguntas leva à reflexão, a justificativas sendo a compreensão auxiliada pelas inferências argumentativas.

Mas não há na obra outras atividades em que argumentação possa ser instaurada como visto nas outras coleções.

As unidades 7, 8, 9 e 10 trabalham com publicidade/propaganda por meio de gêneros textuais que ativam o raciocínio, o desenvolvimento de inferências e elaboração de justificativas/argumentos pelo leitor. Nas atividades de produção textual (você é o autor), o aluno é incentivado a produzir textos opinativos e também a criar textos publicitários em que a atividade argumentativa se torna imprescindível para convencer o outro de algo.

Não há, na coleção, um trabalho específico com a tipologia textual: estrutura composicional da argumentação, operadores argumentativos, etc. todo o trabalho com a argumentação se dá no nível de discurso, por meio de discussão entre os pares nos momentos de leitura, de interpretação e de trabalhos em grupo.

Ao contrário das três coleções anteriores, esta se centra mais em atividades de escrita, salientando-se que são bem contextualizadas.

Toda a proposta de trabalho da coleção se fundamenta na concepção de aprendizagem sócio-construtivista (PIAGET, 1977).

Esta coleção exige um professor muito bem preparado para interagir como co-autor, ao criar situações de aprendizagem a partir das propostas das autoras.

IV - Análise das Atividades (CARVALHO, et. Al. 2003)

- Argumentação X Leitura

Quadro 10. Argumentação X Leitura (CARVALHO, et. al. 2003)

Questionamentos:
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none">– Possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e informações/ idéias do texto, favorecendo a instauração de estratégias de leitura: inferência e previsão?– Incentivam o desenvolvimento do processo argumentativo como requisito para a compreensão textual?

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.


Atividade 1.



Entrevista

A seguir você vai ler uma entrevista que realizamos com a publicitária Christina Carvalho Pinto.

Christina trabalhou durante vinte anos na área de criação em publicidade e atualmente é sócia-presidente do Grupo Full Jazz Comunicação, que ela fundou em 1996.



1. Carmen – Christina, nós aprendemos que para escrever um texto é preciso imaginar o leitor. Aquilo que o autor pensa do leitor vai influenciar o que ele vai escolher para escrever. Na propaganda também é assim? Como o publicitário faz suas escolhas?

Christina – Na propaganda também é assim. Só que começa muito antes. Em primeiro lugar são feitas pesquisas com o consumidor para saber o que falta na vida dele, o que ele precisa para ter uma qualidade de vida melhor. A partir desse estudo das necessidades verdadeiras e do desejo do futuro consumidor surge, então, uma marca ou serviço. Por exemplo: as pesquisas mostram que os consumidores desejam um sabonete novo com uma quantidade grande de hidratante. A fábrica de sabonetes vai passar a fabricá-los. Esse produto, veja, não nasceu da cabeça de um publicitário ou de um químico, ou de um engenei-


Figura 49. Atividade 1 – Argumentação X Leitura. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 75).

ro de produtos. É o consumidor que, de alguma maneira, acaba dizendo o que está faltando em sua vida. A maior parte dos produtos lançados no mercado já nasce do modo como é, porque o consumidor pediu que o produto fosse desse modo. É por isso que trabalhar com propaganda é apaixonante. A propaganda é um eterno estudo da alma humana.

2. Carmen – *Conte para nós um pouco das etapas do processo de criação e quem são as pessoas envolvidas nesse processo.*

Christina – O processo de criação envolve várias etapas. Ele nasce de uma conversa entre o cliente e a agência. Primeiro o cliente expõe as características do produto, o preço, o que o diferencia dos outros concorrentes ou não. A partir daí, todas as informações que o cliente deu começam a ser detalhadas, estudadas, para o publicitário encontrar pontos de vista novos em relação ao produto. A agência, então, vai procurar ouvir o consumidor, o público-alvo, para compreender os seus valores e no que de fato aquele produto está contribuindo para melhorar a vida desse público. Depois disso começa o processo estratégico. No processo estratégico, um grupo de pessoas vai descobrir qual é realmente o ponto central que vai fazer aquele produto se transformar em uma marca, respondendo a um sonho, a um desejo do consumidor. Aí é que entra o pessoal de criação, transformando a descoberta desse ponto central do sonho das pessoas em uma idéia capaz de atrair o público-alvo. Logicamente uma idéia tem que ser, entre outras coisas, muito diferente, relevante e inesperada. Essa etapa envolve um redator (que é especialista na palavra) e um diretor de arte (que é especialista na parte visual). Só que nos últimos anos, como a idéia é um todo, formada pela imagem e pela palavra, todo

o mundo cria tudo. Um grupo de profissionais de criação senta-se e criam juntos. Depois o trabalho é avaliado pelo líder do grupo, que é o diretor de criação.



Descobrimo o texto

A entrevista é um gênero de texto que nós ainda não havíamos analisado. Releia-a com atenção e responda:

- ▶ **1.** A entrevista é um texto literário ou um texto informativo? Como você chegou a essa conclusão?
- ▶ **2.** Quais são as principais características desse texto de entrevista?
- ▶ **3.** As entrevistas podem ser feitas para serem lidas, ouvidas ou vistas.
 - a) Onde você costuma ler, ouvir ou ver entrevistas?
 - b) Pensando na entrevista que você acabou de ler e em outras de que você se lembre, responda: quais são os principais motivos para uma pessoa ser entrevistada?
- ▶ **4.** Na primeira pergunta da entrevista com a publicitária Christina Carvalho Pinto, ela explica como é o nascimento de uma marca ou de um serviço.
 - a) Qual o papel do consumidor nesse nascimento?
 - b) Na hora de criar uma propaganda para uma marca, o publicitário tem de ter o consumidor em mente, para criar algo que

Figura 51. Atividade 1- Argumentação X Leitura. (CARVALHO, *et.al.*, 2003, p.78-79).

... agrade, que chame a atenção desse consumidor. Será que essa é uma situação parecida com a da pessoa, que, na hora de escrever um texto, tem de ter seu leitor em mente? Por quê?

▶ **5.** Ao responder à terceira pergunta, Christina nos conta que o publicitário tem quatro preocupações básicas.

a) Diga quais são elas.

b) Compare um publicitário que tenha essas quatro preocupações ao criar uma propaganda com o camelô ao fazer a propaganda da caneta Ciclope. Quais preocupações são comuns aos dois? Quais são diferentes?

▶ **6.** Ao responder à quarta pergunta, Christina nos diz que a propaganda não vende produtos, vende marcas. Qual a diferença entre um produto e uma marca?


Figura 52. Atividade 1 – Argumentação X Leitura. (CARVALHO, *et. al.*, 2003, p. 80).

▶ 7. Ao responder à quinta pergunta, Christina nos fala dos desejos do ser humano.

a) Quais são os maiores desejos do ser humano na visão de Christina?

b) Como a propaganda lida com esses desejos?

c) Quais são os seus maiores desejos?



Você é o autor

Você conheceu um pouco do modo como os publicitários pensam para montar uma propaganda. Você vive em um mundo cheio de propagandas. O que você pensa sobre elas? Você acha que elas prestam um serviço às pessoas? Você acha que elas prejudicam as pessoas? Escreva um texto mostrando sua opinião sobre a propaganda e explicando por que você tem essa opinião.

Figura 53. Atividade 1 – Argumentação X **Leitura** (CARVALHO, *et. al.*, 2003, p. 81).

Questão 1 – exige que o aluno acione conhecimentos prévios a partir de suas experiências de leitura anteriores e conhecimento de mundo. A partir deles, terá que elaborar a justificativa que o levou à conclusão solicitada.

Questão 2 e 3 – solicitam a identificação da estrutura formal do gênero entrevista bem como seu contexto de produção. O conhecimento de mundo é novamente ativado.

Questão 4 a – desenvolve o raciocínio do aluno por meio de estratégias metacognitivas de leitura: voltar ao texto, procurar subsídios no conteúdo textual, levantar hipóteses para construir sua justificativa a partir de inferências argumentativas.

Questão 4 b – leva o aluno a observar que o público-alvo determina as escolhas do publicitário. É preciso saber convencer o seu público sobre uma idéia ou produto. O autor quando escreve também imagina o seu provável leitor.

Questão 7 – a- conduz o aluno a buscar informações no texto; b – solicita resposta a uma questão polêmica. O processo argumentativo será instaurado, permitindo a elaboração e argumentos e contra-argumentos; c – requer o reconhecimento, o confronto dos desejos com as necessidades reais, instaurando a elaboração de justificativas.

Você é o autor – o aluno é conduzido a produzir uma propaganda. Para isso, terá que realizar um raciocínio indutivo, buscando conhecimento de mundo, levantando hipóteses e expressando pensamento valorativo acerca das publicidades que circulam à sua volta – uso de estratégias metacognitivas de leitura para produzir suas justificativas a partir de inferências argumentativas.

Atividade 2

Emplacando informações

Outro dia, passando por uma loja, vimos um cartaz escrito assim:



Logo depois, continuando nosso passeio, vimos uma faixa em uma rua que dizia:



Quando paramos no semáforo, recebemos um folheto que dizia:



1. Observe as representações numéricas. De que maneira estão representadas?

Figura 54. Atividade 2 – Argumentação X Leitura (CARVALHO, et. al., 2003, p. 180).

2. Escolha uma das três propagandas do exercício 1.

a) Reescreva-a usando numerais no lugar de algarismos. (Se for preciso, acrescente palavras para garantir o significado do texto.)

b) Que diferenças você observa entre o anúncio apresentado e o que acabou de reescrever?

3. Observe que, no mundo dos anúncios, usam-se na maioria das vezes algarismos e não numerais. Por que você acha que isso acontece?

Figura 55. Atividade 2 - Argumentação x Leitura. (CARVALHO, et. Al., 2003, p. 181).

As questões 1, 2 e 3 além de levarem o aluno a fazer distinção entre numeral e algarismos, incentiva-o a perceber que as escolhas gramaticais têm a ver com a função do texto e o contexto em que está inserido. No caso da propaganda, faz com que ele perceba que é mais indicado o uso do algarismo pela rapidez da leitura e ocupação de menor espaço no anúncio. Promove um processo inferencial de leitura.

- Oralidade e Escrita (CARVALHO, *et. Al.*, 2003)

Quadro 11. Oralidade e Escrita x Argumentação (CARVALHO, *et. al.*, 2003)

Questionamentos:
As atividades: <ul style="list-style-type: none">– possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e a escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas?– trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas?

Segue-se uma amostra das atividades que contemplam os questionamentos acima.

Atividade 1

6 **Vaca Estrela e Boi Fubá**

Seu dotô, me dê licença
 Pra minha histora eu contá.
 Se hoje eu tou na terra estranha
 E é bem triste o meu pená,
 Mas já fui muito feliz
 Vivendo no meu lugá.
 Eu tinha cavalo bom,
 Gostava de campeá
 E todo dia eu aboiava
 Na portera do currá.
 Ê ê ê Vaca Estrela,
 Ô ô ô ô Boi Fubá.

Eu sou fio do Nordeste,
 Não nego o meu naturá
 Mas uma seca medonha
 Me tangeu de lá pra cá.
 Lá eu tinha meu gadinho
 Não é bom nem maginá,
 Minha bela Vaca Estrela
 E o meu lindo Boi Fubá,
 Quando era de tardezinha
 Eu começava a aboiá.
 Ê ê ê Vaca Estrela,
 Ô ô ô ô Boi Fubá.

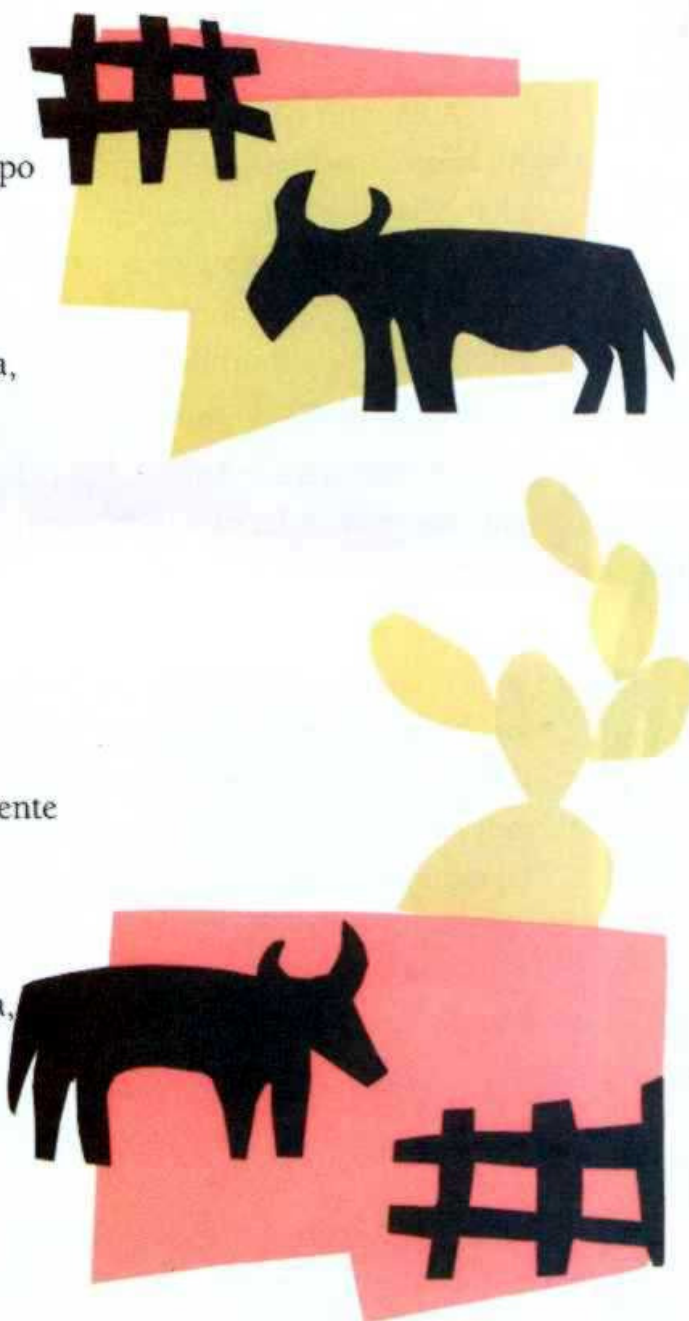




Figura 56. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 56).

Aquela seca medonha
 Fez tudo se trapaia;
 Não nasceu capim no campo
 Para o gado sustentá,
 O sertão esturricou,
 Fez os açude secá,
 Morreu minha Vaca Estrela,
 Se acabou meu Boi Fubá,
 Perdi tudo quanto tinha
 Nunca mais pude aboiá.
 Ê ê ê Vaca Estrela,
 Ô ô ô Boi Fubá.

E hoje, nas terras do Su,
 Longe do torrão natá,
 Quando vejo em minha frente
 Uma boiada passá,
 As água corre dos óio,
 Começo logo a chorá,
 Me lembro da Vaca Estrela,
 Me lembro do Boi Fubá;
 Com sodadê do Nordeste
 Dá vontade de aboiá.
 Ê ê ê Vaca Estrela,
 Ô ô ô Boi Fubá.



Patativa do Assaré.

Figura 57. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 57).

O cordel

A literatura de cordel é típica da região nordestina. Ela foi trazida ao Brasil por portugueses e espanhóis. É assim chamada pela forma como são vendidos os folhetos, pendurados em barbantes (os cordéis), nas feiras, mercados, praças e bancas de jornal, principalmente nas cidades do interior e nos subúrbios das grandes cidades. Os cordéis são conhecidos pelo povo apenas como **folhetos**.

Os folhetos são feitos de papel jornal e impressos em gráficas antigas; na capa geralmente trazem desenhos bastante simples, muitas vezes em xilogravura.

Em versos de dez ou doze sílabas, os folhetos contam fatos do cotidiano, histórias de bichos, casos pitorescos, de amor, de Lampião, do Padre Cícero, do Conselheiro, de figuras públicas, acontecimentos noticiados nos jornais, rádio e TVs, etc. Os próprios poetas populares classificam a literatura de cordel em cinco temas mais freqüentes: romance, valentia (história de um valentão, que sempre acaba mal), gracejo (uma história engraçada), desafio e encantamento (histórias de reinos encantados, com fadas e bruxas).

No início da publicação da literatura de cordel no país, muitos autores de folhetos eram também cantadores, que com a viola improvisavam versos, viajando por fazendas, vilarejos e cidades pequenas do sertão. Hoje em dia o autor do folheto não precisa viajar, pois suas obras podem ser vendidas por folheteiros ou revendedores empregados por ele.

Figura 58. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 58).

Patativa do Assaré

Talvez Patativa do Assaré não tenha tanto reconhecimento nacional quanto mereça.

Vindo de um mundo diferente da maioria dos poetas brasileiros, Patativa do Assaré se destacou pelo fato de cantar em seus versos assuntos como a dureza da vida no sertão, os políticos que só chegam a esses lugares quando precisam de votos, a morte causada pela pura falta de alimento ou de atendimento, em meio a tanta miséria, a diferença de vida entre a sua classe, pobre, e as outras. Mas,



Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, nasceu em 1909, no município de Assaré, no estado do Ceará, e morreu no ano de 2002.

além disso, Patativa também soube cantar as boas coisas de sua terra, as festinhas, os costumes, a natureza.

Uma coisa interessante do poeta é que, apesar de ser um homem de campo, nunca atribuiu seus problemas a um Deus injusto, como se a vida ruim dos lugares onde a seca atinge fosse uma punição divina: está sempre claro quanto ao que diz respeito à culpa dos “homens da cidade”.

Só teve quatro meses de estudo, mas isso só faz provar uma coisa: que, apesar de tudo, o talento não se ganha na escola, e mesmo com uma vida tão difícil é possível se tornar um grande trovador e poeta de nossa cultura.

www.geocities.com/Athens/Oracle/7103/patativa.htm —
acessado em maio 2003.

Figura 59. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 59).

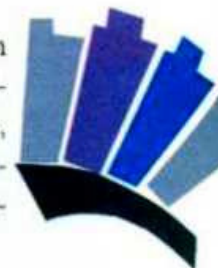


Descobrimo o texto

- ▶ 1. Leia com atenção este trecho do texto sobre Patativa do Assaré:



(...) Patativa do Assaré se destacou pelo fato de cantar em seus versos assuntos como a dureza da vida no sertão, os políticos que só chegam a esses lugares quando precisam de votos, a morte causada pela pura falta de alimento ou de atendimento, em meio a tanta miséria, a diferença de vida entre a sua classe, pobre, e as outras.



- a) Qual a realidade que Patativa do Assaré retrata na letra de seu poema *Vaca Estrela e Boi Fubá*?

- b) Essa é a realidade de muitas ou de poucas pessoas? Para responder a essa questão, converse com seus colegas, pais ou outros adultos, leia livros, artigos de jornal, revista e Internet, ouça pessoas que moravam no Nordeste e vieram para cá. Depois, escreva o que achou mais importante de tudo o que ouviu e leu.

Figura 60. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 60).

▶ 2. Uma das características do poema de cordel é ter seus versos marcados pela oralidade e pelo vocabulário típico do Nordeste. Releia os versos de *Patativa* e escreva três exemplos dessas marcas.

▶ 3. Outra característica dos poemas de cordel é ter todos os seus versos com o mesmo número de sílabas poéticas. Vamos confirmar se todos os versos de *Vaca Estrela e boi Fubá* têm o mesmo número de sílabas poéticas?

Nós já dividimos as sílabas poéticas de um trecho. Conte-as. Depois tente fazer o mesmo com outros versos.

P.S.: Para contar sílabas poéticas, quando houver duas vogais seguidas, conte só uma (se não estiverem em sílaba tônica), e só conte até a última sílaba tônica da última palavra do verso.

Eu/ sou /fi/o /do /Nor/des/te,
 Não/ ne/go o /meu/ na/tu/rá/
 Mas/ u/ma /se/ca /me/do/nha
 Me /tan/geu /de /lá /pra /cá/.

Descobriu quantas sílabas tem cada verso do poema? Então escreva aqui sua resposta:

Figura 61. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 61).

► 4. Leia com atenção estes versos e responda:



Seu dotô, me dê licença
Pra minha histora eu contá.
Se hoje eu tou na terra estranha
E é bem triste o meu pená,
Mas já fui muito feliz
Vivendo no meu lugá.



a) Quem é o "seu dotô" que aparece no primeiro verso?

b) O terceiro verso é assim: "Se hoje eu tou na terra estranha". Que "terra estranha" é essa?

c) O quarto verso diz que é "bem triste o meu pená". Por que é tão triste o pená?

d) Se ele já foi muito feliz vivendo no seu "lugá", por que não volta para lá? Explique essa situação com base no que você aprendeu sobre o Nordeste.

► 5. Você gostou de conhecer um poema de cordel? Procure outros poemas do Patativa e de outros autores e conheça algumas histórias muito, mas muuuuuito legais! Sugestões:

Livros

- *Cante lá que eu canto cá*, de Patativa do Assaré (editora Vozes)
- *A pedra do meio-dia ou Artur e Isadora*, de Bráulio Tavares (editora 34)


Figura 62. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 62).

Sites


- www.secrel.com.br/jpoesia/cordel.html
- www.geocities.com/Athens/Oracle/7103/obra.htm

Agora, que tal organizar um sarau na classe? Treinem a leitura de alguns poemas, copiem outros em folhas avulsas, que vocês podem ilustrar, e pendurem as folhas em barbantes (os cordéis). Convidem o pessoal de outras classes para ver os cordéis e ouvir as leituras. Vai ser demais!

Você aprendeu um pouco sobre várias coisas: sobre o Nordeste, sobre a literatura de cordel, sobre o Patativa do Assaré, sobre o povo nordestino, sobre a realidade brasileira, sobre você mesmo... Registre no Diário de Descobertas o que você achou mais importante.



Você é o autor



Pegue agora a sua pena,
Vá correndo escrevê
Uma história bem bacana,
Ninguém vai se arrependê.
Pode sê do home marvado
Que depois vai sê punido,
Pode sê de uma donzela
Que prucura um marido.
Ocê é livre, meu amigo,
Tudo pode inventá.
É pra diverti o povo
E as notícia lhes contá.




Figura 63. Atividade 1 – Oralidade e escrita x argumentação. (CARVALHO, et. al., 2003, p. 63).

Questão 1 a e b – busca desenvolver no aluno uma relação ativa com o texto, levando-o a acionar conhecimentos prévios, a identificar pistas que o texto fornece para que levante hipóteses, realizando inferências argumentativas que auxiliam a compreensão.

Questão 2 – leva o aluno a perceber as marcas linguísticas do texto como marcas culturais, expressões de uma linguagem regional. Essa visão evita o preconceito linguístico, o aluno compreenderá que o poeta, através de sua voz, representa a voz do povo nordestino.

Questão 3 – os traços prosódicos da oralidade constroem a rima, o ritmo da leitura.

Questão 4 – procura aprofundar um pouco mais a temática do texto levando o aluno a identificar o tema da migração nordestina suas causas e conseqüências.

Questão 5 – Objetiva levar o aluno a conhecer mais sobre a literatura de cordel.

Você é o autor – leva o aluno com base em todo o percurso de leitura a construir um texto em literatura de cordel.

3.2.5 Quadros Comparativos da Análise dos Livros

Após a análise de cada livro, foram elaborados quadros-síntese, tendo os questionamentos como eixo de análise com o propósito de oferecer uma visão geral para fins comparativos entre as coleções no que se refere ao tratamento dado à argumentação e à oralidade.

Quadro 12. Comparativo dos autores - Argumentação X Leitura

Questionamentos			
As atividades:			
<ul style="list-style-type: none"> – possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e informações/ idéias do texto, favorecendo a instauração de estratégias de leitura: inferência e previsão? – incentivam o desenvolvimento do processo argumentativo como requisito para a compreensão. 			
Argumentação X Leitura			
	SIM	NÃO	Como?
CEREJA; MAGALHÃES (2006) Português: Linguagens	X		<p><u>Atividade 1 - Leitura do texto/compreensão e interpretação</u> O texto – <i>Da Utilidade dos Animais</i> – apresenta idéias contraditórias no tocante à utilidade dos animais e à destinação que o homem dá a eles Observem-se as questões 2,3, 4 e 5 que instigam a elaboração de inferências e o levantamento de hipóteses pelo aluno. Ativa estratégias metacognitivas de leitura.</p> <p><u>Atividade 2 - A linguagem do texto</u> Trabalha aspectos linguísticos e discursivos da língua. O uso intencional de expressões da oralidade no registro informal, de recursos gráficos para marcar a fala (pronúncia, entonação). Faz uso do recurso linguístico ironia para que o aluno possa reconhecer, identificar elementos contraditórios e ambíguos. Atente-se para as questões 2,3 e 5</p> <p><u>Atividade 3 - Leitura expressiva do texto</u> Ressalta a expressão oral – aspectos supra-segmental e paralinguístico e o desenvolvimento de mecanismos enunciativos. O aluno dá a fala o tom usado pelas personagens. Esta leitura sedimenta o processo de compreensão/interpretação do texto.</p>
DELMANTO; CASTRO (2007) Português: Ideias e Linguagens	X		<p><u>Atividade 1- Abertura – Primeiras Palavras</u> A reprodução da propaganda e a epígrafe motivam para se evoque a fábula <i>A Cigarra</i> e a <i>Formiga</i> e o ensinamento que ela pode suscitar. Promove a leitura de imagem, ressaltando a relação intertextual entre a publicidade e a fábula.</p> <p><u>Atividade 2 - Construindo e reconstruindo os sentidos do texto</u> O aluno reflete sobre questões ligadas à privação de liberdade X satisfação de necessidades. Um tema polêmico motiva o debate e conseqüentemente, a produção de argumentos ao provocar a realização de inferências e a exteriorização de justificativas e juízos valorativos. Dêem-se destaque às questões 3, 4,6 e 7.</p> <p><u>O Tecido do texto – Atividade 3</u> Trabalha a tipologia/gênero textual focado a sua relação com a construção de sentidos e com a intencionalidade do autor. Observem-se as questões 1,2 e 5.</p>

Quadro 13. Comparativo dos autores - Argumentação X Leitura (cont.)

Questionamentos			
As atividades:			
– possibilitam a articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e informações/ idéias do texto, favorecendo a instauração de estratégias de leitura: inferência e previsão?			
– incentivam o desenvolvimento do processo argumentativo como requisito para a compreensão			
Argumentação X Leitura			
	SIM	NÃO	Como?
CAVÉQUIA (2007) A Escola é Nossa	X		<p><u>Atividade 1 - Leitura/Interpretação escrita</u> Propõe a leitura de dois textos e sua interpretação. Estes textos levam o aluno a identificar informações explícitas no texto e informações implícitas, provocando a realização de inferências e o levantamento de hipóteses. O aluno reconhece posicionamento do autor e expressa opiniões próprias e suas justificativas para elas. Estes textos são motivadores para a atividade seguinte. Observem-se as questões 3 e 4.</p> <p><u>Atividade 2 - Produção oral e escrita</u> - Expor Opinião e Produzir Texto Argumentativo É lançada uma pergunta: O que você acharia melhor ter: um cachorro robô ou um cachorro de verdade? Faça sua escolha. O aluno reflete sobre a sua posição e a justificativa para defendê-la. Em seguida, participa de um grupo cuja escolha da opinião tenha sido semelhante à sua. A exposição do texto será oral, tendo sido apoiada nas anotações sobre os argumentos do grupo.</p>
CARVALHO et al (2003)	X		<p>Como?</p> <p><u>Atividade 1 - Descobrimo o texto / Você é o autor</u> Trabalha o gênero entrevista. Por meio das questões propostas, busca levar o aluno a conhecer as características principais deste gênero e suas propriedades linguísticas e discursivas. Você é o autor ocorre sempre após a compreensão em leitura para que o aluno busque no texto lido fundamentos para produzir o seu próprio texto.</p> <p><u>Atividade 2 - A linguagem do texto</u> Esta atividade fornece dados que permitem ao aluno construir o conceito gramatical a partir da análise do contexto em que está inserido, sempre articulado ao gênero e à função textual.</p>

Quadro 14. Comparativo dos autores - Argumentação e à Produção Textual

Questionamentos		
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – primam pelo confronto de opiniões como ponto de partida para a compreensão do valor da argumentação para a recepção e produção de textos tanto na modalidade oral como escrita? – incentivam os movimentos discursivos prototípicos da argumentação contemplando a possibilidade de justificativa/argumento, contra-argumento, negociação/resposta? 		
Argumentação e Produção Textual		
	SIM	NÃO
CEREJA; MAGALHÃES (2006) Português: Linguagens		<p>Como?</p> <p><u>Atividade 1 - Trocando idéias</u> O aluno é incentivado a expor sua opinião e também a justificar, a partir de trechos da Declaração Universal dos Direitos dos Animais, se estes direitos são respeitados. Isso favorece, de forma mais pertinente, a argumentação oral.</p> <p><u>Atividade 2 - Ler é reflexão</u> O aluno é levado a refletir sobre as transformações ocorridas no meio ambiente pela ação humana, a partir de uma leitura de imagem relacionada ao tema central da unidade. Essa leitura ativa o processo inferencial desenvolvendo habilidade de leitura em múltiplas linguagens</p> <p><u>Atividade 3 - Produção de texto</u> O aluno lê um texto de opinião. Antes da leitura, há um chamado sobre o que significa opinar: tomar uma posição diante de coisas que existem ou acontecem no mundo, apoiando-as ou rejeitando-as. Opinar é uma atividade frequente na vida das pessoas e também um direito e dever delas, é uma ação que pode transformar situações. As questões 2, 6, 7 e 8 e o boxe apresentam características linguístico-discursivas de um texto de opinião, conduzem o aluno a identificar idéias e justificativas do autor e também a expressar e justificar suas próprias idéias.</p> <p><u>Atividade 4 - Agora é a sua vez</u> O aluno é convidado a aplicar os conhecimentos construídos nas atividades anteriores e que constituem uma bagagem significativa para construção de seu texto. Chama-se à atenção para as orientações de como se elabora um texto de opinião.</p>
DELMANTO; CASTRO (2007) Português: Ideias e Linguagens		<p>Como?</p> <p><u>Atividade 1 - Pensando e criando a partir dos textos – Refletindo</u> Reforça a reflexão sobre o tema da unidade e o tema transversal: <u>Ética</u>, enfocando privação de liberdade X acomodação, troca de vantagens. Incentiva a elaboração de inferências, a defesas de pontos de vista, a concordância ou discordância entre os pontos de vista dos interlocutores.</p> <p><u>Atividade 2 - Produção do texto</u> Propõe a elaboração de fábulas, segundo a caracterização vista e a construção enredo e argumentos que justifiquem as ações dos personagens bem como o ensinamento proposto. Aproveita o que foi vivenciado anteriormente até chegar à produção final, vivenciando o processo da argumentação desde da oralidade até a escrita.</p>

Quadro 15. Comparativo dos autores - Argumentação e Produção Textual (cont.)

Questionamentos			
<p>As atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – primam pelo confronto de opiniões como ponto de partida para a compreensão do valor da argumentação para a recepção e produção de textos tanto na modalidade oral como escrita? – incentivam os movimentos discursivos prototípicos da argumentação contemplando a possibilidade de justificativa/argumento, contra-argumento, negociação/resposta? 			
Argumentação e Produção Textual			
	SIM	NÃO	Como?
CAVÉQUIA (2007) A Escola é Nossa	X		<p><u>Atividade 1 - Produção Oral - Realizar pesquisa de opinião</u></p> <p><i>Esta pesquisa apresenta como motivação a leitura de três textos que abordam questões sobre alimentação: um no gênero diário, outro reportagem e o último quadrinhos. Estes textos são seguidos por atividades de interpretação oral e escrita e de outra atividade: Minhas Idéias, nossas idéias, que incentiva a discussão e a defesa de pontos de vista entre os participantes.</i></p> <p><u>Atividade 2 - Leitura / interpretação escrita</u></p> <p><i>Utiliza o texto e a interpretação escrita como motivadores para um trabalho posterior com o texto argumentativo. A temática é o Trabalho Infantil. O aluno identifica a finalidade do texto e localiza informações sobre essa questão. Reflete sobre as consequências do trabalho infantil e posiciona-se sobre o assunto. Atente-se para as questões 1,3 e 5.</i></p> <p><u>Atividade 3 - Produção Escrita</u></p> <p><i>O aluno entra em contato com a organização estrutural de um texto dissertativo sedimentada pelas atividades anteriores para, posteriormente, de posse da bagagem informativa e linguística produzir o seu próprio texto. Atente-se para o quadro: Dicas importantes.</i></p>
CARVALHO et al (2003)	X		<p>Como?</p> <p><i>A sequência didática restringe-se às seções Descobrimos o Texto e Você é o Autor, não apresentando orientações para os alunos como nas outras coleções. O trabalho com a argumentação é orientado no manual do professor.</i></p>

Quadro 16. Comparativo dos autores - Oralidade e Escrita

Questionamentos			
As atividades:			
<ul style="list-style-type: none"> – possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas? – trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas? 			
Oralidade e Escrita X Argumentação			
	SIM	NÃO	Como?
CEREJA; MAGALHÃES (2006) Português: Linguagens	X		<p><u>Atividade 1 - A língua em foco - Sua língua e sua tribo – Exercícios</u> O aluno identifica a variedade linguística a partir da seleção lexical feita pelo autor. Tenta explicar/justificar a lógica utilizada por quem fala e escreve da forma como está no texto, expressando opinião a respeito da escolha do autor por essa variedade.</p> <p><u>Atividade 2 - As variedades linguísticas na construção do texto</u> Propõe a leitura do texto: Pechada explorando as diferenças entre os falares regionais e também a questão de preconceito linguístico.</p> <p><u>Atividade 3 - Semântica e discurso</u> Chama a atenção para diferenças na língua portuguesa entre os países Brasil e Portugal e sobre recursos utilizados na escrita para ressaltar a pronúncia dos portugueses.</p> <p><u>Atividade 4 - Produção do texto</u> O conto maravilhoso: do oral para o escrito. O aluno é orientado a formular o texto oral na linguagem padrão. Para isso, terá que eliminar marcas próprias da oralidade informal: interrupções, hesitações, repetições, recursos para chamar a atenção do locutário bem como expressões que retornam o que é falado ou dão continuidade à fala.</p> <p><u>Atividade 5 - A intencionalidade discursiva na construção do texto</u> O aluno reflete sobre o contexto de produção: a intenção do locutor e a construção de sentido, os interlocutores presumidos pelo autor, a situação comunicativa enfocada. É posto em contato com conceitos e pressupostos tratados na sessão a língua em foco: texto, discurso, gênero do discurso intencionalidade discursiva.</p> <p><u>Atividade 6 - Os textos e os gêneros do discurso – exercício</u> O aluno relaciona as esferas de atividades humanas aos gêneros do discurso que circulam normalmente nessas esferas. Em seguida, pensa qual o gênero do discurso indicado para resolver situações-problema do seu dia-a-dia.</p>

Quadro 17. Comparativo dos autores - Oralidade e Escrita (cont.)

Questionamentos			
As atividades:			
– possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas?			
– trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas?			
Oralidade e Escrita X Argumentação			
	SIM	NÃO	Como?
	X		<p><u>Atividade 1 - Pesquisa</u> Há sugestão de pesquisas sobre a escrita, a origem e a formação da língua portuguesa, diferenças entre o português do Brasil e de Portugal, variações linguísticas entre as regiões do Brasil e outros tipos de variações.</p> <p><u>(Atividades 2 e 3) - Construindo e reconstruindo o sentido do texto</u> Os textos trabalham informações/conceitos esclarecedores quanto aos usos da escrita e da fala, à adequação linguística, à situação de comunicação, aos interlocutores e à intencionalidade discursiva, ao preconceito linguístico.</p> <p><u>Atividade 4</u> Propõe comparar as falas da professora e do aluno para análise das diferenças de variedades linguísticas.</p> <p><u>Atividade 5 - Da fala para a escrita (retextualização)</u> É uma proposta de retextualização. O texto está marcado com sinais que mostram na escrita os aspectos supra-segmentais da fala. O aluno terá que fazer uma adaptação do texto falado para o texto escrito, retirando o que for característico da fala, ao passar o texto do gênero conversação espontânea para o gênero crônica. Chama-se a atenção para os elementos de transcrição usados a fim de representar na escrita o que for possível da fala.</p> <p><u>Atividade 6 - Produção do texto</u> Propõe um programa radiofônico. O aluno prepara o texto escrito para apresentar oralmente, exercita os aspectos supra-segmental e paralinguístico da fala, bem como a adaptação da linguagem à condição e intenção de produção. É uma proposta para desenvolver práticas de oralidade e de escrita de forma integrada. O aluno planeja a fala pública com apoio da linguagem escrita.</p> <p><u>Atividade 7 - Projeto</u> Há orientação para o desenvolvimento de um projeto: <i>Variação da Língua no Tempo e no Espaço</i>, no qual estão propostas duas atividades: um dicionário de diferenças e a elaboração de um texto teatral para apresentação.</p>
DELMANTO; CASTRO (2007) Português: Ideias e Linguagens			

Quadro 18. Comparativo dos autores - Oralidade e Escrita (cont.)

Questionamentos			
As atividades:			
<ul style="list-style-type: none"> – possibilitam ao aluno se apropriar do conhecimento e da importância que a linguagem oral e escrita têm para o aperfeiçoamento do estudo da língua e o desenvolvimento de suas competências linguístico-discursivas? – trabalham a fala e a escrita numa visão de continuum e no continuum dos gêneros textuais, privilegiando as práticas sociais e comunicativas? 			
Oralidade e Escrita X Argumentação			
	SIM	NÃO	Como?
CAVÉQUIA (2007) A Escola é Nossa	X		<p><u>Atividades 1 e 2 - Pensando sobre a língua</u></p> <p>Os alunos observam as diferentes maneiras de falar do povo brasileiro e a pensam porque isso ocorre. São introduzidos os conceitos de linguagem formal e informal. Esse tema está relacionado com o assunto da leitura. O aluno, posteriormente, é solicitado a escrever de acordo com o destinatário de seu texto. Há uma nota no final da atividade, esclarecendo os diversos fatores que contribuem para que haja variação linguística. Atente-se para as questões a, b, c, d, e (atividade 1) e 3,4 (atividade 2).</p>
CARVALHO et al (2003)			<p>Como?</p> <p>Não há uma atividade/seção específica para trabalhar os questionamentos acima. O que diz respeito à fala e à escrita aparece diluído nas atividades de compreensão textual. As orientações se encontram no Manual do Professor.</p>

3.3 Discussão dos Resultados

A sequência didática apresentada pelas três primeiras coleções propõe um trabalho com a argumentação oral e escrita de forma gradativa, procurando alicerçar o processo constitutivo da argumentação.

Nestes três livros, observam-se possibilidades para a instauração da argumentação em muitas de suas atividades, desde a seção de abertura das unidades, estendendo-se pelas seções de leitura e outras específicas a essa finalidade como: *Trocando Idéias* (CEREJA, MAGALHÃES, 2006), *Refletindo* (DELMANTO, CASTRO, 2007), *Minhas idéias, Nossas idéias* (CAVÉQUIA, 2007), até chegar à produção textual escrita.

Os autores entendem a argumentação como processo e não como um produto pronto, acabado, presente, apenas, em um determinado tipo ou gênero textual conforme Leitão (2000, 2003) e Koch (2004).

Em compreensão e interpretação de texto é proposto um trabalho com estratégias de leitura-inferência e previsão, partindo do conhecimento prévio do aluno e de levantamento de hipóteses, buscando desenvolver uma relação ativa com o texto na construção de sentidos, a partir também de elementos do próprio texto e de elementos que extrapolam o tecido textual, e se relacionam com o contexto de produção.

O processo argumentativo desenvolvido em leitura e argumentação, nessas operações, favorece a compreensão textual. As dimensões dialógica, dialética e epistêmica da argumentação podem, assim, ser ativadas por meio da leitura de temas debatíveis, da discussão sobre estes temas, o que pode propiciar os movimentos prototípicos do discurso argumentativo e o desenvolvimento do raciocínio em concordância com as abordagens de Leitão (1999, 2000).

Nessas atividades de compreensão, o aluno é incentivado a justificar seus pontos de vista, suas respostas, a justificar o ponto de vista do autor, a ouvir as muitas vozes presentes no texto como postula Bakhtin (1997), a concordar ou discordar, a negociar consensos, segundo estudos de Leitão (1999).

A socialização da produção dos alunos pretende provocar neles a necessidade de rever seu texto e de reescrevê-lo para que chegue à formação adequada ao propósito pretendido como recomenda Leitão (2001).

As atividades de interpretação oral e escrita caminham de forma articulada, permitindo a interação pela linguagem. Esse trabalho integrado – oralidade-escrita – amplia o tema da leitura e sedimenta o processo de argumentação. Os alunos são incentivados a expor suas idéias de maneira clara, a ouvir e a respeitar a opinião dos colegas a discordar com polidez.

As propostas de produção de texto decorrem sempre dessas atividades de leitura e de oralidade. Os autores selecionaram diversos gêneros textuais e tipos de textos e estes podem ser trabalhados a partir das temáticas tratadas nas seções de leitura e de expressão oral, oportunizando ao aluno a comparação entre textos e entre linguagens. O aluno pode estabelecer, assim, semelhanças e diferenças quanto aos aspectos composicionais; aos usos da língua e situacionais dos textos, preparando-se para agir como produtor do seu texto como orientam Schneuwly e Dolz (1996) e Marcuschi (2005).

Nas produções textuais tanto oral como escrita, é incentivado o uso social dessas práticas: o aluno escreve para um interlocutor real – seus colegas, seus pais, sua comunidade, por ocasião de mostras culturais, elaboração de jornal escolar ou coletânea de textos. As situações de produção e intencionalidade linguística direcionam a sua escrita. As seções de produção textual, oral e escrita, propõem um trabalho mais pormenorizado dessas questões. Conforme análise e descrição, já é possível instaurar um processo argumentativo como identificamos nas seções: Abertura, Interpretação oral e escrita, Minhas idéias, nossas idéias.

Assim, ele escreverá motivado pelo fato de que seu texto terá uma função social. Passa a refletir sobre o leitor presumido do texto, o contexto sócio-histórico de circulação, o objetivo de sua produção, o gênero textual, a estrutura composicional e o registro de linguagem que se adequam a essas questões de acordo com as observações de Marcuschi (2004, 2005).

Os autores partem do princípio de que a elaboração de um texto necessita da intermediação do professor, de seu ensino. Necessita de orientações sistematizadas devido às características estruturais e sócio-discursivas do gênero textual solicitado e orientam os professores nesse sentido.

Em relação à fala e à escrita estas coleções propõem um trabalho articulado: leitura, oralidade e escrita trabalhando, dessa forma, numa visão de contínuo entre estas duas modalidades e no continuum dos gêneros textuais em consonância com os estudos de Marcuschi (2004).

Percebe-se nos livros analisados uma tendência a não mais dicotizar a língua e sim a tratar as duas modalidades a partir dos usos lingüísticos. Já se observa a introdução de atividades de transcrição e de retextualização, conforme amostra das atividades no momento da análise.

Os exercícios de linguagem oral buscam possibilitar o aluno exercitar a capacidade de se expressar com clareza e adequação quando ele é levado a refletir sobre usos da língua, sobre as especificidades das modalidades oral e escrita, sobre adequação da linguagem ao interlocutor e à situação de comunicação.

Em todas as atividades o aluno é incentivado a colocar-se discursivamente como autor, a pensar na imagem do seu interlocutor, a considerar o momento social de onde enuncia, a reconhecer o objeto de um enunciado, segundo postulados de Ducrot (1978), Vogt (1980), Anscombre (1980 *apud* KOCH, 2004).

As dimensões comunicativa e social da fala são incentivadas com a finalidade de sedimentar o domínio de textos orais que exigem do falante um controle consciente do próprio comportamento linguístico e uma postura de ouvinte para acompanhar a construção discursiva de seus interlocutores.

Quanto ao quarto livro - Carvalho (2003), este apresenta uma proposta de trabalho teoricamente bem fundamentada. Pode-se dizer até que, em termos de princípios teóricos, semelhante às outras coleções. No entanto, a divisão feita na obra dificulta trabalhar a visão de continuum entre fala e escrita bem como a argumentação em suas respectivas dimensões.

A parte I dedicada à leitura e interpretação é significativamente menor que a dedicada à gramática e ortografia (parte II) - muito bem trabalhada numa perspectiva construtivista. Observa-se uma maior imersão no trabalho com a escrita.

No tópico - Você é o autor - não há orientações sobre questões enunciativas, discursivas ou sobre estrutura composicional prototípica do gênero trabalhado para que os alunos construam modelos de que possam se utilizar posteriormente.

As propostas de trabalho com argumentação encontram-se diluídas nas orientações ao professor. Estas orientações são bem substanciais, exigindo do professor um conhecimento teórico bem fundamentado.

Numa visão mais global, a análise das coleções evidencia, no plano do discurso, a adesão de seus autores às mais recentes abordagens da Linguística e de outras ciências que tratam de aprendizagem e linguagem: Pedagogia, Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Análise do Discurso, Linguística Textual, Pragmática Linguística.

Percebe-se nos livros analisados uma forte influência dos estudos linguísticos de base enunciativa e sociointeracionista e de teorias de aprendizagem de base sócio-construtivista e sociocultural. Esses estudos trouxeram uma nova dimensão às concepções de língua, de texto, de discurso, de gêneros textuais e este redimensionamento, por sua vez, provocou mudanças significativas nas práticas de leitura, de oralidade, de produção textual (oral e escrita) e de análise linguística.

A natureza dialógica da linguagem também é considerada em todas as coleções e direciona todo o trabalho com a língua.

Estes livros propõem, ainda, um trabalho com a linguagem na perspectiva do letramento social e literário e da diversidade dos gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela preocupação que surgiu da prática em sala de aula, como professora de crianças e pré-adolescentes, diante da observação de que havia um retraimento no desempenho linguístico oral do aluno quando de sua passagem da 4ª para 5ª série, principalmente se ele tivesse de se expressar de forma argumentativa.

Tínhamos a crença de que fatores externos e internos poderiam interferir para a ocorrência deste fenômeno que nem sempre era percebido pelo professor.

A partir desta observação, pensamos em como, pedagogicamente, poderíamos intervir de forma a que nosso aluno viesse a desenvolver sua competência argumentativa. Como o processo de aprendizagem se concretiza num conjunto: aluno, professor, escola, materiais de ensino, nosso olhar se voltou para o livro didático. Indagamos se este recurso poderia facilitar o trabalho com a argumentação em sala de aula.

O propósito geral desta pesquisa foi, então, investigar o tratamento da argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, analisando se as atividades propostas possibilitam a instauração do discurso argumentativo em sala de aula.

A fundamentação teórica que embasou esta pesquisa levou-nos a constatar que este tipo de discurso constitui ferramenta privilegiada na construção do conhecimento e de aprendizagens cognitivas e linguístico-discursivas necessárias à vida de todo ser humano.

Para que, de fato a argumentação cumpra esse papel transformador, faz-se necessário um conjugar de “vozes” e de “ações”. Nesse caso, a voz do professor, nos momentos necessários de transmissão e, principalmente, de construção compartilhada de conhecimentos, é de fundamental importância. É neste compartilhar que outras aprendizagens poderão ser construídas, porque estarão plenas de significado tanto para o professor quanto para o aluno.

A voz do aluno, até pouco tempo atrás tão calada, tão oprimida e, hoje, aparentemente, tão espontânea, mas que se retrai pela falta, ainda, de

conhecimento do que o domínio da palavra pode lhe possibilitar. Ele precisa saber que este domínio tem estreita relação com a adequação que fará do uso dessa palavra. Adequação esta que tem a ver com os contextos em que está inserido tanto social como culturalmente e estes constituem também “vozes” as quais ele precisará passar a considerar.

A voz das muitas esferas do conhecimento presentificadas na voz do professor e de outros recursos de aprendizagem, como livro didático, postos à sua disposição se constituem o cenário para consolidação da aprendizagem.

Esta pesquisa limita-se a analisar uma dessas vozes: a de livros didáticos de Língua Portuguesa - 4ª e 5ª séries. Desse modo, o trabalho desenvolvido permitiu-nos desfazer algumas opiniões empíricas como a de que estes livros não ofereciam espaço para a argumentação, especialmente os de 4ª série.

A maior parte dos livros de 4ª e 5ª série, a que tivemos acesso como professora subestimavam a capacidade de raciocínio inferencial das crianças e pré-adolescentes e, por isso, trabalhavam mais os gêneros narrativos, prendendo-se a questionamentos desta natureza: O que aconteceu? Onde? Quando? Como? Com quem? e muito pouco a: Por quê? Quais as consequências? O que você pensa sobre isso? O que sugere?

No mundo atual, crianças e adolescentes estão expostos a torrentes de informações e também têm acesso ao conhecimento por outra via que não a escola. Ao mesmo tempo, parecem amadurecer mais rapidamente. Faz-se necessário que todos os envolvidos com a Educação e os materiais de ensino acompanhem este processo. Nesse sentido, os livros didáticos adotados na atualidade, ao lado da tipologia textual clássica: narração, descrição, dissertação, trabalham outras tipologias como a expositiva, injuntiva e argumentativa, trazendo uma grande variedade de assuntos e gêneros textuais, o que mostra um aspecto mais dinâmico e uma ligação maior com o contexto vivido pelo aluno.

Considerando a presença da argumentação e oralidade em cada um dos livros analisados, podemos inferir a partir das propostas de cada um que o livro de Cereja e Magalhães (5ª série) e Cavéquia (4ª série), dão um maior espaço ao tratamento da argumentação em todas as atividades, como também à oralidade; enquanto que Delmanto e Castro (5ª série) através do trabalho mais intensificado

com a oralidade contempla a argumentação. O livro de Carvalho et. al. (4ª série) é mais direcionado para a escrita, embora o manual do professor incentive para que este adote uma postura centrada nas descobertas e na argumentação no momento de vivência das atividades.

Os estudos bibliográficos realizados durante este trabalho trouxeram subsídios importantes para os momentos das análises e consecução dos objetivos que o direcionaram por considerarem, além das questões epistemológicas relacionadas à argumentação e à oralidade, o contexto local e global em que essas práticas estão inseridas.

De modo geral, constata-se que estes livros têm tentado instaurar situações que levem o aluno a fazer uso efetivo da língua atendendo, na medida do possível, a propósitos e interesses que têm a ver com sua prática social. A descrição e o uso da língua têm caminhado conjuntamente e não mais de forma estanque.

Nesse sentido, as concepções vygotiskyana de aprendizagem e interacionista de língua, que direcionam este trabalho, ratificam que o professor desempenha um papel importantíssimo na condução da aprendizagem dos alunos. Ele é quem poderá dar vida ao que está proposto nos livros didáticos. O professor é o mediador maior, estimulando a autoconfiança e autonomia de seus alunos, abrindo espaços para que eles expressem seus pensamentos, idéias, sentimentos, interesses, incertezas. O professor precisa resgatar o lugar do pensar, do raciocinar, do inferir e a argumentação possibilita este resgate.

A partir do exposto, podemos inferir que o aluno, tendo oportunidade de vivenciar um processo de aprendizagem com ênfase na apropriação e domínio do conjunto de elementos que compõem a argumentação – cognitivos, linguísticos, discursivos e comunicativos – conseguirá posicionar-se ativamente frente a situações em que se requeira o uso do discurso argumentativo com segurança e propriedade.

Portanto, este estudo, ao tentar cumprir com seu objetivo, suscitou ao longo de sua realização algumas considerações e reflexões paralelas que poderão ser transformadas em ações pedagógicas e, dessa forma, contribuir com o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos na modalidade oral ou escrita da língua.

Primeiramente, o reconhecimento da importância que a argumentação pode ter em sala de aula quando a atenção do professor estiver voltada ao desenvolvimento de estratégias de raciocínio de seus alunos. Essas estratégias podem ser ativadas em todos os momentos de estudo de um campo de conhecimento específico e também em momentos de debate, de leitura e produção textual. Cada momento desse torna-se propício à instauração do discurso argumentativo que se constitui um excelente recurso de aprendizagem.

Os estudos de Leitão (1999, 2000, 2001, 2002, 2003) sobre argumentação abrem espaço para a atuação mais consciente e eficaz do professor não apenas em relação ao entendimento do processo em que está inserido o discurso argumentativo, mas também como o professor pode, por meio da implementação de suas ações em sala de aula, facilitar a instituição da argumentação e, conseqüentemente, estimular as competências cognitivas e linguísticas de seus alunos.

Para isso, é preciso que se compreenda que a interação dos alunos em uma situação de argumentação não se reduz ao encontro fortuito entre duas ou mais pessoas, antes, está sendo compreendida como uma situação na qual os participantes atuam inseridos em relações sócio-culturais complexas nas quais se manifestam relações dialógicas.

A comunicação linguística (oral ou escrita) é regida por um contrato social, por regras tácitas entre falante e ouvinte bem como entre escritor e leitor. Com base nessas regras, um falante/escritor produz um texto da maneira como ele acha que o leitor/ouvinte o lerá/ouvirá.

Essa compreensão torna-se importante para as situações de leitura, pois para manter o foco de atenção do aluno/leitor ou aluno/ouvinte e para dirigi-lo às palavras de um interlocutor distante no tempo e no espaço, faz-se necessário, então, orientar o processo de leitura seja na modalidade oral ou escrita.

Isso será possível se os professores e os livros didáticos priorizarem a leitura como atividade dialógica e dialética, desenvolvida em situações específicas (esferas da atividade humana), possibilitando a construção de significados pelo leitor.

É preciso que se criem na escola, situações comunicativas que possibilitem o contato com os diferentes sentidos constituídos pelos diferentes alunos nos diversos círculos sociais de que participam de forma que eles se sintam próximos das condições de participação em instâncias públicas de enunciação que não a escola, que se discutam temas interessantes e polêmicos que permitam a emergência de posições controversas e a progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se dê espaço para a leitura reflexiva e crítica. Todos esses procedimentos terão reflexos na escrita. As atividades: ouvir, falar, ler e escrever são complementares e interdependentes e não estanques.

A segunda reflexão diz respeito ao reconhecimento de que, quando bem trabalhada pela escola, a oralidade torna-se um componente de suma importância no estabelecimento de competências cognitivas, discursivas e comunicativas como também atitudinais em crianças e adolescentes.

Assim, o estudo/ensino da oralidade deve procurar afastar-se do interesse em produzir oradores eficientes e se inserir em pesquisas que investigam a relação linguagem – cognição. Há necessidade de se conhecer e compreender o funcionamento da oralidade/fala, seus mecanismos de raciocínio e sua estreita relação com a escrita, a leitura e a produção textual.

Nesse sentido, os estudos de Marcuschi (1986, 1997, 2001, 2003, 2004, 2005) foram substanciais ao proporem que as relações entre fala e escrita, oralidade e letramento passem a ser vistas dentro de um quadro mais amplo, ou seja, no contexto das práticas comunicativas, sócio-discursivas e no continuum dos gêneros textuais.

A terceira reflexão chama a atenção para a compreensão de que o livro didático de Língua Portuguesa é um dos instrumentos, mas não o único, a ser utilizado nos processos de construção do conhecimento.

O professor precisa conhecer com maior profundidade o livro adotado, relacionando os conhecimentos epistemológicos e os pressupostos teóricos à sua prática pedagógica.

Não obstante as transformações que estes livros estão sofrendo no tocante às abordagens teórico-metodológicas, principalmente em relação às perspectivas discursivas da linguagem e sociointeracionista da aprendizagem, estas

por si só não garantem que haja uma mudança significativa no ensino-aprendizagem da língua materna. É preciso dar-lhe uma função mais própria no seu papel de coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem.

Há outros fatores que se encontram embricados a essas questões e que precisam ser considerados pela escola. Um deles diz respeito à construção coletiva de um projeto político-pedagógico. A escola precisa ter clareza quanto às concepções de homem e de sociedade que deseja formar. A estas concepções deve estar atrelada a de aprendizagem que, por sua vez, direciona a concepção de língua a ser adotada.

A partir daí é que a seleção do livro didático deverá ser feita, pois se não houver sintonia entre estas concepções e as abordagens presentes no livro adotado, este pouco poderá auxiliar no ensino de Língua Portuguesa ou em qualquer outro domínio do conhecimento.

Um outro fator é que as abordagens teóricas referidas neste estudo precisam ser trabalhadas junto aos professores por meio de estudos consistentes que os preparem para compreendê-las e passar a considerá-las em sua prática pedagógica. A teoria e a prática precisam derrubar o “muro” que ainda parece existir entre elas.

Entende-se, muitas vezes, o termo prática, como sinônimo de receita e que basta seguir as instruções de uso para que se obtenham bons resultados. No entanto, toda receita é composta por ingredientes que têm as suas especificidades, as suas medidas e os seus propósitos e é preciso conhecê-los, entendê-los para melhor utilizá-los e obter os resultados esperados. Essa metáfora da receita corresponde à teoria e à prática. A teoria sedimenta a prática e a torna mais precisa e eficaz.

Por último, faz-se necessária a compreensão de que a escola é uma instituição social que tem por finalidade educar, ensinar. O professor é o grande mediador neste processo e como tal pode intervir de forma a alterar situações desfavoráveis à aprendizagem e à formação integral dos alunos e, mais próximo da motivação que levou a este estudo, intervir no retraimento da oralidade argumentativa dos alunos o qual poderá ter reflexo na sua vida pessoal, social, escolar e futuramente profissional.

Ressaltamos que as considerações e reflexões aqui elencadas consideraram a conjunção de várias vozes que revelam o comprometimento com a busca de caminhos que possam criar ou ampliar possibilidades de aprendizagens significativas para os alunos – a argumentação com as suas dimensões é um deles.

Toda pesquisa apresenta limitações e, nesse caso, não é diferente. Diante das reflexões que fizemos, atrevemo-nos a apresentar algumas atividades promotoras do argumentar e do contra-argumentar, dentre elas citamos:

- Instaurar a prática do debate em sala de aula para que os alunos aprendam a defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de idéias. Ajudar esses alunos a identificarem quais são as fraseologias do argumentar, como se constroem essas fraseologias, quais são os verbos-chave utilizados.
- Acompanhar os efeitos do exercício da argumentação no processo de compreensão em leitura. Quais as características linguístico-discursivas presentes nas respostas escritas dos alunos que possam comprovar os movimentos prototípicos da argumentação: justificativas (ponto de vista + argumento), contra-argumentos, resposta.
- Acompanhar as respostas dadas pelos alunos oralmente e registrá-las (gravá-las), realizando a transcrição, observando como se processam na oralidade esses movimentos.
- Acompanhar a produção escrita de um determinado gênero textual argumentativo, analisando quais operadores argumentativos são utilizados para marcar os movimentos prototípicos da argumentação.

Sugere-se a preparação de materiais de apoio para formação de professores na modalidade presencial ou a distância nos quais as especificidades da argumentação e de suas dimensões possam ser apreendidas por estes professores e, posteriormente, trabalhadas por eles junto aos alunos em sala de aula.

Finalizamos, ratificando nossa constatação, por meio dos estudos teóricos realizados e das análises nos livros didáticos, de que o exercício frequente da argumentação em sala de aula poderá contribuir para minimizar o fenômeno do retraimento lingüístico observado nos alunos na passagem da 4ª para 5ª série,

quando solicitados a exporem e a defenderem seus conhecimentos, opiniões e crenças.

Quando se entende o processo que gera a argumentação, a possibilidade de aprendizagem se estende a todos os domínios do conhecimento. Referindo-se à aprendizagem em Língua Portuguesa, a recepção e a produção de textos orais e escritos ganham outra dimensão. Este raciocínio, associado ao reconhecimento de recursos linguísticos específicos que permitem a argumentação, passa a fazer toda a diferença nas questões de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AQUINO, Zilda G. O. *O espaço da argumentação no ensino da língua materna*. In: SILVA, Elisabeth Ramos (org.). *Texto e Ensino*. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 11 ed., São Paulo: Contexto 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, (1997)

BARTHES, R. e MARTHY, E. *Oral e escrito*. In: Enciclopédia Einaudi, Volume 11: Oral/escrito; Argumentação. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000.

BENVENISTE, Claire Blanche. 1998. *Estúdios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, Em especial o cap. primeiro nas pp.19-28. In: MARCUSCHI, Luís, A. O que é a Língua falada e qual a sua gramática? Desfazendo alguns equívocos. *Curso sobre fala e escrita*. Recife/PE: Unicap., (Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem), agosto-outubro, 2004b.

BRANDÃO, Helena (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Aprender e ensinar com textos V. 5)

_____. *Introdução à análise do discurso*. 8 ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1998.a

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos*. Brasília: SEF, 1998.b

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introdução*. Brasília: SEF, 1998.c

BRASIL. Ministério da Educação e de Cultura. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jun., 2008.

BRONCART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUSC, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____ (org.). *Gramática do português falado*. 4 ed., rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002. v. I.

_____ (org.). *Gramática do português falado*. 4 ed., rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002. v.III.

CAVALCANTE, Tícia C. F. Inferência e argumentação na constituição da compreensão textual. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CAVÉQUIA, Marcia Paganini. *A Escola é Nossa*. 2 ed., Português, 5º ano, 4ª. série-Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2007.

CARVALHO, Carmen Silvia (org.) *Construindo a Escrita: língua portuguesa, textos, gramática e ortografia*. São Paulo: Ática, 2003, ISBN 85.08.08.934.1.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: linguagens*. rev.amp. São Paulo: Saraiva/2006).

CITELLI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. 15 ed., São Paulo: Ática, 2002.

COLL, César; EDWARDS, Derek. *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português – Idéias & Linguagens*, 5ª série. 9ª Edição reformulada, 2006. 1ª tiragem, 2007. São Paulo: Editora Saraiva.

DIONÍSIO, Ângela P. *A interação nas narrativas orais*. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (dissertação de Mestrado em Linguística). Recife: UFPE, 1992.

_____ ; BEZERRA, Maria Auxiliadora; Machado, Anna Raquel. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna. 2005

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1984.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FÁVERO, Lemos L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. e AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e Escrita: Perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Fernanda J.; FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística e ensino de português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria T. de A; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

FULGÊNCIO, Lúcia. *Como facilitar a leitura*. Lúcia Fulgêncio, Yara Goulart Liberato. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, João W. Culturas orais em sociedades letradas. *Rev.Educ. Soc.*, dez. 2000, v.21, n. 73, 100-108.

HILGERT, José G. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, Ataliba T. de. *Gramática do Português Falado*. 3 ed., Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 2002, V. III.

HYMES, Dell. *A etnografia da Comunicação*. São Paulo: Ática, 1971.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES DE MATOS, F. *A formação de atividades linguísticas de leigos e professores*. Anais do I Encontro de Linguística e Literatura do GELS. Recife, Secretaria de Educação de Pernambuco, 1982.

_____. *Pedagogia da Positividade. Comunicação construtiva em português*. Recife: Ed. UFPE, 1996.

_____. *Comunicar para o bem. Rumo à paz comunicativa*. São Paulo: Ed. Ave Maria, 2002.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2 ed., São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos de Leitura*. 4 ed. Campinas: SP: Pontes Editores, 1995.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2004.

LEITÃO, Selma. *Composição textual: especificidades da escrita argumentativa*. In: CORREA, Jane, SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma. *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau: Editora: FAPERJ, 2001.

_____. *Aquisição da escrita argumentativa: um estudo sobre a organização dos conteúdos na produção textual*. In: SPINILLO, Alina; CARVALHO, Glória; AVELAR, Telma. *Aquisição da Linguagem: teoria e pesquisa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

_____. *Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula*. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia 1, 31 – 109. 1999

_____. *A construção discursiva da argumentação em sala de aula*. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília: 2000.

_____. *Argumentação como processo de construção do conhecimento*. Trabalho apresentado no II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino. Belo Horizonte, 2003.

_____. *O potencial da argumentação no desenvolvimento meta-cognitivo*. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. João Pessoa, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3 ed., Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes Ed. da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de retextualização*. 5 ed., São Paulo, 2004a.

_____, Luís, A. O que é a Língua falada e qual a sua gramática? Desfazendo alguns equívocos. *Curso sobre fala e escrita*. Recife/PE: Unicap., (Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem), agosto-outubro, 2004b.

_____. *Pesquisa sobre o Português falado no Brasil: teorias, projetos e resultados*. *Curso sobre fala e escrita*. Recife/PE: Unicap. (Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem), agosto-outubro, 2004c.

_____. *Linguística de Texto 1º/2003. Parte IX. Coesão e Coerência textual: uma nova visão da textualidade e seus princípios básicos*. Recife/PE: Unicap. (Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem), agosto-outubro, 2003c.

_____. *Linguística de Texto 1º/2003. Modelos de descrição textual*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Recife/PE: Unicap. (Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem), agosto-outubro, 2003a.

_____. *Linguística de Texto 1º/2003. Co-texto e Contexto no processo de textualização*. Recife/PE: Unicap. (Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem), agosto-outubro, 2003b.

_____. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e os eventos comunicativos*. In: Signori, J (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. PP 23-50.

_____. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1997.

_____. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua*. Em aberto, Brasília. Ano 16, (69), 63, 82, 1996.

MORAIS. Arthur Gomes de, et al. *O Livro didático em sala de aula: algumas reflexões*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a

Distância. Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Coleção: Pró-Letramento. Fascículo 07).

OLIVEIRA, Manfredo. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas. São Paulo Papyrus, 1998.

PERELMAN, Ch. e OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICHTER, Marcos G. *Ensino do português e interatividade*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2000.

RODRIGUES, SYLVIA R. C. A emergência da argumentação como recurso mediador da construção de conhecimentos em uma sala de aula de História. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC. Campinas: Mercado de Letras, 2005 (Coleção As faces da linguística aplicada)

SANTOS, Fausto. *Filosofia aristotélica da linguagem*. Chapecó. SC: Argos – Ed. Universitária, 2002.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: mercado de Letras, 2004.

SEARLE, John. *Os atos de fala*. Coimbra: Almedina, 1984.

SUASSUNA, Livia. *O ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Editora Papyrus, 1995.

TAVARES, Daniela M. *O discurso político*. In: *Gêneros do discurso na escola*. BRANDÃO, N. B. (org.). 4 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

VILAR DE MELO, M. F. *Le développement de la conceptualization et du raisonnement par hypothèse chez des syndicalistes de faible niveau de formation*. Mémoire de D.E.A. Paris, Université René Descartes – Paris V – Sciences Humaines – Sorbonne, 1999.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: HUCITEC, 1980.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____, *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes: 1984.