

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O TEXTO ARGUMENTATIVO POR CRIANÇAS DA 4a. SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL

ANA MARISA DE CAMPOS VALLIM CORRÊA

ORIENTADOR: PROF. DR. SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado defendida por
Ana Marisa de Campos Vallim Corrêa e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 17 / 02 / 2004

Assinatura: *Sérgio Antônio da Silva Leite*

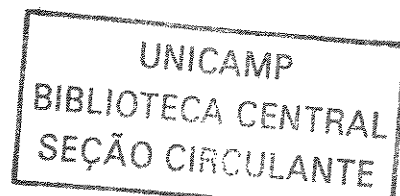
Comissão Julgadora:

Silvia Helena de Sá

AMC

Sérgio Antônio da Silva Leite

Campinas - 2004



504404002

IDADE BC
CHAMADA UNICAMP
0817t
EX
OMBO BC/ 57956
ROC 16-117104
D X
PREÇO R\$ 11,00
DATA 26/05/04
Nº CPD _____

CM00197675-1

813 ID 816048

**Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Corrêa, Ana Marisa de Campos Vallin.

~~0815t~~

0817t

O texto argumentativo por crianças da 4ª série do ensino fundamental / Ana Marisa de Campos Vallin Corrêa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador : Sérgio Antonio da Silva Leite.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Argumentação. 2. Textos infantis. 3. Intervenção. 4. Produção de textos pelo aluno. 5. Ensino - Aprendizagem. 6. Ensino de primeiro grau. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-052-BFE

*“A eficácia de um pesquisador
está no que ele procura transformar,
não no que ele pesquisa.”*

(Jean Foucambert)

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais

Que foram os meus primeiros mestres na vida e com quem continuo aprendendo muito.

Ao Paulo Henrique

Companheiro de caminhada nesta existência, pelo amor, paciência e apoio na conquista desse ideal.

Ao Arthur Henrique

Que desde o início esteve envolvido na conquista desse ideal, mesmo sem entender o motivo de minhas ausências.

Aos meus familiares

Que, direta ou indiretamente, colaboraram na operacionalização deste trabalho: Paulo Eduardo, Paulo Roberto, Carlinhos, Pedro Henrique, Dú, Leila, Aqueo, Gabriela, Vla, Inha e Luciene.

À Maria e às vovós Ana e Dinacir

Pela dedicação e carinho com o Arthur, cujo auxílio tem possibilitado investir o quanto tenho investido na minha formação.

Às primas Nair Odete, Fátima, Elza e Vilma

Pelo incentivo no início e por mostrarem novos horizontes através da UNICAMP.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Sérgio Leite

Pelas relevantes críticas e sugestões ao longo deste trabalho, assim como pela paciência, dedicação e disposição que lhe são peculiares. Ter o Prof. Sérgio como orientador tem sido fundamental para a minha formação profissional.

Às professoras Luci e Ana Luiza

Pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

À Profa. Selma Leitão

Pelas sugestões e disponibilização de materiais bibliográficos inexistentes em nosso meio.

Às professoras Lilian e Norma do Grupo de Pesquisa ALLE

Pela confiança na realização deste trabalho de pesquisa.

Aos funcionários da Pós – Graduação, em especial à Nadir e Gislene

Pelas orientações, paciência e dedicação no atendimento de nossas necessidades acadêmicas.

À direção, coordenação, funcionários, professora e alunos da escola onde foi desenvolvido esse estudo

Pela atenção e confiança depositadas.

À Isaura

Pela disposição e dedicação em rever meu trabalho.

À direção e coordenação do Programa AICA (Secretaria de Promoção Social)

Pelo apoio e estímulo.

Ao CNPq

Pelo apoio recebido sob a forma de bolsa de pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o desenvolvimento do texto argumentativo escrito de crianças da 4ª série de uma escola pública, a partir de condições pedagógicas favoráveis no ambiente de sala de aula. O estudo justifica-se devido à escassez, em nosso meio, de trabalhos lingüísticos na área voltados às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal pesquisa insere-se num contexto de ensino do *texto* na Língua Portuguesa que valorize a dimensão discursiva e pragmática da língua escrita, ou seja, que considere os usos sociais – orais e escritos – da língua escrita na sociedade. O grupo de sujeitos produziu textos argumentativos em três momentos distintos de produção. Após a primeira produção escrita, os sujeitos foram submetidos a vinte sessões de 1h30m cada, nas quais foram proporcionadas condições pedagógicas favoráveis à emergência do texto argumentativo com base em pesquisas anteriores. A análise dos resultados mostrou que as sessões de atividades pedagógicas proporcionaram um progresso significativo nos textos argumentativos das segunda e terceira produções escritas, com ênfase na justificação e em alguns recursos de negociação. Tais resultados confirmam estudos anteriores de que a produção textual está intrinsecamente relacionada com as condições pedagógicas oferecidas em sala de aula.

Palavras - chave: argumentação, texto argumentativo, intervenção, produção textual, processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research investigated the development of written argumentative text by fourth grade students from public schools, starting from favorable pedagogic conditions in the classroom atmosphere. Such a study justifies itself due to the lack, among us, of linguistic development work regarding children in their first years of formal education. Such research is inserted in the context of Portuguese teaching of text writing that values the discursive and pragmatic dimension of the written language, in other words, that it takes into account the social uses - orals and written - of the written language in the society. The focused group has produced argumentative texts in three different text writing moments. After the first written production, the group was submitted to twenty sessions of 1h30m each, in which were provided favorable pedagogic conditions to the emergency of the argumentative text, based in previous researches. The analysis of the results showed that the sessions of pedagogic activities provided a significant progress in the argumentative texts during the second and third written productions, with emphasis in the justification and negotiation aspects. Such results confirm previous studies that the textual production is intrinsically related with the pedagogic conditions offered at classroom.

Key Words: argumentation, argumentative text, intervention, text production, teaching – learning process .

ÍNDICE

Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Índice	xiii

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
-------------------------------	----------

CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	5
---	----------

2.1 Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	5
2.1.1 Desenvolvimento e Aprendizagem Humanos	5
2.1.2 Aprendizagem da Língua Escrita	13
2.1.3 Implicações Pedagógicas	16
2.2 Perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo	19
2.2.1 Atividade de Linguagem e Práticas Sociais de Linguagem na Escola	19
2.3 Perspectiva da Psicologia da Linguagem	24
2.3.1 Estudos sobre a Argumentação	24
2.3.2 Implicações Pedagógicas	34

CAPÍTULO 3: OPÇÕES METODOLÓGICAS	41
---	-----------

3.1 Bases Teóricas	41
3.1.1 Método de Pesquisa em Psicologia	41
3.2 Caracterização da Escola	43
3.3 Caracterização dos Sujeitos	45
3.4 Procedimento de Coleta de Dados	45
3.4.1 Sessões Pedagógicas	47

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E RESULTADOS	69
4.1 Dimensão Argumentativa	71
4.1.1 Níveis de Organização Textual	71
4.1.2 Recursos de Negociação	83
4.1.3 Estratégias Argumentativas	91
4.2 Dimensão Lingüístico-Enunciativa	98
4.2.1 Organizadores Textuais	99
4.2.2 Modalizações	104
 CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO	 115
 CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	 127
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 129
 ANEXOS	 135
Anexo 1 – Abaixo-Assinado.	136
Anexo 2 – Panfleto Publicitário.	138
Anexo 3 – Resenha Crítica de Filme.	140
Anexo 4 – Declaração Universal dos Direitos da Criança.	142
Anexo 5 – Cartazes de Fotos sobre a Exploração do Trabalho Infantil.	144
Anexo 6 – Roteiro de Reescrita.	148
Anexo 7 – Atividades sobre Situações Argumentativas.	150
Anexo 8 – Lista de Palavras e Expressões que Ajudam a Organizar as Idéias.	153
Anexo 9 – Artigo de Jornal.	155
Anexo 10 – Roteiro de Entrevistas.	157
Anexo 11 – Textos da Primeira Produção Escrita.	159

Anexo 12 – Textos da Segunda Produção Escrita.	165
Anexo 13 – Textos da Terceira Produção Escrita.	172
Anexo 14 – Quadro 2 – Recursos de Negociação.	179
Anexo 15 – Quadro 3 – Estratégias Argumentativas.	182
Anexo 16 – Quadro 4 – Tipos de Organizadores Textuais.	184
Anexo 17 – Quadro 5 – Tipos de Modalizações.	186

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

É com preocupação que se observa a escassez de textos do gênero argumentativo, ou de opinião - como são tratados nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) – nos livros didáticos e de literatura direcionados para o Ensino Fundamental.

Concomitantemente, são muito conhecidas, entre os educadores, as dificuldades das crianças na compreensão e produção de textos deste gênero nas séries iniciais do Ensino Básico.

No mesmo sentido, o texto argumentativo não tem merecido muita atenção nos estudos lingüísticos, tanto do ponto de vista descritivo de suas manifestações nas diversas faixas etárias, quanto do ponto de vista explicativo dos mecanismos de seu desenvolvimento em nossa língua (MACHADO, 1990:56).

Cabe ressaltar que o termo *texto de opinião* parece ser utilizado por educadores e autores em estudos realizados em nosso meio, uma vez que na bibliografia consultada de pesquisas mais recentes sobre o assunto, nas línguas inglesa e francesa, o termo citado pelos autores é *discurso argumentativo* ou *gênero argumentativo escrito*. Desta forma, optou-se por utilizar os termos *gênero argumentativo*, ou *texto argumentativo*, como sinônimos devido à base teórica utilizada, uma vez que a análise abrange autores que abordam este gênero discursivo a partir destes termos; porém, nas citações bibliográficas, será respeitado o uso do termo utilizado pelo autor citado.

A estrutura curricular da Língua Portuguesa, quanto ao ensino do texto argumentativo, está baseada na falsa concepção de que existe uma progressão da aprendizagem relativa à língua escrita entre os gêneros narrativo, descritivo e argumentativo (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART apud DOLZ, 1996). Tal argumento tem sustentado a prática escolar de explorar o texto argumentativo ou de opinião somente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, visando à construção de um discurso acadêmico e científico. É rara a abordagem do gênero argumentativo de modo mais sistemático nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisa com alunos de 7a. e 8a. séries do Ensino Fundamental (MELLO, 1996:133) aponta que a aquisição de uma nova tipologia textual - no caso o texto

argumentativo - leva os alunos a dificuldades decorrentes da falta de domínio de sua superestrutura textual, já que estão acostumados com o estudo de textos narrativos. Isto provoca, no processo de aquisição do texto argumentativo, a narrativização dos mesmos, decorrentes do cruzamento de tipos discursivos pelos alunos (MELLO, 1996:138).

Entretanto, pesquisa sobre o desenvolvimento do texto argumentativo, com alunos da 4a. série de uma escola pública de periferia (LEITE & VALLIM, 2000), mostra que as crianças são capazes de elaborar tais textos, desde que lhes sejam proporcionadas condições pedagógicas favoráveis.

Por outro lado, pesquisas recentes (BANKS-LEITE, 1996, PETRONI, 1994 e LOPES, 1992) mostram que crianças, desde a idade pré-escolar, já têm uma argumentação bem elaborada para garantir uma comunicação satisfatória, mesmo que longe dos moldes formais da língua escrita.

Se pesquisas mostram que existem formas de argumentação oral como atividade lingüística rotineira em crianças e que elas são capazes de construir textos escritos da mesma maneira que fazem oralmente ao argumentarem, então, por que esperar o final do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio para começar explorá-lo na escola?

Assim sendo, a presente pesquisa propõe analisar como se desenvolve o texto argumentativo de crianças da 4ª série a partir de condições pedagógicas favoráveis no ambiente de sala de aula.

Para tanto, este trabalho buscará apoio teórico, basicamente, na Psicologia Histórico-Cultural e na perspectiva interacionista sócio-discursiva.

Essa complexidade pode ser explicada pelo fato da argumentação abranger dimensões de natureza dialógica, dialética e cognitiva. A dimensão de natureza dialógica refere-se ao fato de envolver uma multiplicidade de perspectivas explícitas e implícitas nas relações entre as pessoas; a dimensão de natureza dialética por pressupor o desvelamento da realidade social compreendida como essencialmente contraditória e em constante transformação (KONDER, 1998:08); e a dimensão de natureza cognitiva por envolver processos de ordem cognitivos. Tal fato demanda o esforço e risco de tentar compreendê-la, portanto, a partir do cruzamento de saberes de diferentes campos do conhecimento, tais como : a psicologia, a psicolingüística, a lingüística, a didática, a educação e a filosofia. Acrescente-se a isso, o fato de o discurso argumentativo estar sendo abordado, no caso

desta pesquisa, no âmbito do processo educativo e que envolve as múltiplas facetas e determinações, além do entorno cultural da escola, da família, da comunidade local. Como bem lembra Lima (apud CERISARA, 2000:79), sobre a tentativa de compreender o processo educativo a partir de uma única teoria reduzindo-a numa metodologia :

“(...) isolar uma teoria de uma área do conhecimento de suas múltiplas relações com outras áreas e outras teorias da mesma área e procurar transformá-la num referencial absoluto, não só significa um equívoco científico, como implica no risco, perigoso, de transformar esta teoria em instrumento de discriminação e de impedimento à evolução do conhecimento” .

No caso da presente pesquisa, a teoria psicológica assumida é a corrente Histórico-Cultural, tendo como base os trabalhos de Vygotsky, para melhor compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem humanos, bem como o papel que a linguagem exerce neste processo.

Numa perspectiva mais próxima aos interesses desta pesquisa, estão os estudos realizados por pesquisadores, como Coirier e Golder, do Laboratoire de Psychologie du Langage da Universidade de Poitiers, que têm trazido relevantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento do discurso argumentativo a partir do modo como ele funciona na sociedade.

Nessa mesma corrente, mas numa abordagem de pesquisa de orientação mais didática do discurso argumentativo, estão os estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly do Departamento de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, Suíça, dirigido por Bronckart, que nortearam a elaboração das atividades didático-pedagógicas deste tipo discurso escrito no Ensino Fundamental.

A presente pesquisa situa-se como uma tentativa de estudar o discurso argumentativo escrito, num enfoque pragmático, ou seja, dando ênfase ao discurso e modos como ele funciona nos diferentes textos em uso, no ensino da Língua Portuguesa com crianças do Ensino Fundamental. É importante salientar que ela se insere na perspectiva de ensino do texto na Língua Portuguesa, proposta pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), com base em novas propostas de ensino da língua escrita que valorizam a dimensão discursiva e pragmática da língua escrita.¹

VYGOTSKY (1998) e FREIRE (1983) enfatizam que a base da aprendizagem está na interação do educando com os pares, com o educador e com o meio social e que as competências cognitivas não são inatas, mas fruto destas interações, tendo como principal agente mediador a linguagem. Assim, acredita-se que crianças da 4ª série do Ensino Fundamental sejam capazes de produzir textos argumentativos, já que o discurso argumentativo oral funciona como um apoio e também como um meio de se atingir uma forma mais elaborada de argumentação por escrito.

A seguir, no segundo capítulo serão apresentados os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem postulados por Vygotsky e seus colaboradores, bem como suas contribuições na área da linguagem e dos estudos sobre a língua escrita. Também, dentro desta perspectiva teórica, o capítulo irá abordar alguns aspectos dos estudos teórico-metodológicos de Bronckart, que têm trazido novas contribuições ao ensino dos textos no contexto escolar. Ainda neste capítulo, serão tratados estudos sobre a argumentação quanto ao seu funcionamento concreto nas situações sociais de uso no discurso, levando em consideração os aspectos cognitivos envolvidos, assim como suas implicações pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Será apresentada, ainda, a proposta central da presente pesquisa.

O terceiro capítulo irá esclarecer as decisões teórico-metodológicas com base no método instrumental de pesquisa em Psicologia, proposto por Vygotsky. Em seguida, serão caracterizados a escola e os sujeitos, bem como descrito todo o procedimento de coleta de dados desenvolvido nas sessões pedagógicas.

O quarto capítulo irá apresentar a análise do *corpus* da pesquisa, bem como os resultados obtidos. O quinto capítulo irá discutir os principais resultados quanto ao desenvolvimento e o modo como as crianças elaboraram seus textos argumentativos. No sexto capítulo serão apresentadas as considerações finais.

¹ O termo dimensão discursiva está sendo usado no sentido definido por BRONCKART (1999:30) referindo-se às ações de linguagem constitutivas do discurso oral ou escrito nas dimensões sociais em que elas ocorrem. O termo pragmática refere-se ao modo como a língua escrita funciona através dos diferentes tipos de textos em uso na sociedade.

CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

O objeto desta pesquisa - o texto argumentativo escrito - para que possa ser compreendido no âmbito do processo de ensino-aprendizagem escolar necessita do conhecimento de diferentes campos do saber que estudam os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, bem como aqueles que estudam a argumentação e seu processo de ensino. Desta forma, a presente pesquisa buscou apoio nos pressupostos da **Psicologia Histórico – Cultural**, através dos estudos de VYGOTSKY (1994) sobre o desenvolvimento e aprendizagem humanos; nos estudos da **Psicologia da Linguagem**, mais especificamente, do quadro teórico do **Interacionismo Sócio-Discursivo** postulado por BRONCKART (1999) e a equipe de pesquisadores do Departamento de Didática das Línguas da Universidade de Genebra (SCHNEUWLY, 1988; DOLZ, 1996) - que também partem desta perspectiva teórica de Psicologia, só que associado aos estudos de ordem mais lingüísticos de BAKHTIN (1992b) - assim como de estudos desenvolvidos por GOLDER & COIRIER (1996) do Laboratório de Psicologia da Linguagem de Poitiers, sobre a argumentação. O quadro teórico sugerido por BRONCKART (1999) tem influenciado recentes pesquisas na área da Didática das Línguas em busca de inovações sobre o ensino da língua materna com base nas atividades de linguagem e práticas sociais da escrita, no âmbito do Ensino Fundamental.

É inviável, pelo intuito desta pesquisa, abordar com detalhes os quadros teóricos citados acima; portanto, serão tratados os conceitos que foram considerados fundamentais para esta pesquisa, pontuados nos quadros teóricos citados.

2.1.1 Desenvolvimento e Aprendizagem Humanos

O quadro teórico da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural orienta uma visão filosófica de mundo, de homem, de conhecimento e de cultura que reflete os ideais da presente pesquisa e norteia todo o trabalho científico e pedagógico propostos.

CERISARA (2000:86) sintetiza bem tais pressupostos:

“ (...) Quando VYGOTSKY e seus colaboradores apontam para a natureza social e simbólica da atividade mental, baseados nos fundamentos do materialismo histórico e dialético, (...) [isto significa] que o homem se faz homem nas interações que estabelece com outros homens imersos em um mundo de significados construídos na dinâmica da sociedade e da cultura. Portanto, a visão de homem é eminentemente social e a concepção de aprendizagem é de um processo social em que a atividade humana é mediadora das relações do homem com os outros homens e com a natureza”.

Neste quadro teórico “(...) a dialética constitui-se como método de trabalho que compreende todos os fenômenos estruturados como um processo em movimento e mudança, buscando-se sua gênese e transformação” (FREITAS,1997:314-315).

As relações entre as pessoas e as relações destas com o seu mundo realizam-se por intermédio da linguagem, sendo esta a maneira com que as apropriações se efetivam e possibilitam, por exemplo, no caso das crianças, que elas compreendam a significação destas apropriações.

De acordo com LEONTIEV (1978), (apud GONTIJO, 2001:37), Vygotsky introduziu na Psicologia o termo *apropriação*² para designar o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico na criança. Segundo este mesmo autor, ela “ é o processo que tem por resultado a **reprodução**³ pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos formados historicamente”.

GONTIJO (idem ibidem:37) explica, citando Leontiev, como se tornam possíveis as apropriações pelas crianças:

“Os mecanismos hereditários e inatos são, portanto, condições que tornam as apropriações possíveis sem, contudo, determinar a sua composição ou a sua qualidade específica, pois os resultados da prática social e histórica dos homens

² Grifo meu.

³ Grifo do autor.

*não se acumulam ou se fixam da mesma forma que as propriedades da espécie, por herança genética. Eles surgem sob a forma material objetiva, como objetivações que se concretizam sob uma forma exterior e, por isso, as crianças precisam apropriar-se delas para **reproduzirem** em si mesmas as aquisições do desenvolvimento histórico. Porém, a apropriação só se torna possível se as relações das crianças com o mundo das objetivações forem mediatizadas pelas relações com as outras pessoas”.*⁴

A explicitação desse termo é importante para esta pesquisa, uma vez que o ensino de gênero discursivo escrito, aqui proposto, baseia-se nesses pressupostos de apropriação do conhecimento pela criança, através das relações com as outras pessoas.

Dessa forma, pode-se dizer que as contribuições da teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana são múltiplas e complexas, considerando que Lev Semenovitch Vygotsky (1896–1934), seu principal representante, deixou uma teoria inacabada sobre o processo de construção psicológica do ser humano, devido à sua morte precoce.

Vygotsky teve sua formação acadêmica e atividade profissional bastante diversificadas. Desde cedo interessou-se pelo estudo de diferentes áreas do conhecimento. Na academia, passou pelos cursos de Direito, Literatura e Medicina.

Trabalhou em diversas instituições de ensino e pesquisa e em diferentes localidades dentro da ex-União Soviética, ao mesmo tempo em que proferia conferências e palestras.

Ele aparece no cenário científico em 1924, renegando a concepção psicológica inatista e propondo estudar objetivamente a função da consciência, o que não era abordado pelas teorias de sua época. Para este autor, o homem constitui-se a partir da carga biológica, em função da cultura na qual está inserido.

Segundo OLIVEIRA (1993:20), a produção escrita deste autor foi vastíssima para uma vida tão curta; seu interesse diversificado e sua formação interdisciplinar definiram a natureza dessa produção cujos temas vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas, educação, psicologia, deficiência e linguagem.

⁴ Grifos da autora.

Vygotsky tentou buscar uma abordagem de psicologia alternativa entre as abordagens que predominavam no início do séc. XX. De um lado, era a psicologia como *ciência natural* (tomava o homem basicamente como corpo estudando processos elementares sensoriais e reflexos); de outro, a psicologia como *ciência mental* ou fenomenológica (descrevendo as propriedades dos processos psicológicos mentais, mas sem dar conta da função da consciência).

Juntamente com seus colaboradores (Luria, Leontiev...), propôs uma síntese entre estas duas psicologias conflitantes e predominantes na sua época. Ou seja, propôs uma abordagem psicológica que integrasse o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico no qual está inserido.

Neste mesmo quadro teórico, um outro autor que tem trazido muitas contribuições, mais especificamente no campo da filosofia, literatura e da lingüística, é Mikhail Bakhtin (1895-1975), contemporâneo de Vygotsky na antiga União Soviética.

Os estudos de Bakhtin, mais especificamente sobre o texto e o discurso, influenciaram as principais orientações teóricas, atualmente em desenvolvimento na área (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 1988).

Vygotsky e Bakhtin, pertencentes a diferentes grupos de intelectuais da época, viveram num clima de grandes mudanças na Rússia pós-revolucionária, buscando soluções para o vazio teórico do próprio marxismo no trato de questões como o conhecimento, a linguagem, a arte, a literatura, enfim, a cultura em geral (FREITAS: 1997:313). Entretanto, logo se chocaram contra o monologismo e as imposições oficiais do período stalinista e acabaram perseguidos e proibidos de publicarem suas obras.

Ambos propunham um novo modo de fazer ciência, com base nas experiências socialmente organizadas do homem, que determinariam a estrutura da atividade humana consciente.

Analisando a obra destes dois autores, FREITAS (1997:314) afirma que ambos partiram de objetivos diferentes – “BAKHTIN, a construção de uma concepção histórica e social da linguagem e VYGOTSKY, a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada”. Tal semelhança é devida ao método dialético e à visão de ciências humanas de ambos, que considera o homem como sujeito, totalizado e inserido num

momento histórico e cultural, portanto, inaugurando uma forma de fazer ciência onde tem lugar o ético, o estético e o afetivo, num mundo em constantes transformações.

A produção escrita de Vygotsky não constitui uma teoria bem estruturada sobre o funcionamento do ser humano; ela mais inspira a reflexão sobre o assunto, devido aos seus poucos anos de produção. Sua obra constitui-se de textos escritos na efervescência intelectual, às vezes, sem citações e referências completas sobre as pesquisas que o levaram a tecer suas conclusões. Conforme relatos de seus colaboradores de pesquisa, como Leontiev, Luria e Tieplov, o próprio autor estava consciente da incompletude de seus estudos. Isto torna a leitura de sua obra muito complexa e com possibilidades de diferentes interpretações.

Entretanto, cabe salientar que as idéias de Vygotsky multiplicaram e desenvolveram-se nas obras de seus colaboradores, muitos ainda não conhecidos em nosso meio. Estes foram contagiados pela proposta de seu mestre de construir um novo modo de estudo do desenvolvimento humano baseado no cultural e no histórico.

Em sua obra, Vygotsky preocupou-se com a questão do desenvolvimento, enfatizando a importância dos processos de aprendizado. O trabalho que desenvolveu na escola de formação de professores e na clínica psiquiátrica despertou-lhe para os problemas de crianças com deficiências. Isto fez com que concentrasse sua atenção mais nas habilidades do que nas deficiências que tais crianças possuíam, pois estas habilidades poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais.

Mais especificamente, o objeto de estudo de Vygotsky era compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ou seja, as funções psicológicas mais sofisticadas e complexas, típicas do ser humano. Estas envolvem o controle consciente do comportamento, a memorização ativa, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente e dependem de processos de aprendizagem para se desenvolverem (OLIVEIRA, 1993:26).

Tais funções psicológicas superiores, como já citado, são apoiadas nas características biológicas da espécie e constituídas ao longo da história social do indivíduo, na busca de apreender o seu mundo. Entretanto, estas funções envolvem consciência,

intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, dependendo de processos de aprendizagem para se desenvolverem.

Para esta concepção teórica, os processos de aprendizagem são a fonte que impulsionam o desenvolvimento humano e envolvem a interferência, direta/ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. Isto é, o sujeito se constitui nas relações sociais que a cultura possibilita e suas ações ocorrem primeiro nas relações inter-sujeitos para depois ocorrerem intra-sujeito. Pode-se chamar este processo de *internalização*: primeiro o indivíduo vivencia ações externas que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir disso, gradualmente, o indivíduo passa a atribuir significados às suas próprias ações e a desenvolver processos psicológicos internos que poderão ser interpretados por ele mesmo e pelos membros desse grupo, desde que compartilhem os mesmos sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993:39).

Influenciado por Marx, VYGOTSKY (1988:25) concluiu que as origens destas formas superiores de comportamento consciente devem ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, sendo o sujeito um agente ativo no processo de criação do seu meio.

Esta relação social do indivíduo com o meio é mediada por *instrumentos* e *signos* desenvolvidos no interior da vida social e, enquanto ser social, ele cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas.

O conceito de *mediação* pode ser entendido como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que passa a ser mediada por esse elemento (VYGOTSKY, 1994). Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores e que são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: os *instrumentos* e os *signos*. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças no ambiente e controlar processos da natureza. Já os signos são marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção; são orientados para o próprio sujeito no controle de ações psicológicas do mesmo ou de outrem (OLIVEIRA, 1993:30).

Em síntese, pode-se dizer que os signos auxiliam o indivíduo nos processos psicológicos e os instrumentos auxiliam-no nas suas ações concretas. É pela mediação, através da linguagem, que a consciência é engendrada no social.

Neste processo de mediação ao longo do desenvolvimento do indivíduo, ocorrem duas mudanças fundamentais: o *processo de internalização* das marcas externas e o desenvolvimento de *sistemas simbólicos* - desenvolvidos para organizar os símbolos em estruturas complexas e articuladas. A linguagem é o sistema simbólico básico, de comunicação entre todos os grupos humanos.

Para a abordagem Histórico-Cultural, a compreensão das relações entre pensamento e linguagem é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano, isto porque é através dos signos, ou seja, da mediação semiológica, que o homem estabelece relações com os outros e consigo mesmo, o que irá gerar toda a organização dos seus processos psicológicos e será engendrada a consciência humana. A linguagem nesta perspectiva é, portanto, estruturante e constitutiva do pensamento.

Disto decorrem outros aspectos considerados fundamentais nessa abordagem a partir da mediação semiótica: a constituição semiótica da consciência pela interiorização da linguagem, a linguagem interior como trama semiótica da consciência, o papel do outro e do diálogo nesse processo de interiorização e a intervenção crucial do contexto (FREITAS, 1997:318).

Os aspectos relacionados com o discurso, citados acima - o papel do outro e do diálogo e a intervenção crucial do contexto- serão abordados ao longo de todos os capítulos, pois são constitutivos da noção de texto que esta pesquisa se propõe estudar.

Conforme BAKHTIN (1992a:35-36), “ *os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis*”(…), já que “(…) *a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social*”.

Sendo a linguagem o fator fundamental de formação da consciência, seu surgimento imprime no desenvolvimento da consciência ou do pensamento humano três mudanças essenciais (LURIA, 1979:80): permite designar os objetos e eventos do mundo através de palavras isoladas ou combinações de palavras e conservá-las na memória para lidar com elas mesmo na sua ausência; permite indicar determinadas coisas e abstrair as

propriedades essenciais delas relacionando-as a determinadas categorias, o que assegura os processos de abstração e generalização; permite ao homem assimilar as experiências e informações transmitidas ao longo de séculos de prática histórico-cultural, tendo a linguagem como o veículo fundamental para tal.

Esta dimensão da linguagem, incorporada à atividade prática, permite à criança “[transformar] essa atividade e [organizá-la] em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento” (VYGOTSKY et.all.,1988:27).

A partir de seus estudos, VYGOTSKY et.all. (1988:114) afirma que a linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Somente depois ela é convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao seu pensamento.

O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes, pois desenvolvem-se ao longo de trajetórias diferentes e independentes e não há, de início, qualquer relação clara e constante entre elas.

Os estudos de Vygotsky e seus colaboradores mostram que o processo da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. Assim sendo, na criança, as raízes e o curso do desenvolvimento do intelecto diferem dos da fala – inicialmente, o pensamento é não-verbal e a fala, não-intelectual. Quando estas duas linhas de desenvolvimento encontram-se, por volta dos dois anos, a fala torna-se *racional* e o pensamento torna-se *verbal*. É quando a criança descobre que “*cada coisa tem seu nome*” e começa a perguntar como se chama cada objeto (VYGOTSKY, 1998:60-61). A partir de então, a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados.

É importante citar que o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre aprendizado e desenvolvimento são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky.

Para este autor, aprendizado⁵ pode ser definido como o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato

⁵ OLIVEIRA esclarece que a palavra *aprendizado* parece mais adequada do que *aprendizagem*, por ter um significado mais abrangente e envolver as interações sociais, aproximando-se mais do sentido dado por VYGOTSKY no uso do termo em russo (*obuchenie*) que significa algo parecido em nossa língua com “processo de aprendizagem”.

com a realidade e com as outras pessoas. Esta idéia inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 1993:57).

É graças ao aprendizado que ocorre o despertar de processos internos do desenvolvimento mental, a partir do contato do indivíduo com seu ambiente cultural. É o caso, por exemplo, do não desenvolvimento da fala humana em crianças normais que foram encontradas isoladas do contato humano.

Pode-se afirmar, portanto, que a aprendizagem é intrinsecamente necessária e universal para que se desenvolvam no indivíduo essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY et.all., 1988:115).

Vygotsky buscou estudar o desenvolvimento da linguagem, bem como suas relações com o pensamento e constatou que as estruturas da linguagem, quando dominadas pela criança, tornam-se estruturas básicas de seu pensamento e permitem seu crescimento intelectual. E, ainda, que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (VYGOTSKY, 1998:62).

Neste sentido, é muito importante que a escola dê mais ênfase às atividades discursivas, pois a criança, quando expressa uma opinião e busca explicações e argumentos para sustentá-la, na verdade ela está se apropriando das significações construídas pelo grupo sobre o assunto em questão, ao mesmo tempo que as transforma a partir de sua história pessoal.

2.1.2 Aprendizagem da Língua Escrita

Para VYGOTSKY (1994), o processo de apropriação da língua escrita é um exemplo de como os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos são distintos, mas relacionados entre si, uma vez que a aprendizagem é que impulsiona o processo de desenvolvimento. Em seus estudos sobre a escrita, ele mostra como a criança, ao longo da infância, passa pelo domínio da língua escrita através da compreensão de toda a história de desenvolvimento do signo.

LURIA (1988:161), através de uma série de experimentos com crianças, descreve como se dá o processo de simbolização da escrita ao longo do desenvolvimento:

“(...) o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança”.

SCHNEUWLY (1988:58), autor que tem trazido grandes contribuições à elaboração de princípios e métodos para uma nova didática sobre o ensino da língua escrita numa perspectiva sócio-interacionista, cita alguns fatores que estão presentes no processo de aprendizagem da escrita:

“(...) a linguagem escrita é uma construção social onde numerosos fatores entram em jogo para compreender esse complexo processo: as práticas de escrita dadas em uma sociedade, as origens intersíquicas e as mediações semióticas dão acesso à linguagem e conduzem à reconstrução do funcionamento psíquico no seu conjunto”.⁶

Segundo este mesmo autor (1988:50), *“aprender a produzir textos escritos implica sempre em aprender a agir lingüisticamente em situações novas”*.⁷ Para ele, **a situação na qual a escrita é utilizada** é um fator essencial no modo lingüístico de como ela se desenvolverá. Disto decorre sua proposta de trabalhar a produção de gêneros textuais pela mediação das unidades lingüísticas, já que estas estão intrinsecamente ligadas à situação de produção. Tais pressupostos serão retomados no item seguinte, quando for abordada a noção de texto assumida nesta pesquisa.

A linguagem escrita abrange, portanto, processos diversos e complexos que implicam, para o indivíduo, a transformação de um sistema já existente na linguagem oral em um sistema completamente novo. Do ponto de vista de sua função, o domínio da linguagem escrita, segundo VYGOTSKY (1994:140), constitui *“(...) um sistema particular*

⁶ Tradução minha.

⁷ Tradução minha.

de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança". Isto porque, ela é um sistema simbólico de mediação do sujeito com o seu meio; isto significa, na prática, um suporte que funciona para organização do pensamento, compreensão e apreensão da realidade; em outras palavras, ela é um sistema cultural que funciona como suporte para muitas funções psicológicas. Por isso, sua aprendizagem só ocorre a partir da apropriação das práticas sociais de uso, ou seja, através do contato social entre os indivíduos.

Por ser um objeto cultural tão complexo, a aquisição da linguagem escrita exige processos deliberados de ensino, pois o mero contato com ela não garante uma aprendizagem que dê conta de toda a estruturação de seu sistema, de seus usos e funções na sociedade.

O seu domínio ocorre através do processo em que a criança passa da utilização de formas elementares de pensamento para formas abstratas, que lhe possibilitarão o controle cada vez maior sobre si mesmo e sua realidade.

Cabe explicitar, ainda, que, a linguagem escrita é um instrumento social que cria necessidades produzidas pelos homens e que, portanto, tem efeitos culturais; um deles é que o seu domínio é um instrumento de poder culturalmente instituído.

Ainda sobre o salto qualitativo que o domínio da linguagem escrita proporciona ao indivíduo, SCHNEUWLY (1988:50) acrescenta que *"a sua aquisição coloca à disposição dos indivíduos uma ferramenta na verdade nova para melhor dominar seus processos psíquicos. Pode-se passar do controle imediato da situação ao controle exterior por sistemas de autocontrole criados pelo sujeito para ele mesmo (notas, esboços, esquemas, rascunhos, etc.) e a partir disso, ao controle interior por modelos lingüísticos mais complexos"*⁸.

Trata-se de um novo funcionamento lingüístico, ou seja, da possibilidade de adquirir e desenvolver novas formas de planificação, de gestão e de controle do sistema de produção lingüística em geral.

Vygotsky (apud VAN DER VEEN & VALSINER, 1996:358) concluiu, sobre as dificuldades do processo de alfabetização, que a criança tem que partir da fala *"para si*

⁸ Tradução minha.

mesma” e transformá-la em fala “*para outros*”, buscando adequá-la a uma determinada situação social.

Conforme SCHNEUWLY (1988:50), as estruturas subjacentes ao funcionamento da linguagem escrita somente são acessíveis através das unidades lingüísticas utilizadas nos textos pelo indivíduo. Na aprendizagem de um novo gênero discursivo, as unidades lingüísticas são mediadoras da situação na qual os mesmos são utilizados. Tais unidades lingüísticas relativas ao texto argumentativo serão tratadas no item 2.3, ao abordarem os estudos sobre a argumentação.

Ainda sobre a língua escrita, VYGOTSKY (1994:156) afirma, quanto aos processos de ensino-aprendizagem, que:

“A escrita deve ter significado para as crianças, (...) [ela] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Vygotsky já criticava o sistema de alfabetização do seu tempo, ao defender a importância da aprendizagem da língua escrita desenvolver-se de modo que a criança se aproprie das suas diversas práticas sociais de uso. A proposta de ensino da Língua Portuguesa, assumida nesta pesquisa, baseia-se em tais pressupostos que, também, inserem-se no quadro teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo, postulado por BRONCKART (1999), e que também será tratado neste capítulo.

2.1.3 Implicações Pedagógicas

Tais conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem têm grande importância para a questão do ensino-aprendizagem, uma vez que leva à reflexão sobre a prática pedagógica.

Sobre a relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky, ao analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, concluiu que a aprendizagem constrói-se sobre funções psicológicas que ainda não amadureceram.

Portanto, é de extrema importância a instituição escolar, onde a criança pode interagir com conceitos espontâneos e conceitos científicos .

Como bem sintetizou CERISARA (2000:90), sobre tais conceitos:

“Os conceitos espontâneos são frutos de experiências imediatas das crianças, das interações sociais, enquanto os conceitos científicos são adquiridos em situações intencionais de aprendizado em sala de aula envolvendo uma atitude mediada em relação a seu objeto.”

Desta forma, Vygotsky afirma que, sendo o aprendizado fonte de desenvolvimento mental, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem escolar seja tratado de maneira prospectiva, ou seja, para além do momento atual do desenvolvimento da criança. Sendo assim, *“o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”* (VYGOTSKY, 1994:117).

Para maior compreensão desta afirmação, cabe explicitar o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, talvez, o conceito de Vygotsky mais divulgado e reconhecido no ambiente educacional.

Segundo este autor (1994:118), o essencial do aprendizado como propulsor do desenvolvimento é que *“ele cria a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, (...)”* que serão internalizados, tornando-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Entretanto, tais processos somente operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros mais capazes.

Conforme VAN DER VEEN & VALSINER (1996), citando Vygotsky, no âmbito escolar, *“os trabalhos desenvolvidos em grupo permitem às crianças beneficiarem-se de tarefas executadas em conjunto, por causa de sua capacidade singular de imitar as atividades de seus parceiros mais capazes”*. Sendo assim, é muito importante que os momentos de interação entre as crianças sejam constantes nas salas de aula, já que beneficiarão todas as crianças e poderão favorecer um ambiente de cooperação e solidariedade entre os alunos e professora.

VAN DER VEEN & VALSINER, (1996:365) explicam que a zona de desenvolvimento proximal pode ser representada pela distância entre a zona de desenvolvimento potencial – aquela em que a criança só conseguiria desempenhar uma determinada tarefa na relação ou com a ajuda de outras pessoas – e a zona de desenvolvimento real – aquela em que a criança consegue desempenhar uma tarefa de modo independente.

Neste contexto, a escola exerce um papel central, pois ela é a agência social encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimentos produzidos pelo cultural e, portanto, de promover os processos de desenvolvimento psicológico superiores.

Isto porque, conforme VYGOTSKY (1998:141), a escola pode proporcionar oportunidades para a criança lidar de modo especial com os conceitos científicos:

“(...)Uma criança nova precisa reproduzir as palavras exatas pelas quais um significado lhe foi transmitido. Uma criança em idade escolar já consegue reproduzir um significado relativamente complexo com suas próprias palavras; dessa forma, sua liberdade intelectual aumenta.”

Desta forma, os exercícios que envolvem dar definições, explicações, justificações, sustentar opiniões, elaborar argumentos e contra-argumentos mais receptíveis ao destinatário, podem possibilitar a capacidade de generalização exigida do sujeito no gênero discursivo argumentativo escrito, favorecendo assim a formação de conceitos.

VYGOTSKY (1998:104), a partir de suas investigações sobre os processos de formação de conceitos científicos na criança, afirma que *“um conceito (...); é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário”*.

Quanto ao processo de formação de conceitos na criança, o mesmo autor explica (idem ibidem:104):

“(...) Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evoluem. Quando uma palavra

nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo esse que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos”.

Conforme VYGOTSKY (1998), a capacidade de generalizar significa a consciência de que a construção de um conceito insere-se em um sistema de relações de generalidade, onde se pressupõe uma hierarquia de conceitos de níveis diferentes de generalização. Desta forma, buscar significado em processos, ou seja, em atos ou em palavras, constitui uma forma de tornar-se consciente destes e até mesmo uma forma de dominá-los.

Para tanto, é imprescindível que os conceitos tratados aqui possam ser aprofundados pelos educadores ao serem trazidos para a prática escolar, para que seja evitada uma leitura superficial, como ocorreu com conceitos de outros quadros teóricos introduzidos na educação de modo inadequado.

2.2 Perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo

2.2.1 Atividade de Linguagem e Práticas Sociais de Linguagem na Escola

Os pressupostos teóricos da presente pesquisa também derivam das proposições da Psicologia da Linguagem, orientadas pelos princípios epistemológicos do Interacionismo Social.

Tais proposições foram exploradas pela equipe de Didática das Línguas, dirigida por Bronckart, na Universidade de Genebra, Suíça. Dentre as numerosas pesquisas desenvolvidas, com esse quadro teórico, sobre a aquisição das etapas de desenvolvimento do domínio das operações de planificação e textualização, pela criança, destacam-se os trabalhos de SCHNEUWLY (1988) e DOLZ (1996). Tais trabalhos têm orientado e justificado um conjunto de concepções utilizadas para fundamentar uma proposta de ensino de língua materna com vistas às práticas sociais das atividades de linguagem.

De acordo com esta concepção teórica, uma instância mediada – no caso a atividade de linguagem – se intercala entre o objeto e o sujeito; isto implica que os sistemas de ações desenvolvidas pelo sujeito se modifiquem e se complexifiquem no decorrer do desenvolvimento. Em outras palavras, pode-se dizer que, nesta relação mediada, o sujeito cria o objeto e o objeto cria o sujeito.

Para maior compreensão deste conceito, Leontiev (1984, apud SCHNEUWLY & DOLZ, 1997:11) afirma que *“a atividade pode ser considerada uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que o fazem nascer.”* Desta forma, dentre as diferentes atividades humanas, está a atividade de linguagem que funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, respondendo a um motivo geral de representação – comunicação. Portanto, tem sua origem sempre nas situações de comunicação, desenvolvendo-se em zonas de cooperação social determinadas.

Mais especificamente, o objeto de pesquisa da Psicologia da Linguagem é a atividade de linguagem (SCHNEUWLY, 1988). Segundo SCHNEUWLY & DOLZ (1997:05), num contexto de apropriação de experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, como a que ocorre na situação escolar, são fundamentais as noções de práticas sociais e de atividade de linguagem. Isto porque, a noção de prática social *“fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem)”*; enquanto a noção de atividade de linguagem *“adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna destas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem)”*. Desta forma, a noção de apropriação refere-se a estas duas noções, na medida em que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características desta prática, as aptidões e capacidade iniciais do aprendiz (op. cit.:05).

Neste contexto, *“as práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”* (BAUTIER, 1995, apud op cit.:06).

A questão que se coloca é como articular as práticas de linguagem, nas suas diferentes formas, com a atividade do aprendiz. Para tanto, tais autores sugerem que é através dos gêneros de texto que as práticas de linguagem podem ser inseridas no contexto

das atividades dos alunos. Isto porque os gêneros são intermediários e integradores, podendo, portanto, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas inseridas neles constituírem uma referência fundamental para sua construção (op. cit.:06).

Com base no conceito de gêneros sugerido por BAKHTIN (1992b), tais autores consideram os gêneros instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Os gêneros podem ser entendidos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem (BAKHTIN,1992b:279).

Assim definido, pode-se dizer que os gêneros atravessam a heterogeneidade das práticas de linguagem e fazem emergir toda uma série de regularidades no uso, pois são as dimensões partilhadas entre a variedade de textos pertencentes a um gênero que lhe conferem uma estabilidade, o que não exclui evoluções, muitas vezes importantes nos seus usos sociais (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997:07).

Tais pressuposições inserem-se no contexto, discutido ao longo deste capítulo, de como trazer para a escola as práticas sociais do grupo, ou seja, através de experiências significativas aos alunos para que nesse processo de apropriação esteja inserida a noção da dialética, implícita nas relações sociais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, pode-se dizer que o estudo dos gêneros na escola, constitui “ *um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os alunos*”, do ponto de vista de sua aprendizagem e de seus usos (idem ibidem:07).

A abordagem Interacionista Sócio-Discursiva, postulada por BRONCKART (1999:75), parte de uma concepção de **texto** a partir da qual ele é concebido como “ *toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação); na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adota-se a expressão de gênero de texto em vez de gênero do discurso*”.

Entretanto, cabe explicitar que este conceito de texto é assumido na presente pesquisa. Assim sendo, neste trabalho os termos *texto argumentativo* e *discurso argumentativo* são utilizados como sinônimos para designar tanto formas orais como

escritas. Já os termos *gênero de texto* ou *gênero do discurso* são utilizados como sinônimos para designar formas comunicativas ou ações de linguagem (romance, editorial, enciclopédia, etc.), enquanto o termo *tipos de discurso* (argumentação, narração, etc.) é utilizado para designar formas mais específicas que entram na composição dos gêneros textuais.

No campo da educação, mais especificamente no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, com relação ao processo ensino-aprendizagem da escrita, tal conceito de texto - apoiado nos estudos bakhtinianos sobre o fenômeno do dialogismo na linguagem e os gêneros do discurso - tem inspirado novas propostas de ensino da Língua Portuguesa, como já citado anteriormente, com vistas ao letramento e não apenas à alfabetização dos indivíduos.

O fenômeno do dialogismo na linguagem é de interesse desta pesquisa, uma vez que a multiplicidade de perspectivas, de vozes implícitas ou explícitas, é inerente ao discurso argumentativo, sendo que tal aspecto foi abordado no *corpus* da pesquisa.

BARROS (1997:35) explica que os termos dialogismo e polifonia foram utilizados muitas vezes como sinônimos nos escritos de Bakhtin, o que tem gerado muitas questões entre os estudiosos do discurso, mais especificamente quanto à questão do ocultamento ou não do dialogismo discursivo. Por esta razão, a autora propõe a distinção entre dialogismo e polifonia:

“ (...) o termo dialogismo (...) [refere-se] ao princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso (...) [enquanto] a palavra polifonia (...) [caracteriza] um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas”.

Acrescente-se, ainda, que, além de dialógica, a língua também é concebida como complexa – não é neutra, pois nela se imprimem historicamente, e pelo uso, as relações

dialógicas dos discursos, bem como instalam-se nela choques e contradições (BARROS, 1997:34-35).

Estes pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo sobre a língua e os gêneros de textos, postulados por BRONCKART (1999), coincidem com as diretrizes pedagógicas que os PCNs assumiram. Também, tem-se discutido a questão do envolvimento das práticas sociais de leitura e escrita na escola através do letramento -conceito que tem sido bastante estudado por autores em nosso meio.

Baseada em estudos na área, DI NUCCI (2002:01) afirma que um dos grandes desafios da Educação atual parece ser exatamente o *alfabetizar letrando*⁹, ou seja “ *ensinar o código escrito através dos usos sociais da escrita, a partir da reflexão crítica para a formação de indivíduos letrados, aptos a exercerem plenamente a cidadania*”.

O termo *letramento*, segundo SOARES (1998:39) pode ser definido da seguinte maneira:

“(...) [como] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (...)”

Com base nessa concepção de letramento, DI NUCCI (2002:04) acrescenta que, ser alfabetizado e ser letrado são condições relacionadas mas diferentes; isto porque ser alfabetizado significa ter o domínio da tecnologia de ler e de escrever, enquanto que ser letrado implica no uso funcional da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas, de forma a favorecer a inserção cultural do indivíduo.

A presente pesquisa visa contribuir com esta concepção de ensino-aprendizagem em relação ao ensino da Língua Portuguesa - *alfabetizar letrando* - ao propor atividades pedagógicas que resgatem as práticas discursivas cotidianas dos alunos, ou, em termos bakhtinianos, que abordem os gêneros discursivos – orais e escritos – presentes nas relações sociais.

⁹ Grifo da autora.

A partir desta visão enunciativa de estudos sobre as práticas discursivas - e com base nos estudos de BRONCKART (1999), SCHNEUWLY (1988), DOLZ (1996) - o traço mais importante entre a palavra falada e a palavra escrita encontra-se na relação que o sujeito enunciador estabelece com as condições da situação social e material de produção enunciativa (lugar de enunciação, interlocutores, temas, finalidade da enunciação). Tais pressupostos serão tratados com maiores detalhes no próximo capítulo.

Isto implica num ensino da língua escrita pragmático e sócio-discursivo sobre as manifestações culturais, que vise à apropriação das práticas discursivas da sociedade desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, é necessário um ensino da língua escrita com vistas ao letramento dos alunos e não apenas à alfabetização. Neste contexto, a escola exerce um papel privilegiado para se colocar em circulação formas discursivas (orais e escritas) cada vez mais complexas.

É, portanto, deste ponto de vista que interessam, para a presente pesquisa, os estudos baseando-se no quadro teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo, tais como SCHNEUWLY (1988), enfocando as operações necessárias à enunciação escrita, DOLZ (1996), PASQUIER & DOLZ (1996) e BRONCKART (1999), propondo orientações didáticas da língua escrita para o desenvolvimento das capacidades textuais das crianças e de SOARES (1998), propondo inovações no âmbito do ensino da língua escrita com base nas suas práticas e usos sociais.

2.3 Perspectiva da Psicologia da Linguagem

2.3.1 Estudos sobre a Argumentação

A argumentação é um tipo de interação social que ocorre diariamente entre os indivíduos ou solitariamente – no caso de monólogos escritos, palestras... - quer seja para compartilhar idéias, expor diferentes pontos de vistas sobre um assunto, como também para ameaçar, persuadir ou negociar, em busca de um convencimento total ou parcial. A partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho, o fato desta atividade de linguagem desenvolvida nas relações sociais entre as pessoas envolver, por parte do sujeito, a elaboração de opiniões, implica o uso de operações cognitivas na construção e

reconstrução de representações sobre o tópico em questão. Tais conceitos serão tratados mais detalhadamente a seguir.

Numa perspectiva mais próxima aos interesses deste trabalho, está a abordagem teórica e metodológica da Psicologia da Linguagem que, apoiada no referencial de BAKHTIN (1992b), através dos estudos de BRONCKART (1999), DOLZ (1996), SCHNEUWLY (1988), GOLDER (1992 a/b, 1993, 1994, 1996) e COIRIER (1990), tem trazido grandes contribuições ao estudo e ensino dos gêneros discursivos, neste caso, mais especificamente, à compreensão do discurso argumentativo.

De fato, é suficientemente conhecido entre os estudiosos do discurso argumentativo (COIRIER et. all., 1990; GOLDER, 1993, SANTOS & SANTOS, 1999) que o interlocutor constitui um fator decisivo quanto à forma e ao conteúdo dos argumentos produzidos pelo locutor, na tentativa de modificar as crenças do seu destinatário, ou seja, este é um fator que pode determinar a performance do indivíduo no discurso argumentativo. Este tema será tratado com mais detalhes no item sobre as implicações pedagógicas do discurso argumentativo escrito.

Para uma maior compreensão deste gênero discursivo nesta perspectiva teórica, BANKS-LEITE (1996:53) explica que o discurso argumentativo é concebido como um discurso finalizado, que se produz em situação dialógica, que tem o objetivo de agir sobre um interlocutor, tentando modificar suas atitudes, suas opiniões e mesmo seu comportamento, com a ajuda de esquematizações adequadas.

Este modo de articulação do texto ou discurso com o contexto - que emerge da natureza de “meta-orientada” (goal-oriented) deste tipo de discurso - é fundamental na estruturação do comportamento de linguagem. Isto porque não basta apenas apresentar uma esquematização ao ouvinte: deve-se orientar o discurso com o objetivo de fazer com que ele repense sua posição e considere outros pontos de vista, de preferência a do falante.

A análise psicológica da *argumentação na língua* (proposta pela Psicologia da Linguagem), conforme COIRIER, COQUIN, GOLDER & PASSERAUT (1990:315), realça a diversidade e heterogeneidade de abordagens possíveis do discurso argumentativo a partir de vários campos disciplinares, tais como: psicolinguística dos operadores argumentativos, análise conversacional, psicologia social, didática, raciocínio, dentre as

mais relevantes. Disto decorre, também, uma problemática teórica, no esforço de buscar compreender este tipo de discurso no âmbito da Psicologia.

Com base nos trabalhos de Grize (apud GOLDER, 1992 b: 51), pode-se definir o discurso argumentativo da seguinte maneira:

“(...) o discurso argumentativo é definido aqui como a construção, pelo falante, de uma representação ou esquematização do discurso que almeja mudar as representações do destinatário sobre um tópico do discurso.”¹⁰

Por sua vez, os trabalhos desenvolvidos pelos psicolingüistas (COIRIER, COQUIN, GOLDER & PASSERAUT, 1990) definem o discurso argumentativo da seguinte maneira:

“Em termos psicolingüísticos, o discurso argumentativo é visto como uma forma específica de comportamento de linguagem, cuja principal característica é o seu modo de articulação do texto com o contexto.”¹¹

Uma perspectiva semelhante a esta é a defendida por Bronckart (apud GOLDER, 1992 b:52). Considerar o diálogo argumentativo como um comportamento de linguagem, implica insistir particularmente sobre a articulação das formas lingüísticas produzidas pelo locutor na situação do discurso. Essas formas lingüísticas constituem, ao nível do texto, conforme Bronckart (apud GOLDER, 1992 a: 03) *“as observáveis do tratamento que o locutor faz dos parâmetros contextuais”*.¹²

Na verdade, não há grandes diferenças entre as definições citadas acima, pois todas conservam, do modelo inicial proposto por Grize (apud GOLDER, 1992a:05), o pressuposto de que, para a realização das duas operações características do discurso argumentativo – a de *justificação* e a de *negociação* – é necessário o emprego dos seguintes dispositivos ou formas lingüísticas específicas:

¹⁰ Tradução minha.

¹¹ Tradução minha.

¹² Tradução minha.

- “ - o locutor marca explicitamente sua posição ideológica,
- ele a justifica,
- ele a define em relação ao enunciador de seu texto (origem, grau de engajamento,...) ”.¹³

Assim sendo, com relação a uma estrutura primordial da argumentação, pode-se dizer que um texto ou discurso só pode ser visto como argumentativo se as posições, ou pontos de vista nele expressos, forem sustentados por pelo menos um argumento, no qual seja possível identificar, claramente, uma orientação argumentativa (GOLDER, 1992a:05).

A noção de conduta lingüística inspira-se nos postulados epistemológicos do sócio-interacionismo (VYGOTSKY,1998) e remete aqui aos trabalhos de Bronckart (apud COIRIER et. all., 1990:317). São eles:

- a linguagem é uma atividade discursiva ligada à atividade humana onde ela se constitui como um componente (no original *mega instrumento*) central;
- as atividades humanas delimitam as categorias de contexto nas quais se articulam os discursos ou os textos;
- as relações entre o domínio textual e o domínio contextual devem ser analisadas em termos das operações lingüísticas, as quais constituem um sub-conjunto das operações psicológicas.

As duas grandes operações básicas constitutivas do funcionamento lingüístico do discurso argumentativo – a *justificação* e a *negociação* -, segundo os psicólogos e psicolingüístas de Poitiers (COIRIER et. all., 1990; GOLDER,1992 a:05) comportam sub-operações observadas e deduzidas ao longo de uma série de pesquisas realizadas com crianças e jovens, a partir de discursos orais e escritos.

A *justificação* pode ser entendida como a explicitação de uma ou mais razões que sustentam um ponto de vista proposto (COQUIN & COIRIER,1992, apud LEITÃO & ALMEIDA, 2000:351). No que se refere à operação de justificação, pode-se distinguir dois tipos de sub-operações (GOLDER, 1992 a:06):

- *as operações de sustentação*: referem-se a dar crédito a um enunciado através do apoio de um outro enunciado, sob qualquer que seja a natureza da relação (por causalidade, finalidade, exemplificação...);

- *as operações de receptibilidade*: - são definidas como o emprego pelo sujeito de argumentos com um certo grau de generalidade. Já que os argumentos visam convencer, eles não podem referir-se aos valores e experiências pessoais do locutor, mas devem ser apresentados como se dirigindo a um auditório universal para ser compartilhado com o interlocutor. Para tanto, é evidenciada a transição de um discurso em que predomina o *eu* para um discurso em que predomina o *nós*.

A *negociação* envolve a utilização de uma variedade complexa de recursos linguísticos e cognitivos, através dos quais o escritor demonstra reconhecer a existência de pontos de vista alternativos e objeções à sua posição e empenha-se em conseguir a adesão de seu interlocutor ao seu ponto de vista (COIRIER, COQUIN, GOLDER & PASSERAULT, 1990; GOLDER & COIRIER, 1996; ESPÉRET, COIRIER, COQUIN & PASSERAULT, 1987, apud LEITÃO & ALMEIDA, 2000:352).

Na realização da operação de negociação, pode-se distinguir três tipos de sub-operações:

- *a tomada enunciativa de afirmações*: o locutor instaura uma distância mais ou menos grande entre ele e seu discurso, e especifica que é ele o enunciador. (“na minha opinião”, “creio que”, ...);
- *a axiologização*: o locutor afirma que considera como preferível, bom, desejável: *é tolice isso, é uma pena, ...* O julgamento explicita uma marca de tomada de posição como sendo seu e não como uma verdade geral; então é discutível;
- *a modalização dos julgamentos*: o locutor representa sua opinião como mais ou menos certa, aderindo ao que o outro diz; o locutor abre ao interlocutor a

¹³ Tradução minha.

possibilidade de discutir os julgamentos presentes (*é completamente idiota, isso é o certo, sem dúvida que,...*).

Estas operações, características do discurso argumentativo, são bastante relevantes para este trabalho, já que nortearão a análise dos textos produzidos pelos alunos-sujeitos; através delas, poder-se-á mostrar o domínio textual e contextual dos mesmos.

Com base em diferentes abordagens de pesquisas realizadas pelo Laboratoire de Psychologie du Langage de Poitiers (COQUIN & PASSERAULT; 1987; ESPÉRET, 1989, apud GOLDER, 1992a; COIRIER, COQUIN, GOLDER & PASSERAUT, 1990), no que refere-se à conduta típica do discurso argumentativo, seguem-se alguns dos componentes cognitivos que permitem ao indivíduo o domínio de um tipo de discurso argumentativo mais elaborado:

- a capacidade de descentralização (capacidade de considerar o ponto de vista do outro como diferente);
- o domínio de um esquema superestrutural (conhecimento dos constituintes argumentativos tipológicos);
- a capacidade de construir e interpretar as representações sobre o tópico em questão;
- a gestão interativa do indivíduo com seu interlocutor;
- a capacidade de organizar os argumentos na dinâmica do discurso abrindo espaço para negociação.

Em outras palavras, um *discurso argumentativo elaborado* (GOLDER, 1992a/b; GOLDER & COIRIER, 1994) é aquele em que é possível observar a presença de justificações sistemáticas, argumentos plausíveis e bem organizados, levando em consideração pontos de vista opostos, os quais requerem o uso de restrições, especificações e contra-argumentos – estes são elementos que também vão determinar a eficácia do discurso sobre as representações do interlocutor.

Ao contrário, entende-se como uma estrutura mínima de argumentação o procedimento de tomada de posição pelo locutor, acompanhada de uma justificação

(explicitação de razões que servem de apoio a uma posição), mas sem que argumentos sejam observados para sustentar tal posição.

O emprego das operações de justificação e de negociação num discurso - modelo adulto de argumentação - reflete um modo de argumentação elaborado, como explicitado acima. Entretanto, estas duas operações são dominadas separadamente, e em idades diferentes, como mostram recentes pesquisas (DE BERNARDI & ANTOLINI, 1996; MILLER, 1987; SANTOS, 1997, apud LEITÃO & ALMEIDA, 2000:352; GOLDER, 1992a; GOLDER & COIRIER, 1994).

Pesquisas com crianças mais jovens mostram que, por volta de quatro e cinco anos, elas já são capazes de construir formas bem elaboradas de estratégias argumentativas, definindo pontos de vista, justificando-os e ajustando seus argumentos em relação à situação de diálogo (MILLER, 1987; ORSOLINI, 1994, apud LEITÃO & ALMEIDA, 2000:353; BANKS-LEITE, 1996; GOLDER, 1993).

Conforme vários estudos realizados com crianças (GOLDER, 1993:375), aos 8-9 anos as condutas argumentativas, empregadas em situações diversas de produção, pouco se diferenciam quanto às marcas textuais que elas comportam. Mas, contudo, desde os 6-7 anos, o interlocutor (presente ou virtual, no caso da escrita) (GOLDER, op. cit.: 375; SANTOS & SANTOS, 1999:81) e as condições da situação assumem papéis decisivos sobre o funcionamento argumentativo do diálogo.

Conforme já citado anteriormente, GOLDER (1992a:17) afirma:

“(...) enquanto que o componente de negociação é sensível à idade dos sujeitos seja qual for a situação de interlocução (com exceção aos 16/17 anos, onde as tomadas de posição são muito mais numerosas perante ao adulto), o componente de justificação diferencia notadamente as situações de interlocução (é principalmente face ao adulto que o aluno sustenta suas tomadas de posição e emprega argumentos receptíveis). Assim, além de seu nível de desenvolvimento, é a vontade de argumentar do aluno que depende o emprego da operação de justificação.”¹⁴

¹⁴ Grifo meu.

Além disso, conforme mostram estudos sobre a estrutura de sustentação, citados pela mesma autora (COIRIER & GOLDER, 1991; EISENBERG & GARVEY, 1981; GENISHI & DI PAOLO, 1982, apud op. cit: 17), justificar as posições tomadas é uma capacidade precoce das crianças; entretanto, ainda entre alunos de 10/11 anos, observa-se um modo não muito elaborado de realizar tal operação.

A todo momento as pessoas são solicitadas a tomar decisões, julgar e influenciar o outro; desta forma é natural que atividades de linguagem – como, justificar um ponto de vista, selecionar argumentos mais aceitáveis e contrapor opiniões opostas - possam estar presentes no dia – a – dia de uma sala de aula. Assim, cabe à escola proporcionar um ambiente favorável à interação dialógica, já que, além do nível de desenvolvimento da criança, é a vontade de argumentar do aluno que dependerá um modo de argumentar cada vez mais elaborado.

Portanto, é muito importante que a criança, desde o início de sua escolarização, seja inserida na escrita deste tipo de discurso e mobilizada para este tipo de atividade social. É fundamental, para a eficácia no discurso argumentativo, que a criança tenha oportunidade de, numa situação de diálogo: *“opor enunciados genéricos (aqui qualificado como gerais) e particulares aos enunciados de outros; retomá-los; modificá-los, ou fazer funcionar o “possível” e o “às vezes”* ¹⁵ (FRANÇOIS, 1980, apud GOLDER, 1993:375). Isto porque é desta maneira que as crianças podem experimentar a eficácia de um diálogo argumentativo e é este agir que vai permitir que a argumentação funcione, mesmo sem as marcas argumentativas esperadas de uma argumentação elaborada.

Com relação a esta aprendizagem mediada pela linguagem, Steiner & Soubberman (apud VYGOTSKY, 1994:169), colocam que:

“Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura: planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. (...) a fala atua na organização, unificação e integração de aspectos variados do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas.”

Segundo GOLDER (1993), as condutas infantis da argumentação são muito complexas e as pesquisas são ainda muito recentes. Desta forma, é interessante tentar compreender por quais meios textuais ou de diálogos as crianças conseguem desenvolver uma argumentação.

Esta pesquisa se insere neste contexto, uma vez que o objeto do estudo em questão será analisar o desenvolvimento do texto argumentativo de crianças da 4ª série, a partir de condições pedagógicas julgadas favoráveis no ambiente de sala de aula. Espera-se poder observar o esforço das crianças colocarem em prática atitudes lingüísticas que, talvez, ainda não dominem na língua escrita.

Assim sendo, faz-se necessário apresentar algumas considerações sobre a especificidade deste tipo de discurso na língua escrita.

Como já citado neste capítulo, as duas operações características do discurso argumentativo – a *justificação* e a *negociação* –, são também no âmbito do texto argumentativo escrito, os dois processos mais importantes subjacentes à sua produção.

GOLDER & COIRIER (1994:187) afirmam que o processo de negociação pode desenvolver-se em várias dimensões, nas crianças entre os 3 e 14 anos. Enquanto crianças muito novas negociam, mas inconsistentemente e apenas em certas situações (consideram apenas o interlocutor presente), conforme crescem, começam a negociar de modo mais sistemático. Já os adolescentes, conseguem considerar seu interlocutor mesmo na ausência destes. Quanto aos argumentos, as crianças mais novas se baseiam em seus próprios interesses pessoais, e as mais velhas em valores sociais comuns, tornando esses argumentos mais receptivos aos seus interlocutores. Cabe salientar, também, o fato de as crianças de uma mesma idade diferirem consideravelmente em suas habilidades de argumentação (GOLDER, 1994:205).

Como se observa, o discurso argumentativo elaborado escrito é dominado relativamente mais tarde, devido especificamente ao processo de negociação, já que implica na tarefa de o sujeito considerar diferentes vozes de interlocutores virtuais, coexistindo num único texto; em outras palavras, este processo requer o emprego de operações mais interconectadas do que independentes (GOLDER, 1992b:58). Tais

¹⁵ Grifo meu.

colocações mostram que a construção de um discurso argumentativo, tanto oral como escrito, é um processo altamente interativo.

Segundo GOLDER & COIRIER (1996:272), para o uso de expressões de incerteza (*eu acho, eu penso, talvez,...*) e avaliação (*é bom, é absurdo, devo, prefiro,...*), a referência explícita a contra-argumentos permitem ao escritor criar um espaço de negociação argumentativa no texto escrito. Isto é devido ao fato de o autor não apresentar sua opinião de modo rígido, como verdade absoluta, mas baseada em avaliações de julgamentos, ou seja, através de *modalizações*.

Acrescenta-se, ainda, que a presença do confronto de pontos de vista é o que confere à argumentação, neste caso a argumentação escrita, a dimensão dialógica e dialética. A presença de contra-argumentos no texto escrito mostra que o escritor reconhece posições contrárias às suas, constituindo-se, portanto, num recurso de negociação por excelência (op.cit:352). Conforme LEITÃO & ALMEIDA (2000:352), na escrita de monólogos, os contra-argumentos podem ser empregados pelo próprio autor na antecipação de restrições e críticas que um leitor poderia levantar em relação às suas posições.

A escrita de textos argumentativos é uma tarefa complexa e que exige um grande esforço, tanto para adultos como, em especial, para crianças em fase de alfabetização devido a: terem que articular idéias num plano de texto segundo um objetivo; não terem o domínio lingüístico do código; terem que considerar um destinatário ausente.

O obstáculo central, apontado por pesquisas na área (LEITÃO & ALMEIDA, 2000; GOLDER & COIRIER, 1994:190), refere-se ao fato de o sujeito ter que criar um espaço de negociação, isto é, o sujeito ter que apresentar argumentos para sustentar seu ponto de vista, considerando que seu interlocutor (virtual, no caso da escrita) possa não concordar. *Isto demanda, portanto, que ele antecipe contra-argumentos para conquistar a adesão do leitor.* Acrescente-se, ainda, o fato de a criança não ter o domínio das características mínimas da escrita argumentativa em diferentes situações de argumentação.

Assim sendo, com base na linha teórica adotada, as dificuldades das crianças na produção de um texto argumentativo elaborado centram-se no processo argumentativo de negociação, já que o processo de justificação (considerado aqui como básico da

argumentação), em geral, é dominado numa idade bem nova pelas crianças, embora, como já citado em pesquisas, haja alunos no processo de escolarização que não o dominem.

A escola é um lugar propício para a criança construir, na língua escrita, reflexões, explicações, generalizações, emitir julgamentos, construir argumentos, opor argumentos..., enfim, estabelecer relações de generalização entre os conceitos, o que vai, certamente, favorecer o desenvolvimento dos conceitos científicos, além de contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade crítica.

2.3.2 Implicações Pedagógicas

A partir do que foi tratado no item anterior quanto à especificidade do texto argumentativo, pode-se concluir que é a interpretação que o locutor faz da situação de argumentação que vai determinar as formas textuais empregadas. Portanto, é fundamental que o contexto de sala de aula permita que a criança desenvolva todo o seu potencial para argumentar.

GOLDER (1992a:09), com base em pesquisas (BRASSART, 1990; DARRAS & BRASSART, 1985; NOYÉRE, 1988, apud op.cit.:09), sugere que a atitude argumentativa seja estimulada a partir de situações de diálogo oral, devido à dificuldade de os alunos identificarem a finalidade da situação, o destinatário (ausente) do seu texto, bem como dificuldade de planejar a ordem (a sucessão dos argumentos, sua articulação,...) nas situações escritas da argumentação.

Diante de constatações como estas, é interessante salientar a relação entre o pensamento e a linguagem no desenvolvimento intelectual do indivíduo, enquanto atividade constitutiva da intersubjetividade. Sobre isto, VYGOTSKY (1998:44) faz a seguinte afirmação:

"(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget

demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem." (VYGOTSKY, 1998: 44)¹⁶

A partir de tal explicação, coloca-se como fundamentais - além do conhecimento sobre a finalidade social da situação - a interação dialógica da criança com os demais participantes através de diálogos, debates entre aluno-aluno, aluno-professora, aluno-adulto/ profissionais, expondo-a a diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, como também o seu conhecimento prévio sobre o tema e o mesmo ser de seu interesse.

A situação em que a produção escrita oral ocorre (*finalidade social - o para quê?; a quem se destina - o para quem ?; e o tópico em discussão - o quê?*) são importantes por ser o discurso argumentativo - assim como outros - uma atividade social e intensamente presente no cotidiano das pessoas; portanto, deve ser estudada, compreendida e dominada no nível do seu funcionamento nas práticas sociais para que possa servir ao indivíduo como mais um meio de exercício da cidadania.

Isto implica em pensar o processo de ensino da Língua Portuguesa, no âmbito escolar, priorizando o estudo de diferentes gêneros discursivos que envolvem a argumentação.

Assim sendo, o que se propõe é a construção de conhecimentos num contexto de ensino, contrário ao que constata GNERRE (1985) sobre a instituição escolar, na qual a escola transmite um modelo de saber fragmentado e compartimentado, que não tem sentido para os alunos, já que muitas vezes é desvinculado da realidade social.

Apesar da complexidade interna da argumentação e do domínio tardio do processo de negociação, como foi tratado neste capítulo, pesquisadores em Didática (DOLZ, 1996) afirmam que a escola de Ensino Fundamental não tem trabalhado sistematicamente o texto argumentativo. Dolz afirma que uma pesquisa recente, relativa aos manuais escolares utilizados na Suíça de língua francesa, mostra a ausência de textos argumentativos com uma dimensão dialógica e que incluam contra-argumentos. Da mesma forma, em nosso meio, são raros os materiais voltados para este nível de ensino no âmbito escolar.

¹⁶ Grifo meu.

Entretanto, com base em pesquisas sobre a didática do texto argumentativo com crianças francesas de diferentes idades (BRASSART, 1990, apud DOLZ, 1996; GOLDER 1992a) e em pesquisa com crianças de escola pública do Ensino Fundamental brasileiro (LEITE & VALLIM, 2000:192), pode-se afirmar que condições pedagógicas favoráveis podem favorecer a construção mais elaborada do mesmo na modalidade escrita.

Segundo DOLZ (1996:230), a controvérsia entre pesquisadores da área de Didática recai sobre quais conteúdos abordar para o ensino do texto argumentativo.

Sobre isso, GOLDER (1992a), citando outros estudos em didática cuja preocupação maior, também, é sobre o aprimoramento das formas textuais argumentativas dos alunos (BRASSART, 1988; CAUTERMAN, DARRAS, DELCAMBRE & GRACZYK, 1986; CONSTANT & DELCAMBRE, 1988; HORVAIS, 1991, apud GOLDER, 1992a:04), afirma que:

*“(…), os resultados provenientes destes trabalhos didáticos convergem sobre dois pontos: primeiramente, se eles atestam a precocidade da competência de argumentar, reunindo assim as conclusões dos estudos psicossociais, eles valorizam também o verdadeiro progresso desta competência no decorrer da escolarização. Em segundo lugar, a especificidade do texto argumentativo vem do fato que ele se relaciona, por assim dizer, no emprego de argumentos e de contra-argumentos articulados à uma intenção argumentativa; (...)”.*¹⁷

Assim sendo, parece consenso entre os autores citados a sugestão de os estudos sobre a argumentação na escola ocorrerem mais precocemente, como forma progressiva de favorecer o aprimoramento dos alunos.

Diante destas constatações, e com base em pesquisas anteriores (DOLZ, 1996; LEITE & VALLIM, 2000), optou-se por elaborar um conjunto de atividades pedagógicas que associe o estudo dos usos sociais às atividades *epilingüísticas* da argumentação¹⁸. Em

¹⁷ Tradução e grifo meus.

¹⁸ O termo *epilingüísticas* refere-se às atividades de reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação feitas em relação aos recursos expressivos utilizados no texto, tanto no que se refere aos aspectos gramaticais quanto aos aspectos de estruturação dos discursos (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:39).

outras palavras, associar o estudo de situações de interação argumentativa do contexto sócio-cultural dos sujeitos com aspectos relacionados à estrutura textual, utilizando-se para isso de diferentes processos.

Assim, para o aprimoramento do ensino da argumentação na escola de Ensino Fundamental, DOLZ (1996:231) sugere as seguintes situações:

- contato com situações argumentativas e com textos argumentativos contrastados, de maneira a levar os alunos a compreenderem as relações existentes entre os parâmetros da situação de interação e as estratégias argumentativas empregadas;
- treino de elaboração de diferentes argumentos e contra-argumentos e organização destes argumentos em um plano de texto, levando em consideração a necessidade de adaptar as estruturas canônicas da argumentação¹⁹ às condições de produção do texto, a fim de planejá-lo;
- iniciação em situações verbais e escritas de colaboração que facilitem a passagem da simples oposição aos argumentos de outros, à coordenação de pontos de vista e à negociação de um acordo;
- e prática de certas estratégias específicas da argumentação (quanto às unidades linguísticas).

De forma análoga, LEITE & VALLIM (2000:192) também sugerem proporcionar às crianças o acesso a informações variadas sobre o tema, através de grupos de estudos e, conseqüentemente, a troca e o confronto de idéias em situações de entrevistas e debate coletivo com profissionais da área em questão, familiares, professores e alunos. Acrescente-se, ainda, que o processo de produção textual atende a uma finalidade social.

¹⁹ O termo *estruturas canônicas* refere-se à seqüência argumentativa: fase de premissas (ou dados); fase de apresentação de argumentos e de contra-argumentos e fase de conclusão (nova tese).

Conforme a sugestão de DOLZ (1996) citada acima, o contato das crianças com diferentes tipos de textos argumentativos, ou não contrastados, permitirá a elas refletirem sobre os graus variáveis de argumentatividade subjacente em todo e qualquer ato discursivo.

Como não existe neutralidade de discurso, quando o indivíduo reflete sobre algo e emite sua opinião, ele expressa os juízos de valor que quer incutir no interlocutor para persuadi-lo e conseguir sua adesão a seu ponto de vista ou apenas para compartilhá-la.

Ainda, sobre os aspectos relativos à construção do discurso argumentativo, DOLZ (1996:231) acrescenta que a *“a construção da argumentação iguala-se a um diálogo com o pensamento do outro, o qual requer reconhecimento simultâneo de aspectos relativos à estrutura do texto e de aspectos de textualização específicos”*.

Portanto, o professor deverá fazer emergir, na sala de aula, situações de interações argumentativas em que os alunos sejam mobilizados a expressar seus pensamentos, a trocar idéias, a questionar, a refletir, buscar consenso entre opiniões opostas, onde a argumentação sirva como mediadora na construção do conhecimento dos alunos sobre o assunto em questão.

Segundo SMOLKA (2000:112), trabalhar a alfabetização num processo discursivo - por exemplo como o proposto acima - pode, além de *representar*, instituir e inaugurar modos de interação, no contexto escolar, que abram espaços de negociação dos diferentes modos de dizer e *transformar* o mundo através da linguagem, já que:

“Com o exercício do dizer das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras ... – vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e “lugares” sociais”.

Dentro da proposta de atividades pedagógicas, estão previstos momentos de releitura e reescrita dos textos produzidos pelas próprias crianças. Isto porque, conforme pesquisas em didática (PASQUIER & DOLZ, 1996:38), o momento de revisão constitui um dos momentos mais importantes de aprendizagem da produção de um texto.

Algumas das sessões pedagógicas envolveram situações de faz-de-conta, tendo como princípio os estudos de VYGOTSKY (1994:136) mostrando que, do ponto de vista

do desenvolvimento, o brincar é muito importante, por inserir a criança numa situação onde é capaz de agir acima da sua capacidade normal, operando com significados desligados dos objetos e das ações com os quais está habitualmente acostumada. É, portanto, um meio para promover a zona de desenvolvimento proximal e de desenvolver o pensamento abstrato por ter que lidar com conceitos já elaborados e separados do objeto numa dada situação.

Tais pressupostos nortearam a elaboração das atividades das sessões pedagógicas da presente pesquisa e serão apresentados, em forma de procedimentos de coleta de dados, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 Bases Teóricas

3.1.1 Método de Pesquisa em Psicologia

O método empregado neste trabalho fundamenta-se nos pressupostos de pesquisa em psicologia sugeridos por VYGOTSKY (1994). Nesta perspectiva, o método baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento que inclui a noção de historicidade e que expressam questões concretas presentes na vida material dos homens (BOCK, 2001:113).

Vygotsky postula que o estudo e a interpretação das funções psicológicas superiores do homem devem ter como elemento-chave a abordagem dialética. Para especificar tal abordagem, Engels (apud VYGOTSKY, 1994:80), contrastando-a com concepção naturalística, afirma:

“(...) o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”.

Disto decorrem três princípios básicos de análise de dados nessa abordagem (VYGOTSKY, 1994:86):

- a) a análise deve ser do processo em oposição à análise de objetos (fenômenos);
- b) a análise deve envolver a explicação dos dados de modo a revelar suas relações dinâmico-causais;
- c) a análise deve reconstruir todos os pontos, fazendo retornar às origens o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

A partir desta perspectiva psicológica, estudar o desenvolvimento de algo historicamente é fundir o passado e o presente e analisar este último à luz da história. Ou seja, é estudá-lo no processo de mudança, requisito este básico do método dialético. O método instrumental, segundo VYGOTSKY (1996:98), *“é um método histórico-genético que proporciona à investigação do comportamento um ponto de vista histórico”*.

Assim, o fato de a análise desta pesquisa considerar a produção textual dos alunos, portanto o produto final do processo, não se constitui um paradoxo diante de tais princípios, já que o texto é entendido como o fruto de um processo dialógico de escrita e reescrita com vários retornos do autor sobre o mesmo. É por isso que tais textos só puderam ser compreendidos na sua natureza ou gênese quando relacionados às condições em que foram produzidos, como também através de inferências sobre a história do argumentar vivenciada pelo grupo no seu meio cultural. Isto porque, *“o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”* (VYGOTSKY, 1994:86).

Neste sentido, é importante salientar que o objetivo que esta pesquisa propôs – descrever o desenvolvimento da escrita argumentativa por crianças de 10-11 anos do ensino público a partir de condições pedagógicas planejadas– seja entendido como um esforço em busca de entender a história do processo de desenvolvimento da argumentação escrita do grupo estudado. Ou seja, o fato de a criança posicionar-se, justificar, sustentar com argumentos, lidar com opiniões contrárias no seu meio social (espaço para diálogo na escola, na família...) são os dados que serão analisados em função de todo o processo de interação social que, com certeza, terá consequências na sua performance durante o processo de aprendizagem.

A linguagem é um instrumento fundamental de análise, pois ela é ao mesmo tempo mediadora da subjetividade e instrumento produzido social e historicamente, materializando assim as significações construídas no processo social e histórico (BOCK et. all., 2001:130). A linguagem, materializada através da palavra, encerra as propriedades do pensamento e permitem apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade (op. cit. :131).

Assim, a ênfase nas discussões, durante o procedimento de coleta dos dados, é uma forma de tentar apreender os aspectos relativos à argumentação exteriorizados pelo

discurso oral que, embora não contenha a totalidade da história do sujeito, pode servir de ponto de partida para entender as determinações, a gênese, portanto as explicações da história do argumentar deste grupo.

3.2 Caracterização da Escola

A escolha da escola para o desenvolvimento da presente pesquisa foi feita devido ao fácil acesso para a pesquisadora e também pela facilidade para a coleta de dados.

A escola funcionava nos períodos matutino e vespertino, atendendo ao Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, da rede municipal da cidade de Mogi Guaçu – Estado de São Paulo.

Localizada em bairro próximo ao centro urbano, a escola atendia também crianças procedentes de bairros da zona sul que circundam a escola, sendo mais carentes as dos bairros mais periféricos, que representam 60% dos alunos, de acordo com levantamento da escola sobre os alunos que necessitam de transporte municipal devido à distância a ser percorrida.

O Ensino Fundamental era composto por 22 classes, atendendo 617 alunos, das quais 5 classes eram de 1ª série, atendendo 140 alunos, 6 classes de 2ª série atendendo 168 alunos, 5 classes de 3ª série atendendo 141 alunos e 6 classes de 4ª série atendendo 168 alunos. Estes dados são referentes aos alunos matriculados no ano letivo de 2003.

A equipe escolar era composta por 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica, 2 escriturárias, 2 guardas escolares, 1 inspetora de alunos, 1 auxiliar de serviços operacionais, 1 auxiliar de serviços gerais e 2 merendeiras.

Quanto ao aspecto físico, a escola, construída em pavimento térreo, era composta por 12 salas de aula, 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 sala de coordenação também usada para guardar os livros da escola, 1 sala do curso de capacitação PROFA (antiga sala da biblioteca), 1 laboratório de informática (não em uso), 1 almoxarifado, 1 dispensa, 1 cozinha, 4 sanitários, 1 pátio coberto, 1 quadra de esportes, 1 cantina e 1 gabinete dentário.

A escola contava com um mural informativo aos alunos, no pátio, e um varal estendido ao longo de uma das paredes. No mural, eram afixados informativos sobre os acontecimentos na escola e, na parede, eram afixadas exposições de trabalhos, textos e

cartazes realizados pelos alunos, que podiam ser lidos por outros alunos, professores e familiares. Na sala dos professores havia outro mural e uma lousa, utilizados para informativos da direção e coordenação. Ainda na sala dos professores havia uma estante com livros, revistas e jornal diário para leitura e empréstimo dos professores. Todas as segundas-feiras, depois do horário vespertino, havia o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) sob direção da coordenadora pedagógica, no qual os professores discutiam, estudavam e organizavam atividades acadêmicas voltadas ao coletivo da escola, como também participavam de reuniões administrativas.

A sala de aula, onde desenvolveram-se as sessões pedagógicas, era pequena para a quantidade de carteiras, não havendo possibilidade de fazer um semicírculo de modo que todos os alunos visualizassem os demais nas discussões. Havia duas lousas, sendo uma usada para anotações e a outra como mural, onde eram afixados mapas em toda sua extensão; na outra parede eram afixados os cartazes com exemplos de tipos de textos narrativos. Na lousa usada como mural, foi definido espaço para colocação de 3 cartazes contendo a síntese dos conteúdos mais significativos usados ao longo das sessões pedagógicas. Na parede usada como mural, foi afixado o cartaz explicativo de uma resenha crítica de filme, utilizado nas atividades da segunda produção. Nesta parede havia prateleiras onde eram guardados materiais de uso diário dos alunos, sucatas e os materiais da biblioteca de classe.

As relações entre corpo administrativo e professores eram boas, o mesmo ocorria entre os alunos e demais funcionários fora da sala de aula.

O primeiro contato com a escola deu-se dois meses antes do início da coleta de dados, momento em que os professores estavam elaborando o planejamento das atividades do semestre.

A escolha da classe para a realização da coleta de dados foi sugerida pela direção da escola, devido ao fato de a professora em que lecionava mostrar-se aberta à mudanças e trabalhar com duas 4^ª séries na escola.

Nesta ocasião, a pesquisadora manteve contato com a professora, que aceitou a idéia, já que fazia parte de seu planejamento o trabalho com textos de opinião. Na ocasião foi deixada a proposta de trabalho das sessões para leitura da professora e coordenadora pedagógica. Na semana seguinte, após leitura prévia do projeto pela professora, no horário

de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), um outro encontro foi realizado para o esclarecimento de dúvidas sobre o mesmo com o intuito de adequá-lo às características da classe, definir qual seria o melhor momento para seu início, assim como mobilizar a professora para participar da pesquisa. A professora aceitou desenvolver o trabalho em conjunto com a pesquisadora, o que, no desenvolvimento das sessões não ocorreu.

Outros encontros após o início das sessões foram realizados em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), mas com tempo limitado pela coordenadora pedagógica para que a professora pudesse participar de outras atividades desenvolvidas com o restante do corpo docente. Fora deste horário, os encontros pesquisadora-professora para trocas de idéias ocorriam minutos antes do início da sessão ou no horário em que os alunos estavam com o professor de educação física, momento este usado pela professora para preparação de suas aulas.

3.3 Caracterização dos Sujeitos

Participaram como sujeitos desta pesquisa um grupo de 10 alunos, selecionados de uma classe com 28 alunos, de uma 4a. série do Ensino Fundamental, do período vespertino da escola citada. Os critérios para seleção desses sujeitos, cujos textos são o *corpus* da pesquisa, foram os seguintes: domínio de escrita - quatro sujeitos foram excluídos por não dominarem a escrita alfabética; faltas - foram excluídos aqueles sujeitos que faltaram em momentos de produção de escrita ou que faltaram em atividades consideradas relevantes. Desta forma, foram selecionados os dez sujeitos mais constantes durante todo o processo de coleta de dados.

A idade dos alunos-sujeitos variava entre 10 e 11 anos, sendo 2 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, ambos oriundos de famílias de classe média e classe média baixa.

3.4 Procedimento de Coleta de Dados

Foram coletados dados relacionados com a produção escrita das crianças em sala de aula, como produto das interações professor-aluno, pesquisador-aluno, aluno-texto e aluno-aluno.

O objetivo principal das sessões pedagógicas, em que foram realizados os procedimentos de coleta de dados, foi demonstrar as possíveis relações entre as condições pedagógicas utilizadas durante o ensino do texto argumentativo escrito e a apropriação do mesmo, pelos alunos da 4ª série (10-11 anos) do Ensino Fundamental selecionado.

O processo de intervenção pedagógica constou de uma sequência de atividades desenvolvidas durante (20) vinte sessões ministradas pela pesquisadora-professora junto aos alunos-sujeitos, num período de dois meses.

Ao longo de todo o procedimento de coleta de dados, os alunos produziram três textos, com um intervalo de um mês entre as primeira e segunda produções e um mês e meio entre as segunda e terceira produções, devido ao período de recesso escolar.

Como já citado anteriormente, para o desenvolvimento de competências cognitivas - neste caso o argumentar, ou seja, emitir opiniões, levantar hipóteses para sustentá-las num determinado contexto e interlocutor - é fundamental a motivação dos alunos, ou melhor, a mobilização de recursos internos dos alunos para tal empreendimento.

Por isso, considerou-se que a temática abordada envolvesse os problemas do dia-a-dia de acordo com os interesses dos alunos, o diálogo constante sobre o assunto e que fossem definidos coletivamente e estivessem bem claros para os alunos-sujeitos a finalidade social da escrita: o *“para quê?”*, o *“para quem?”* e o *“como?”* escrever. Ou seja, deveria estar explícita a função social dos textos que seriam produzidos, dado que tal condição é inerente aos conceitos de “texto” e de ensino de Língua Portuguesa assumidas nesta pesquisa, como já citado no Capítulo 2.

Com base em tais pressupostos, as três produções escritas tiveram como procedimento básico as seguintes atividades pedagógicas:

- conversa com a classe para sugestões e escolha do tema a ser estudado;
- discussão coletiva sobre a organização e condução dos trabalhos a serem desenvolvidos antes da produção escrita;
- trabalho em pequenas equipes, com exceção das atividades de elaboração escrita e de reescrita;
- levantamento de informações em diferentes fontes sobre o tema em estudo através de entrevistas, leituras, conversas informais, programas televisivos...;
- discussão em equipe do material coletado;

- socialização das conclusões da equipe sobre o estudo realizado em forma de painel, utilizando-se de diferentes tipos de linguagem (dramatização, desenho, oralidade...) e/ou debate sobre o assunto para troca de opiniões;
- produção escrita individual;
- reescrita individual do texto;
- organização, exposição e encaminhamento dos textos produzidos a possíveis leitores.

A atividade de produção textual teve como objetivo proporcionar oportunidade para o aluno-sujeito elaborar um texto argumentativo onde pudesse expressar uma posição pessoal sobre o assunto, justificar essa posição ou defendê-la com mais de um argumento, tentando trazer ao seu texto outras opiniões diferentes da que assumiu para convencer o seu virtual leitor. Nos momentos de produção textual, era solicitado às crianças que não dominavam o código que escrevessem como pudessem e, em seguida, a professora-pesquisadora solicitava que lessem o que foi escrito; a professora, então, reescrevia o texto ao lado da escrita original da criança para sua própria comparação.

Como pode-se observar, todos os momentos de produção escrita foram seguidos das atividades de reescrita; estas tiveram o objetivo de proporcionar oportunidades para o aluno refletir sobre o que escreveu com o intuito de melhorá-lo, a partir de observações feitas no texto pela pesquisadora. Esta atividade de releitura, acompanhada de sugestões para reescrita, foi realizada individualmente pelos alunos, mas com a possibilidade de trocas de idéias e esclarecimento de dúvidas. Este momento permitiu ao aluno reorientar o trabalho, no sentido de dar ênfase ao aumento na incidência de posicionamentos, atentar para a coerência sobre o que escreveu, organizar os argumentos num plano de texto considerando possíveis posições contrárias, enfim, atentar para a estrutura básica do texto argumentativo.

As sessões foram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, ou seja, às segundas, quintas e sextas-feiras, com a duração de uma hora e trinta minutos cada.

3.4.1 Sessões Pedagógicas

No primeiro contato, a pesquisadora esclareceu à classe o objetivo do trabalho de pesquisa, a razão da escolha da 4^a série, assim como foi, rapidamente, explicitado que o

argumentar é uma atividade presente no dia – a – dia das pessoas, sendo, portanto, a proposta do trabalho possibilitar ao aluno aprender a utilizá-la em diferentes formas na escrita. Foi solicitado que alguns alunos buscassem no dicionário o significado dos termos *argumentar* e *argumentação* para ser lido à classe.

Também neste primeiro contato com a classe, foi proposto pela pesquisadora a discussão de um contrato pedagógico junto às crianças com objetivo de estabelecer algumas regras mínimas para melhor organização do trabalho proposto. As regras propostas foram quanto: à participação em todas as atividades propostas e duração das mesmas, à presença nos encontros semanais, a falar baixo no trabalho em grupos, a falar num tom mais alto quando se dirigir à classe em apresentações ou quando fizer colocações, a respeitar a opinião e os trabalhos dos colegas, a esperar a vez do colega falar, a ouvir com atenção as explicações das professoras e dos colegas, a quando tiver dúvidas perguntar, levantar a mão quando quiser falar e a evitar saídas ao banheiro no momento das instruções das atividades.

Definiu-se ainda que, ao longo dos encontros, cada criança produziria três textos argumentativos que atenderiam a uma finalidade social, previamente combinada com a classe sobre o assunto estudado e que os mesmos passariam por uma reescrita para melhor serem compreendidos pelos leitores.

A seguir, será descrito o conjunto de atividades que compôs cada uma das três produções escritas, sendo que todas foram finalizadas com o momento de escrita e reescrita textual dos alunos-sujeitos e encaminhamento dos textos aos possíveis leitores.

O procedimento da **primeira produção escrita** desenvolvido durante as sessões pedagógicas foi iniciado por *uma atividade* que teve como objetivo conhecer a produção da escrita argumentativa dos alunos-sujeitos. Tal atividade foi desenvolvida em duas sessões.

Para tanto, foi realizada uma discussão sobre a cidade de Mogi Guaçu, já que Abril foi o mês de aniversário da cidade, estando previsto o estudo do tema no planejamento do bimestre.

Neste sentido, como atividade, foi realizado com os alunos-sujeitos um debate coletivo sobre o que já haviam pensado, conheciam ou tinham ouvido falar em casa, no rádio, na televisão ou em jornais da cidade e da região sobre os atuais problemas sociais enfrentados pela comunidade local. Disto surgiram colocações do tipo: a violência entre

gangues de jovens na avenida principal, que culminou com a suspensão dos eventos de carnaval de rua na cidade, a rebelião de detentos na Delegacia de Polícia, os freqüentes roubos em residências em alguns bairros, ameaças de ação de gangues, estupros, espancamentos, acidentes de trânsito, consumo de drogas, porte de armas entre jovens.

Algumas crianças não respeitavam a sua vez para falar, sendo isto motivo de críticas entre os alunos. Para outras mais tímidas, era preciso que a pesquisadora pedisse que se pronunciassem sobre o assunto, caso contrário não se manifestavam. Outras ainda, que estavam próximas da pesquisadora, dirigiam a palavra num tom de voz baixo para ser ouvido pelas demais. Tal fato tinha que sempre ser lembrado para que as colocações fossem dirigidas ao grupo.

Dos problemas sociais levantados, a classe escolheu o tema da violência entre os jovens, para que fosse pensado sobre as possíveis causas e soluções.

Dentre os sub-temas levantados pelas crianças, que poderiam ser citados como problemas sociais da cidade, foi escolhido para debate entre os alunos a questão do aumento da criminalidade entre os jovens guaquanos.

A discussão foi direcionada para que os alunos levantassem argumentos sobre as possíveis causas e soluções do problema. As colocações das crianças foram bem reduzidas quanto a este aspecto e as que participavam queriam continuar relatando casos de violência que conheciam; tal fato fez com que os objetivos daquele momento da discussão fossem lembrados, ou seja, quais as causas e soluções para a questão colocada.

O problema do desemprego na cidade não foi inicialmente levantado. Quando tal questão foi colocada ao grupo pela pesquisadora na forma de questionamento - se era fácil ou difícil conseguir um emprego - rapidamente, a participação das crianças voltou a aumentar com histórias de pais que estavam desempregados, enquanto a mãe trabalhava fora, ou casos de pais que estão em empregos informais ou, ainda, que demoraram para arrumar um. Em seguida, foram apontadas outras causas, tais como: motivo de vingança, falta de amor entre as pessoas, falta de emprego, porque gostam de roubar, porque não gostam de trabalhar, roubam para comprar drogas, não têm família, não têm estudo, miséria, pobreza das pessoas, falta de uma pessoa ajudar a outra, roubam para sobreviver, pais que obrigam filhos a roubar, falta de policiais, presença de autoridades e de policiais corruptos.

O levantamento de idéias sobre como solucionar tal problema foi bem reduzido, provavelmente devido à ênfase maior que é dada nos meios de comunicação de massa ser sobre o ato em si mesmo. Os aspectos apontados pelas crianças foram: contratar mais policiais, fazer denúncias, polícias mais corajosos e fortes e permitir que os policiais entrem nas casas das pessoas para procurar fotos e drogas.

Deste levantamento, surgiram pistas para o estudo buscando entender tal problemática junto à classe e que serviriam de tema para as outras duas produções escritas seguintes.

Na segunda sessão, a pesquisadora fez uma síntese do debate ocorrido devido a quatro crianças terem faltado na sessão anterior; no entanto enfoque maior foi dado sobre a busca de soluções levantadas, confrontando as opiniões entre os alunos.

Juntamente com a classe, foi decidido que os textos que iriam ser elaborados seriam expostos no mural de leitura, no pátio da escola, para que as outras crianças fossem seus leitores, atendendo assim a finalidade social de apresentar a opinião de cada aluno da 4ª série D sobre a cidade.

Em seguida, os alunos receberam as seguintes instruções escritas para elaborarem seus textos: *“Escreva um texto argumentativo dando sua opinião pessoal sobre o título “Mogi Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria”, justifique ou explique sua opinião com argumentos e exemplos e tente rebater opiniões contrárias à sua para convencer seu leitor a aderir sobre sua opinião”*.

Como foi previsto, os textos desta primeira produção não foram reescritos pelos alunos-sujeitos porque foram utilizados para a análise comparativa da escrita argumentativa dos sujeitos com a última produção escrita.

O procedimento da **segunda produção escrita** envolveu *seis atividades* - algumas delas enfatizando aspectos epilingüísticos e relativos ao seu uso no discurso argumentativo escrito. Estas atividades foram desenvolvidas em doze sessões.

A *primeira atividade* teve como objetivos: - reconhecer um texto argumentativo distinguindo-o dentre outros gêneros; - reconhecer situações argumentativas, bem como os diferentes tipos de textos usados nestas mesmas situações. Esta atividade foi desenvolvida

em duas sessões pedagógicas, durante as quais a professora da sala esteve ausente na maior parte do tempo.

Para tanto, os alunos foram divididos em equipes de três, distribuídos de modo que os que não dominavam o código escrito, ou que dominavam mas com dificuldades de leitura, ficassem em equipes de alunos que já dominavam.

Foram retomadas as idéias básicas do texto argumentativo sugeridas pela classe, para serem escritas num cartaz e afixadas na classe. Ficou decidido que a cada término de atividade os principais conteúdos tratados sobre o texto argumentativo seriam acrescentados neste cartaz. Naquele momento, as crianças sugeriram, como características principais de um texto argumentativo: o autor deve dar sua opinião, explicar o porquê dela e apresentar outras opiniões diferentes sobre o mesmo assunto para convencer o leitor a apoiar a opinião defendida.

Foram dadas as seguintes instruções na lousa para que a primeira atividade fosse iniciada: *Cada equipe receberá 6 textos que deverão ser lidos e discutidos buscando responder quais poderiam ser chamados de textos argumentativos ou não, explicando o porquê.*

Antes da entrega dos textos às equipes, a pesquisadora explicou à classe que havia selecionado vários textos, dentre a imensidão de textos que circulam em nosso meio, para serem trabalhados; por exemplo, textos usados na área jurídica, em empresas, no dia - a - dia das pessoas para fazerem reivindicações, na secretaria escolar, em jornais e veiculados na Rede Internet.

Em seguida, foram distribuídos entre as equipes, os seguintes textos: cartas de leitores, editoriais e artigos de jornal; carta de leitores, resenhas de livros e filmes de jornais infantis; receitas culinárias; manual de instrução de jogos; tabelas; quadros; panfleto contra antenas de celulares; catálogo de livros; letras de músicas; poesias; abaixo-assinado; trechos de discurso de defesa de um advogado; textos administrativos; carta convite de empresa à escola; carta com pedido de demissão de funcionário de empresa; declaração; cronograma de feriados; carta de área jurídica; ata constitutiva de uma associação de moradores; decreto municipal; requerimentos de funcionários; procuração; circulares internos; e-mail e páginas de sites infantis retirados da Rede Internet.

No desenvolvimento desta atividade, a pesquisadora pôde observar a dificuldade de alguns alunos para trabalhar em grupos; eram equipes formadas com alunos que não dominavam o código escrito e alguns não conseguiam concentrar-se na atividade e acabavam tirando a atenção dos demais que reclamavam. A pesquisadora interferiu dando dicas sobre a organização do trabalho dentro da equipe, do tipo *um aluno lê em voz alta enquanto os demais escutam e ajudam na discussão e seleção dos textos*. Enfim, tal sugestão acabou sendo compartilhada com a classe, já que havia sido observado que em outras equipes algumas crianças estavam realizando a atividade individualmente.

Após um tempo previamente combinado com os alunos, cada equipe apresentou à classe suas conclusões na forma de painel. Os textos que foram selecionados como argumentativos, ou seja, que defendem uma opinião, foram sendo afixados de um lado da lousa, enquanto os que foram excluídos, de outro. Após cada equipe apresentar suas justificativas sobre seus textos, a classe era questionada se concordava ou não com a equipe; isto porque, devido à variedade de textos distribuídos, muitos não eram repetidos sendo, portanto, diferentes das demais equipes. Em seguida, a pesquisadora apontava alguns textos selecionados como argumentativos ou não e levantava à classe questões sobre sua finalidade social, tais como: Onde é usado? Quem o escreveu? Para que serve? A quem se destina? O que se pretende, qual o objetivo ou meta do texto? O autor é contra ou a favor de que?

Enfim, o painel de apresentação das equipes foi um pouco longo, mas foi bastante interessante; várias crianças levantavam do seu lugar para ver o texto apresentado de perto, por exemplo: decreto do prefeito, trecho do discurso de defesa de um advogado, um e-mail, a página de um site infantil, quadro de distribuição dos alunos de uma escola, carta de pedido de demissão, um abaixo-assinado usado por uma comunidade próximo à escola para fazer reivindicações ao prefeito e à Câmara Municipal, entre outros que não circulam no meio escolar. Portanto, decidiu-se que tais textos ficariam à disposição dos alunos para leitura em outro momento, numa caixa na biblioteca da classe.

Quanto ao comportamento das crianças diante de alguns textos, foi observado que elas pareciam estar tão acostumadas apenas com textos escolares, sem uso social, que, até mesmo a propaganda de um concurso de desenho infantil sobre o Combate ao Trabalho Infantil não chamou a atenção de nenhuma delas.

Em geral, as apresentações mostraram que as crianças consideraram como textos argumentativos aqueles em que estava explícita uma opinião contra ou a favor do tipo “eu concordo...”, “eu não concordo...”. Quando a classe foi questionada sobre o não enquadramento de outros textos - do tipo carta de solicitação, carta pedido de afastamento, discurso de defesa de um advogado como argumentativos - muitos ficaram admirados pelo fato de uma carta também ser considerada como um texto argumentativo. Foi abordada neste momento a questão dos diferentes graus de argumentatividade inerentes aos textos. Na verdade, observou-se que as equipes, onde pelo menos dois alunos tinham um nível de leitura e interpretação melhores, foram as que conseguiram mais êxito na atividade. Para outras equipes, em que havia alunos com nível de leitura fraco ou não liam, mesmo tratando-se de um conteúdo pequeno, não se obteve êxito em toda atividade.

A *segunda atividade* teve como objetivos: - identificar em diferentes textos argumentativos as estratégias para abrir espaço para negociação com o leitor, usando-se de recursos argumentativos aprendidos, tais como: o uso de exemplos envolvendo testemunho pessoal ou de experiências coletivas, o uso de formas expressivas de probabilidade e de certeza, o uso de diferentes maneiras de se dirigir ao destinatário de acordo com a situação e o uso de contra-argumentos para opor opiniões contrárias. Esta atividade foi desenvolvida em quatro sessões.

Dentre os textos selecionados como argumentativos, foram escolhidos um abaixo-assinado, um panfleto publicitário e uma resenha crítica de jornal infantil para serem analisados coletivamente com a pesquisadora. Tal procedimento foi adotado, por sugestão da professora da classe, devido às dificuldades de leitura e interpretação de várias crianças, como observado na atividade anterior.

Desta forma, cada um dos alunos, sentados em trios, receberam o texto abaixo-assinado (ver Anexo 1) para que o mesmo fosse analisado conforme instruções dadas.

Inicialmente, a pesquisadora contextualizou a problemática enfrentada pela comunidade, próxima à escola, que elaborou o abaixo-assinado, ou seja, com qual finalidade social aquele texto foi elaborado. Em seguida, a atividade foi colocada como sendo um trabalho de detetive no texto, em busca das principais características de um texto

argumentativo. Na sequência, foram dadas as seguintes instruções de trabalho: *Leia o texto tentando descobrir as seguintes questões:*

- 1- Qual a opinião de quem escreveu o texto, ou o abaixo-assinado?*
- 2- Quais os argumentos utilizados para defender esta opinião ao seu leitor?*
- 3- Quais as palavras usadas para ligar e organizar os argumentos ou as idéias no texto?*
- 4- Quais as estratégias usadas para convencer o leitor a aceitar a opinião defendida no texto?*

Foi realizada, inicialmente, uma leitura coletiva do texto, onde cada aluno lia um trecho, enquanto os demais acompanhavam silenciosamente. Os alunos que não dominavam o código iam acompanhando com o auxílio de um colega que já lia. Em seguida, a pesquisadora solicitou que mais uma leitura fosse realizada na equipe, se necessário. Na sequência, foi sendo discutida cada uma das questões e, logo em seguida, dado um tempo para que resolvessem; quando a maioria dos alunos havia resolvido, era socializada a resposta e debatida até chegar a um consenso; então, passava-se para a questão seguinte e assim, sucessivamente, como a classe era acostumada a trabalhar, até o término de todas as questões.

A mesma atividade foi realizada com o panfleto publicitário (ver Anexo 2) e a resenha crítica de um filme (ver Anexo 3).

A partir desta atividade, foi possível às crianças observarem as estratégias utilizadas nos textos argumentativos em usos sociais e que vão além da explicitação de uma opinião, defendê-la e considerar opiniões contrárias. Por exemplo, o abaixo-assinado permitiu observarem a adequação do discurso escrito usado pelo autor ao tipo de leitor previsto, que, naquele caso, era uma autoridade, e, portanto, deveria ser tratada de uma forma pré-determinada. Neste mesmo sentido, outras situações foram levantadas como exemplo, considerando-se as situações com outros leitores: as crianças arriscavam como deveriam referir-se a elas no seus textos. No caso do panfleto publicitário, solicitou-se que as crianças identificassem a presença de diferentes organizadores textuais, o uso de sinais de pontuação, maiúsculas e negritos para chamar a atenção do leitor e dar ênfase em partes do texto, além do uso de julgamentos de valor ou modalizações.

Quanto à atividade com a resenha crítica, esta possibilitou às crianças: conhecerem um tipo de texto argumentativo que tem características próprias e escrito por uma criança num jornal infantil, ampliarem o conhecimento sobre novos organizadores textuais, observarem o uso de modalizações ou presença de julgamento de valor, e, principalmente, identificarem o contra-argumento - outra importante característica do texto argumentativo.

Esperava-se que as crianças tivessem assistido ao filme, no entanto, apenas duas haviam assistido. Além disso, não havia tempo para mais esta atividade e, devido à escassez deste tipo de texto escrito voltado ao público infantil, decidiu-se pelo mesmo.

Ao término da atividade, uma síntese dos conteúdos mais interessantes ampliou o cartaz “O que já sabemos sobre o texto argumentativo” (incluiu-se neste, além dos já citados anteriormente, o contra-argumento como uma idéia usada para contrapor a uma opinião contrária a que está sendo defendida) e o cartaz “Palavras que ajudam a organizar nossas idéias num texto argumentativo”, ambos já afixados na sala de aula.

Neste momento, a pesquisadora aproveitou para ampliar os conhecimentos sobre as estratégias argumentativas e um novo cartaz foi afixado na sala de aula: *“Estratégias Argumentativas que ajudam a convencer nosso leitor”*. As estratégias citadas neste momento foram: - a presença de expressões de julgamento de valor do tipo “isto é ridículo”, “é uma emergência”...; citar exemplos de casos ocorridos sobre o assunto tratado; usar palavras que possam convencer o leitor a aceitar sua opinião do tipo “sem dúvida”, “com certeza”...; o uso de diferentes modos para se dirigir ao leitor de acordo com diferentes situações; fazer perguntas ao leitor para chamar sua atenção (estas sugeridas pelas crianças).

A *terceira atividade* teve como objetivo: levantamento de maiores informações sobre a temática em estudo a partir da questão do desrespeito aos direitos da criança na comunidade, na cidade, no país e no mundo. Esta atividade foi desenvolvida em duas sessões.

A pesquisadora iniciou a atividade retomando a temática da problemática dos adolescentes e jovens na cidade. Em seguida, foi sugerida à classe uma discussão sobre o desrespeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, como uma forma de buscar entender possíveis causas do aumento do envolvimento de jovens e adolescentes na

criminalidade. Neste momento foi afixada e lida a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ver Anexo 4). Desta forma, foram abordadas questões como: Quais os Direitos das Crianças e dos Adolescentes? Quando foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos da Criança? Por que, mesmo sendo assegurados pela Constituição Nacional, tais direitos ainda não são garantidos? Em seguida, a classe foi dividida em equipes e cada uma recebeu uma folha com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a seguinte instrução: *Leia o texto e discuta com sua equipe uma forma criativa de transmiti-la à classe.*

O painel desta atividade foi composto de dramatizações, jogral, cartazes e desenhos. O trabalho nas equipes fluiu no tempo esperado e as discussões que acompanharam as apresentações mostraram que o objetivo da atividade havia sido atingido.

Na sequência, foi sugerida uma pesquisa com base em jornal da cidade, bem como em informações ouvidas em casa sobre a situação de jovens e adolescentes guaçuanos, para que os alunos refletissem sobre caminhos para tentar entender tal situação. Para tanto, a pesquisadora distribuiu às equipes exemplares de jornal da cidade²⁰ para que os alunos fizessem um levantamento da situação.

Em seguida, foi realizado um painel onde cada equipe relatava o que havia encontrado. Ao final do levantamento, foram abordados os seguintes acontecimentos:

- Boas notícias:
- Parceria com empresas na reforma de praça para comunidade, bairro;
- Jovens estudantes fazendo ato pela paz mundial em praça pública;
- Ampliação de programa da prefeitura no atendimento de crianças e jovens;
- Empresa da cidade investindo na educação pública;
- Más notícias:
- Atos de violência: assaltos, assassinatos envolvendo jovens de dezessete a vinte e nove anos;
- Apreensão de grande quantidade de drogas com jovens;
- Apreensão de armas variadas com adolescentes em vias públicas por ocasião do Carnaval.

²⁰ Jornal Gazeta Guaçuana do período de janeiro de 2003 a junho de 2003.

No desenvolvimento da atividade, enquanto as equipes relatavam o que haviam encontrado, foi observado o pouco contato com jornais, assim como dificuldades de leitura em tais textos, por algumas crianças consideradas já alfabetizadas. Quando tal fato comprometia a atividade, ou seja a coerência da informação dada pela criança ou por sua equipe, outras crianças auxiliavam na solução da questão enquanto era dada sequência à atividade. Durante o painel, muitas crianças queriam falar, até aquelas consideradas mais tímidas solicitavam a vez para relatar algum caso que conheciam, muitas vezes a pesquisadora teve que retomar os objetivos da discussão para que a mesma não tomasse outros rumos. Enfim, o painel foi encerrado apontando-se quais dos acontecimentos levantados podiam demonstrar que os direitos daqueles jovens e adolescentes podiam ou não estar sendo respeitados, bem como onde poderiam ser buscadas informações para entender melhor tais acontecimentos. Alguns alunos sugeriram a presença do policial militar com quem estavam tendo contato semanalmente na escola através do PROERD - (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) para conhecerem a opinião dele sobre o assunto.²¹

É oportuno citar que, paralelamente ao trabalho desenvolvido nas sessões, foi lido pela professora da classe, nos momentos de aula dedicados à leitura, o livro “Serafina e a Criança que Trabalha”²². Semanalmente, a classe tinha atividade de leitura e empréstimos de livros através da permanência de um carrinho (do tipo usado em supermercados) na sala de aula, contendo acervo de livros diversos, que eram trocados periodicamente e organizados pela coordenadora pedagógica.

A *quarta atividade* teve o seguinte objetivo: - levantamento de maiores informações sobre o Combate ao Trabalho Infantil;- favorecer a elaboração de argumentos favoráveis e contrários a partir de uma posição assumida. Esta atividade foi desenvolvida em uma sessão.

A pesquisadora retomou o estudo sobre o Combate ao Trabalho Infantil, através do trabalho de leitura de textos sobre o assunto, justificando a importância de se obterem mais

²¹ Programa desenvolvido pela Polícia Militar do Estado de São Paulo, junto às 4as. séries do Ensino Fundamental, durante um semestre.

²² AZEVEDO, Jô, HUZAK, Iolanda, PORTO, Cristina. (2000) Serafina e a Criança que Trabalha. 12^a ed. São Paulo: Ática.

informações sobre o mesmo e , assim, melhor defender a opinião pretendida na escrita da resenha – texto da segunda produção escrita. Ficou decidido, ainda, que as resenhas iriam compor uma exposição de fotos sobre o trabalho infantil no pátio da escola, por ocasião dos eventos de encerramento do semestre. Para tanto, os alunos foram divididos em equipes e foi distribuído a cada uma delas textos sobre o assunto, retirados de material enviado às escolas pela OIT, na campanha de Combate ao Trabalho Infantil e de jornal infantil²³. Foi dada a seguinte instrução: *1- Leia o texto junto com seus colegas anotando o que vocês acharam de mais importante para depois contar à classe. 2- Criar dois argumentos contra e dois argumentos a favor ao Trabalho Infantil.* Esta segunda instrução foi justificada como um exercício de faz de conta: assim as crianças deveriam assumir uma posição contrária a que realmente defendiam para criar os argumentos a favor.

Na sequência, houve o painel e também observou-se, pelas informações abordadas, a questão sobre o nível de leitura e interpretação de algumas crianças como limitadora neste tipo de atividade; entretanto, quanto à elaboração dos argumentos, somente uma equipe não teve êxito. Enquanto as equipes iam apresentando seus argumentos, uma das crianças ia anotando, de um lado da lousa, os argumentos a favor e de outro lado, os argumentos contra o trabalho infantil. Antes de ter sido encerrada a sessão, uma criança leu para os demais colegas uma pesquisa realizada na Rede Internet sobre a exploração do trabalho infantil na indústria de produtos asiáticos e que justificam o preço a que são vendidos em nosso país.

Como *quinta atividade*, os alunos elaboraram a *segunda produção escrita* – uma resenha crítica. Os objetivos desta atividade foram: - a elaboração de um texto

²³ Organização Internacional do Trabalho (2001) Trabalho infantil e direito à infância. Combatendo o Trabalho Infantil: Guia para Educadores / IPEC, v.1, p.11.

_____. (2001) Efeitos Perversos do Trabalho Infantil. Combatendo o Trabalho Infantil: Guia para Educadores / IPEC, v.1, p. 16.

_____. (2001) Alegações Usuais para “Justificar” o Trabalho Infantil. Combatendo o Trabalho Infantil: Guia para Educadores / IPEC, v.1, p. 16.

_____. (2001) O Trabalho Infantil no Brasil Atual. Combatendo o Trabalho Infantil: Guia para Educadores / IPEC, v.1, p. 19.

_____. (2001) Crianças que Trabalham vão Mal na Escola. In Combatendo o Trabalho Infantil: Guia para Educadores / IPEC, v.1, p. 16. (Texto adaptado por Ana Marisa C.V.Corrêa).

Jornal Folha de São Paulo (2003) Menina Trabalhadeira. 19/04/2003, F-6.

_____. (2003) Sem Tempo de Fazer a Lição. 19/04/2003, F-3.

ALTENFELDER, A. H. & GAGLIARDI, E. (s/d) Direito ao Lazer. Texto de Opinião (Manual de Concurso Nacional de Escrita). Fund. Itaú Social/CENPEC. p.47.

considerando os elementos básicos do gênero argumentativo escrito e as especificidades de uma resenha crítica; - abrir espaço para negociação com o leitor, no texto produzido, usando-se estratégias argumentativas aprendidas. Esta atividade foi desenvolvida em uma sessão.

Antecedendo a produção escrita, foram afixados na lousa três cartazes ²⁴(ver Anexo 5) com fotos de crianças trabalhando em atividades domésticas, rurais e nas ruas de cidades, como catadoras de lixo, que compôs a exposição junto com os textos elaborados pelas crianças. Tais fotos foram exploradas pela pesquisadora junto às crianças através de questões do tipo: O que estas crianças estão fazendo? Onde elas estão? Qual é a expressão facial e do corpo delas? Parecem felizes, tristes, cansadas...? Vocês acham que elas estão felizes? O que poderiam estar fazendo de mais interessante ao invés de estarem trabalhando? Por que vocês acham que elas estão trabalhando? Foram resgatadas as características básicas de uma resenha, a partir de cartaz afixado no mural da classe e utilizado em sessões anteriores, assim como levantamento pelas crianças de sugestões de títulos atraentes para o texto. Algumas crianças sugeriram os próprios títulos expressos nos cartazes; enfim, o título ficou à livre escolha delas. Após todos terminarem, foi sugerida pela pesquisadora a elaboração de um roteiro para auxiliar na atividade de reescrita, quando seriam dadas sugestões para o aluno que quisesse melhorar ainda mais seu textos para a exposição (ver Anexo 6).

Na aula seguinte, como *sexta atividade*, os textos foram reescritos pelos alunos. O objetivo da atividade era reescrever o texto elaborado na sessão anterior a partir de sugestões dadas pela pesquisadora. Esta atividade foi desenvolvida em duas sessões.

As criança foram divididas em duplas; foi entregue para cada criança uma cópia do roteiro elaborado na sessão anterior. No momento em que os textos foram entregues pela pesquisadora com as sugestões pontuadas nos textos, através de números usados no roteiro,

²⁴ O cartaz 1 faz parte do OIT- Organização Internacional do Trabalho (2001) Combatendo o Trabalho Infantil: Guia para Educadores / IPEC, v.1, o cartaz 2 e 3 foram elaborados a partir de fotos tiradas do livro AZEVEDO, Jô, HUZAK, Iolanda, PORTO, Cristina.(2000) Serafina e a Criança que Trabalha. 12^a ed. São Paulo: Ática; de fotos publicadas no jornal Folhinha de São Paulo, em 19/04/2003, p. F-3 e F-6, bem como de fotos de OIT- Organização Internacional do Trabalho (2001) Combatendo o Trabalho Infantil: Guia para Educadores / IPEC, v.1.

inicialmente ocorreu um certo tumulto devido a várias solicitações simultâneas de explicação pelas crianças, que demonstraram não haver compreendido como, na prática, seria utilizado o roteiro que ajudaram a elaborar na sessão anterior. Portanto, foi realizada uma explicação grupal de como a atividade seria desenvolvida a partir de um dos textos; então, aos poucos a situação voltou ao normal. Cabe explicitar que, entre o momento da produção escrita e o momento de reescrita, ocorreu um intervalo de três dias, sendo que a revisão final ocorreu na sessão precedente.

Na revisão final, os textos foram trocados entre as duplas de alunos para serem lidos e revistos novamente. Ao término da revisão final, os mesmos foram encaminhados para a exposição no pátio da escola, organizada pela pesquisadora com o auxílio de algumas crianças da classe.

Durante as atividades da segunda produção, a professora contribuiu na formação das equipes de modo que cada uma fosse composta por, pelo menos, um aluno que dominasse bem a leitura de textos, assim como dando dicas para a condução de atividades grupais no sentido de adequar a atividade proposta àquelas crianças que não eram alfabetizadas e às que não atendiam à expectativa de leitura esperada.

A **terceira produção escrita** foi desenvolvida através de *cinco atividades*, após o período de recesso escolar do mês de julho, durante seis sessões.

A *primeira atividade* teve como objetivos: - a discussão e organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas sessões seguintes; - identificar a sequência argumentativa de textos produzidos por colegas; - classificar uma lista de argumentos relacionando-a com diferentes situações argumentativas.

A pesquisadora retomou a questão da problemática do envolvimento dos adolescentes e jovens na criminalidade, informando a classe sobre um convite da biblioteca municipal para que os textos, que seriam produzidos no final daquele estudo, fizessem parte de uma exposição sobre o que pensavam as crianças guaquanas sobre sua cidade, realizada durante o mês de outubro. Tal convite foi bem aceito pelas crianças, que fizeram planos para irem ver seus textos expostos.

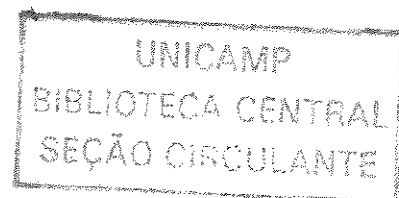
A partir de então, ficou decidido que seriam realizadas entrevistas com profissionais de diferentes áreas que trabalhavam diretamente com tal questão, para que pudessem

conhecer a opinião deles sobre o assunto. Ficou decidido, também, que seria entrevistado um policial militar, uma assistente social e o secretário municipal de Promoção Social da cidade, assim como seria feito, na sessão seguinte, o estudo de um artigo de jornal abordando pesquisa que mostrava qual a causa principal deste problema, na opinião de um pesquisador.

Em seguida, foi iniciada a *primeira atividade*, visando retomar as características de um texto argumentativo. A classe foi dividida em duplas e cada uma recebeu o texto de um colega da classe, elaborado na segunda produção para análise. A instrução dada foi a seguinte: *Leia o texto de seu colega e tente identificar: 1- Qual a opinião defendida sobre o assunto? 2- Quais idéias e/ou argumentos foram utilizados para defendê-la? 3- Usou algum contra-argumento para atacar opiniões contrárias a que estava defendendo? 4- Terminou seu texto com algum tipo de conclusão? 5- Usou estratégias para convencer seu leitor? 6-Quais as palavras que usou para organizar suas idéias no texto?*

Após a leitura e um tempo de trabalho combinado com as equipes, as questões foram abordadas pela pesquisadora buscando-se lembrar o que havia sido estudado nas sessões ocorridas antes do recesso escolar, enquanto as equipes que conseguiram identificar iam exemplificando. Foi observado que algumas equipes conseguiram responder todas as questões enquanto outras, apenas algumas. Quanto ao levantamento dos organizadores textuais, ou palavras que ajudam a organizar as idéias no texto, foi observada uma confusão nas respostas dadas pelas crianças ao serem citados também artigos, pronomes e verbos usados isoladamente; tal fato foi retomado na sessão seguinte pela pesquisadora.

Também nesta sessão, foi realizada a atividade de classificação de argumentos (ver Anexo 7) de acordo com uma situação argumentativa real, vivida na escola e na rua pelas crianças, como observado em conversas informais entre elas. Para cada posição do autor, havia três declarações ou argumentos, duas das quais eram incompatíveis com a posição assumida. Cada equipe recebeu duas situações argumentativas; a instrução dada foi: *Ler atentamente as situações de diálogo argumentativo e escolher dentre as declarações os argumentos que são compatíveis com a posição assumida pelo autor*. A atividade foi desenvolvida em duplas e realizada com êxito pela maioria das equipes; somente uma não obteve êxito em uma das situações. Ao final da atividade, novos organizadores textuais



foram observados, fazendo a articulação entre tomada de posição e argumento e foram incluídos no cartaz da sala.

A *segunda atividade* teve como objetivo: - buscar informações sobre o assunto em estudo a partir de um artigo de jornal; - elaborar questões sobre o assunto em estudo a profissionais convidados em situação de entrevista. Esta atividade foi desenvolvida em uma sessão.

Antes de ser iniciada a atividade, a pesquisadora distribuiu aos alunos uma lista (ver Anexo 8) contendo os organizadores textuais, ou seja, palavras e expressões que ajudam a organizar as idéias no texto – como foi abordado na sala de aula -, observados até aquele momento e separados de acordo com a função com que poderiam ser usados, para ajudar na compreensão pelas crianças. A lista foi lida por alguns alunos e colada no caderno para futuras consultas.

Para o início da segunda atividade, foi dada a seguinte instrução: *Ler o artigo de jornal e buscar identificar a idéia defendida pelo pesquisador quanto às causas do envolvimento dos jovens em crime sugerido para estudo e o que ele cita para dar certeza ao leitor de que a opinião defendida era correta.*

Antes da leitura do artigo de jornal “Crises Econômicas Levaram mais Jovens ao Crime”²⁵ (ver Anexo 9), foi realizada uma série de questionamentos com o intuito de explorar o mesmo como um texto de opinião. As questões utilizadas foram: Quem sabe como chamamos um texto veiculado em jornal? De onde ele foi tirado? De qual dia? É um artigo de manchete, ou seja, de capa de jornal? Quem é o jornalista que escreveu este artigo de jornal? Por que vocês acham que o jornalista colocou esta foto do lado do artigo?

O artigo foi lido de modo grupal com a colaboração de algumas crianças; em seguida foram apontadas pelas duplas as questões solicitadas. Acompanhando o artigo de jornal, havia a foto de um adolescente morador de rua, enrolado em um cobertor próximo a um muro com dizeres: solidariedade, paz, amor, trabalho...; a foto que foi explorada em discussão sobre qual a função dela ali junto ao texto, chegando-se ao consenso de que tratava-se de um tipo de estratégia para convencer o leitor, ou seja, uma estratégia argumentativa. Após a leitura, outras questões foram sugeridas pela pesquisadora para

direcionar as discussões, tais como: Vocês acham que este texto defende uma opinião sobre o porquê dos jovens entrarem no crime? Quem sabe explicar o título deste artigo? Qual é a opinião dos pesquisadores? Quem sabe explicar o que são crises econômicas? O que o jornalista usa de estratégia para convencer o leitor a acreditar que são as crises econômicas que levam os jovens a viverem no crime?

Após a discussão, foi explicitado que havia sido abordada a opinião de dois pesquisadores defendendo que a causa do problema do envolvimento dos jovens e adolescentes em crimes era devido à crise econômica. Os alunos foram questionados pela pesquisadora se seriam somente os pobres que se envolvem em crimes e usam drogas. A resposta da classe foi unânime de que não, seguindo-se relatos de histórias ouvidas em rádio, TV e comunidade onde vivem. A discussão foi encerrada pela pesquisadora citando que a entrevista com os diferentes profissionais, familiares e amigos poderia ajudar caso fossem pensadas outras possíveis causas deste problema.

Ao final, foi lido à classe pela pesquisadora o artigo “Exclusão Abre Porta ao Crime”, publicado no jornal da cidade²⁵, sobre pesquisa realizada por estudantes do curso de Direito, junto aos presos da penitenciária da cidade, apontando outros indicadores como causas do problema.

Em seguida, foi realizada uma outra discussão, grupal e a elaboração de um roteiro (ver Anexo 10) de questões que seriam dirigidas aos entrevistados nas sessões seguintes. Ficou decidido que tais questões seriam feitas aos entrevistados a partir das crianças que quisessem se manifestar no momento da entrevista, como também ficaria livre para as crianças manifestarem outras questões.

A terceira atividade teve como objetivo: - proporcionar oportunidade para buscar informações e diferentes opiniões sobre um mesmo assunto, no contato com profissionais de diferentes áreas, numa situação de entrevista, bem como junto aos familiares e amigos. Esta atividade desenvolveu-se em duas sessões.

As perguntas previamente escolhidas foram feitas à assistente social, que se ateve mais especificamente sobre a problemática em estudo. Dessa maneira, abordou as

²⁵ O Estado de São Paulo, 09/07/2000, p.A-1.

²⁶ Gazeta Guaçuana, 12/07/2003, p. 1.

mudanças físicas e psicológicas (busca pela identidade, auto estima, incertezas, anseios...) que permeiam esta fase do desenvolvimento e que tornam o adolescente vulnerável à ilusão trazida pelo uso de drogas na solução de problemas, a importância da relação familiar, dos estudos e de ter sonhos para a vida futura.

Após o término da conversa com a assistente social, o policial militar do PROERD foi convidado a entrar na classe. Foi uma conversa mais descontraída devido às crianças já terem tido contato com ele durante todo o semestre anterior. Ele foi bastante objetivo em suas respostas: apontou a religião como um caminho para prevenir a vida criminosa, resgatando os valores de uma vida saudável e honesta; citou a questão do contrabando de armas e defendeu o projeto de lei que proíbe o porte de arma, bem como a reforma das leis penais de nosso país, por exemplo quanto ao tratamento de presos perigosos e a prestação de trabalho à comunidade contra a ociosidade na prisão. Os meninos, de modo geral, solicitaram informações sobre curiosidades no dia-a-dia de trabalho de um policial. A sessão foi encerrada com o sinal para o intervalo, ficando a entrevista com o Secretário de Promoção Social para a sessão seguinte.

Foi combinada com os alunos uma tarefa extra-classe: entrevistar um familiar ou amigo sobre as causas de tal problema que afeta os jovens e adolescentes, para ser apresentada no dia seguinte, como parte das discussões.

A entrevista com o Secretário de Promoção Social da cidade abordou questões como: apelo ao consumismo como valor para obter reconhecimento social, a questão estrutural do problema pelo fato do Brasil ser um país de Terceiro Mundo, o que faz com que tenha muita exploração na força de trabalho, bem como as ações do município e do Governo Federal para prevenção da criminalidade entre jovens (cursos profissionalizantes, programas federais, renda cidadã, PET...).

Algumas crianças pareceram mais dispersas do que nas entrevistas anteriores. A entrevista foi encerrada, e após a saída do secretário, foi sugerido à classe que cada um se pronunciasse sobre o que havia chamado mais sua atenção quanto à opinião dos profissionais e às informações abordadas. Algumas crianças não pareceram motivadas para a atividade; estavam preocupadas com a atividade do Dia dos Pais que seria realizada após a sessão, já que era sexta-feira e a data comemorativa no domingo; tal fato fez com que a

professora da classe interferisse, tranquilizando-as de que haveria tempo suficiente para tal atividade.

Durante a discussão, as meninas mostraram-se mais interessadas e a maioria referiu-se à fala da assistente social quanto às mudanças físicas e psicológicas pelas quais já estão passando ou vão passar e que afetam o humor e a auto - estima. Na opinião de alguns meninos, o que pareceu ter chamado mais atenção foram questões sobre suas curiosidades sobre o trabalho do policial; questões sobre a problemática social pareceram não interessar muito a alguns deles.

Quanto à tarefa extra-classe, as informações trazidas sobre as causas do problema foram: desentendimentos entre pais e filhos, briga entre irmãos, os filhos quererem as coisas que a família não pode comprar por falta de dinheiro devido ao desemprego. Tais informações foram reafirmadas, uma vez que já haviam sido citadas nas entrevistas pelos profissionais.

Na aula seguinte, foi realizada uma discussão coletiva para avaliar a atividade anterior: foram levantados aspectos positivos e negativos quanto aos objetivos estabelecidos; observações sobre opiniões semelhantes e conflitantes entre os profissionais, os argumentos e contra-argumentos utilizados por ambos para sustentar suas opiniões, o uso de estratégias argumentativas características do discurso oral (uso de exemplos envolvendo experiências coletivas, ...), entre outras.

A *quarta atividade* teve como objetivo: - elaborar um texto defendendo sua opinião sobre o assunto estudado. A atividade foi desenvolvida em uma sessão.

A pesquisadora procurou resgatar a finalidade social dos textos que seriam produzidos, ou seja, para onde iriam, quem seria seus possíveis leitores. Foi lembrado o processo percorrido até aquele momento, para compreender porque eram os jovens e adolescentes que mais iam para o crime, como também para conhecerem outras opiniões sobre o assunto. Discutiu-se que era chegado o momento de cada um pensar um pouco sobre sua opinião pessoal, tomando uma posição sobre o assunto, podendo recorrer às opiniões, informações ouvidas para sustentar suas opiniões, citando de onde foram tiradas as informações para demonstrar ao leitor de que se tem certeza sobre o que está sendo tratado. Ou ainda, fazer uso das estratégias argumentativas e organizadores textuais

estudados, como também não se esquecer das características básicas de um texto argumentativo. A pesquisadora chamou a atenção das crianças para os cartazes afixados no mural da classe.

Para a escrita dos textos, alguns títulos foram sugeridos pelas crianças e escritos na lousa: cada uma deveria escolher um daqueles ou qualquer outro que achasse melhor para a escrita de seu texto. Foram sugeridos os seguintes títulos:

- 1) Em busca de uma juventude melhor
- 2) Por que são os jovens que vão para o crime?
- 3) Por que são os jovens e os adolescentes o alvo mais fácil para criminalidade?
- 4) Você sabia que nos dias de hoje...
- 5) Juventude: o que fazer para ajudá-los?
- 6) Mogi Guaçu, onde muitos jovens entram para o crime
- 7) Mogi Guaçu, mais uma cidade vítima da criminalidade

A atividade foi realizada por todos os alunos, ficando decidido para o dia seguinte a reescrita do mesmo. De modo geral, os textos produzidos atenderam aos objetivos propostos, sendo que alguns alunos pareceram empenharem-se mais do que outros.

A quinta atividade teve como objetivo a reescrita do texto produzido na atividade anterior, mediante observações da pesquisadora a partir de roteiro. Esta atividade foi desenvolvida em uma sessão.

A atividade de reescrita foi realizada como na segunda produção escrita, através de sugestões pontuadas nos textos, a partir de um roteiro elaborado juntamente com a classe.

Na maioria dos textos o que pareceu não ter sido considerado pelos alunos na elaboração de seus textos foram as informações abordadas nas atividades de leitura do artigo de jornal; entretanto, os conteúdos tratados nas entrevistas e discutidos em sala pareceram bastante significativos, sendo identificadas claramente nos textos.

As crianças, levaram em média vinte minutos trabalhando no seu texto. Algumas, mais empenhadas ou com mais dificuldades, quarenta e cinco minutos. Foi observado que tal atividade pareceu não ter sido tão significativa quanto à reescrita da segunda produção, isto porque vários alunos efetuaram cortes de partes importantes de seus textos quando foram reescrevê-los. Quando tal fato foi questionado pela pesquisadora, eles alegaram que

o texto era muito comprido para copiar tudo de novo. Este fato fez com que a pesquisadora considerasse, na análise dos dados, o texto sem ser reescrito.

A sessão foi encerrada após ter sido combinado que a pesquisadora digitaria os textos e retornaria à escola quando a data da exposição fosse confirmada pela Biblioteca Municipal, para onde os textos foram encaminhados para compor exposição no mês dedicado à criança.

Nesta terceira produção, a contribuição da professora foi quanto à organização das equipes, sugestões de como trabalhar o artigo de jornal em grupo e no esclarecimento de dúvidas dos alunos na atividade de reescrita.

O capítulo seguinte descreve a análise dos textos e os critérios considerados para tal.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

A análise dos textos teve como objetivo principal avaliar o processo de desenvolvimento da apropriação do texto argumentativo pelos alunos da 4a. série, a partir de condições pedagógicas dadas.

Cabe explicitar que, do total de sujeitos que participaram das aulas, foram escolhidos dez cujos textos são o *corpus* da pesquisa. Os critérios para seleção desses sujeitos foram os seguintes: domínio da escrita - quatro sujeitos foram excluídos por não dominarem a escrita alfabética; faltas - foram excluídos aqueles sujeitos que faltaram em momentos de produção de escrita ou que faltaram em atividades consideradas relevantes. Desta forma, foram escolhidos dez sujeitos porque foram constantes durante todo o processo de coleta de dados.

Baseando-se nos estudos e conceitos da abordagem teórica e metodológica da Psicologia da Linguagem, a análise dos aspectos referentes à argumentação foi realizada enfocando-se as duas operações básicas deste discurso: a justificação e a negociação (COIRIER et. all., 1990; GOLDER, 1992a).

A análise foi desenvolvida em duas dimensões: uma dimensão argumentativa e uma dimensão lingüístico-enunciativa.

Na dimensão **argumentativa**, buscou-se analisar o processo de justificação de negociação a partir das seguintes categorias: *Níveis de Organização Textual* (GOLDER & COIRIER, 1994), *Recursos de Negociação* (GOLDER, 1992a; GOLDER & COIRIER, 1994 e 1996) e *Estratégias Argumentativas* (com base no conjunto da literatura consultada).

Quanto aos *Níveis de Organização Textual*, estes foram analisados a partir de oito níveis. Já os *Recursos de Negociação*, foram analisados mediante seis subcategorias. Para as *Estratégias Argumentativas*, foram utilizadas quatro subcategorias.

Na dimensão **lingüístico-enunciativa**, os textos foram analisados do ponto de vista de duas categorias: dos *Organizadores Textuais* (BRONCKART, 1999) e das *Modalizações* (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 1988).

A categoria das *Modalizações* foi analisada a partir de quatro subcategorias (BRONCKART, 1999:330), enquanto que a categoria dos *Organizadores Textuais* foi analisada sob sete subcategorias.

O uso dessas duas dimensões de análise, divididas em categorias e subcategorias, justifica-se por proporcionar diferentes olhares dos textos destas crianças que iniciaram-se no processo de escrita do texto argumentativo.

Sobre um modo mais detalhado de análise de textos, SCHNEUWLY (1988:55) explicita que, tratando-se de pesquisas que envolvem processos de produção linguística – mais especificamente a planificação ou planejamento textual –, a maioria baseia-se na análise do conteúdo ou na avaliação global da qualidade do texto produzido, segundo critérios independentes. Tal crítica é devido ao fato de que este tipo de análise não permite evidenciar as múltiplas operações sobre as quais se apoiam os processos de controle consciente da língua escrita pelo indivíduo.

Entretanto, uma exceção na área são os trabalhos desenvolvidos pela equipe de BEREITER & SCARDAMALIA (1982, 1983, apud op. cit.:55) sobre o conjunto de problemas que os alunos enfrentam para aperfeiçoar sua performance na escrita, mas constituem apenas a ponta do iceberg do processo de escritura (SCHNEUWLY, 1988:55). É neste sentido que este autor sugere que os métodos de análise de textos autônomos - por exemplo o texto argumentativo – partam da descrição e análise da apropriação das técnicas e de meios linguísticos diferenciados. Isto porque é necessário abordar as estruturas subjacentes ao funcionamento da escritura, o que é possível somente “*através das unidades linguísticas utilizadas nos textos*” (idem: 55) quando estudadas ancoradas²⁷ na situação de produção dos mesmos.²⁸

Entretanto, algumas ressalvas são importantes para melhor compreensão da análise. Em todas as dimensões, a análise foi feita a partir de enunciados ou sequência de enunciados retirados dos textos, buscando-se apresentar o objeto de análise pontuado nos mesmos, levando em consideração a sequência das idéias do escritor. Embora em vários momentos possam ter sido apresentadas sequências de enunciados como centro de atenção, poderá ocorrer que tais enunciados não sejam analisados em sua totalidade. Também

²⁷ *Ancragé* no original.

²⁸ Tradução minha.

poderá ocorrer que um mesmo enunciado, ou sequência de enunciados, seja objeto de mais de uma análise, dependendo do ponto de vista que está sendo focalizado.

Os textos foram apresentados explicitando-se o modo como os alunos-sujeitos buscaram construir textos argumentativos cada vez mais elaborados. Ou seja, tentativas de construir seus textos posicionando-se sobre o assunto através da elaboração de um enunciado de tomada de posição (ETP), sustentado através de enunciados-argumentativos (EA) e enunciados contra-argumentativos (ECA), bem como o uso de estratégias de negociação (EN).

É importante citar que os textos foram transcritos respeitando-se o padrão ortográfico de cada aluno. Os casos de escrita de palavras com erros ortográficos nos enunciados que comprometeram a compreensão do leitor, as mesmas foram reescritas entre colchetes [].

Os textos da primeira produção escrita encontram-se no Anexo 11, os textos da segunda produção escrita encontram-se no Anexo 12 e os da terceira produção no Anexo 13.

4.1 Dimensão Argumentativa

4.1.1 Níveis de Organização Textual

Os *Níveis de Organização Textual* foram sugeridos por GOLDER & COIRIER (1994). São cinco os níveis sugeridos pelos autores citados, elaborados a partir de pesquisas realizadas sobre a organização estrutural de textos escritos de crianças e adolescentes, na faixa etária de sete a dezesseis anos, centrando-se no processo de justificação. Para a análise do *corpus* da presente pesquisa, foram sugeridos mais três níveis, além dos cinco originais, que serviram de categorias de análise com o intuito de evidenciar o desenvolvimento da apropriação do discurso argumentativo escrito dos sujeitos.

Cabe salientar que tais níveis mostram o “*movimento de apropriação do texto argumentativo*”, que se inicia com características de um “*texto pré-argumentativo*” até chegar num texto com características de um “*texto argumentativo elaborado*”, conforme GOLDER & COIRIER (1994). Entretanto, o uso de tais níveis de organização textual,

como categorias de análise, não significa que tal desenvolvimento seja linear e progressivo, mas são bastante determinados pelos parâmetros da situação de produção de escrita (“para quê?”, “para quem?”, “como?” escrever). Abaixo, descrevem-se tais níveis de modo mais detalhado.

Texto Pré-argumentativo

Nível (1) - neste nível, nenhuma posição é assumida explicitamente, ou, uma posição é assumida, mas não é sustentada por algum argumento.

Texto Minimamente Argumentativo

Nível (2) - uma posição é assumida explícita ou implicitamente (neste último caso quando é possível observar, pelo menos, uma orientação argumentativa), mas não é sustentada por argumento articulado com a opinião defendida (a criança utiliza-se de argumento que favorece opinião oposta ou diferente da assumida).

Nível (3) – uma posição é assumida e sustentada por um argumento auto-centrado, articulado com a posição defendida. Observa-se, ou não, o uso de estratégias de negociação.

Nível (4) – uma posição é assumida e sustentada por um argumento não auto-centrado, articulado com a posição defendida. Observa-se a presença, ou não, de estratégias de negociação.

Nível (5) – uma posição é assumida e sustentada por um ou mais argumentos auto-centrados e argumentos não auto-centrados, articulados com a posição defendida. Pode-se observar, ou não, a presença de estratégias de negociação.

Texto Argumentativo Elaborado

Nível (6) – uma posição é assumida e sustentada por mais de dois argumentos ou por um ou mais contra-argumentos defendendo o “*lado oposto*”, ou seja, a opinião contrária do escritor. Pode-se observar o esforço da criança no uso de marcas de

negociação, assim como outras formas linguísticas, às vezes numa orientação argumentativa oposta ou diferente da opinião defendida.

Nível (7) – uma posição é assumida e sustentada por argumentos não auto-centrados e contra-argumentos sustentando a opinião defendida pelo escritor. Observam-se estratégias de negociação.

Nível (8) – uma posição é assumida e sustentada por dois ou mais argumentos e /ou contra-argumentos articulados por restrição, especificação ou complementação, defendendo o ponto de vista proposto. Observa-se a presença de estratégias de negociação diversas, tais como: a explicitação de opiniões alternativas, diferentes ou opostas, na forma de contra-argumentos para o ponto de vista defendido.

Segundo a literatura consultada, o uso de argumento não auto-centrado indica um tipo de argumento com maior grau de aceitabilidade pelo leitor por basear-se em experiências mais coletivas, que podem ser compartilhadas a partir de um terreno comum de representações sócio-culturais entre o escritor e o seu leitor. O contrário ocorre no uso de argumentos auto-centrados, onde o escritor toma como base suas experiências pessoais, o que acaba sendo mais fácil para o leitor contestar seus argumentos.

Sobre isso, GOLDER & COIRIER (1994:189) afirmam, quanto ao maior grau de receptibilidade na análise de um argumento, que:

*“O grau de receptibilidade observado (...) não é mais baseado unicamente na qualidade do discurso orientada pelo destinatário, mas agora também depende de representações sócio-culturais, sistemas de valores e opiniões assumidas para ser compartilhadas pelo falante e pelo ouvinte ou por um grupo de referência comum.”*²⁹

É por isso que tais autores utilizam a classificação do uso de argumento centrado e não auto-centrado como indicadores para diferenciação entre os níveis de Textos

Minimamente Argumentativos. Além disso, o grau de receptibilidade constitui um tipo de estratégia argumentativa de negociação usada pelo escritor onde observa-se “(...) [a] *transição de um discurso em que predomina o eu para um discurso em que predomina o nós* (op. cit.:189)”.

Ainda com relação aos níveis de organização textual propostos, cabe salientar que a presença de contra-argumento no texto constitui uma marca indicadora de texto dos níveis 6, 7 e 8, característicos de Texto Argumentativo Elaborado, conforme literatura consultada e abordada no Capítulo 2.

Quadro 1 – Distribuição dos textos dos sujeitos nos oito níveis de Organização Textual, nas três produções.

Níveis Prod. Escrita	1	2	3	4	5	6	7	8
1ª				SA AD	SU		PRI CI DA MI MA	BRE JE
2ª						SB SU	CI	DA MA AD MI BRE PRI JE
3ª						SB	SU	MA BRE MI CI PRI AD JE DA

Legenda:

Texto Pré-Argumentativo: nível 1.

Texto Minimamente Argumentativo: níveis 2, 3, 4 e 5.

Texto Argumentativo Elaborado: níveis 6, 7, e 8.

A análise da dimensão argumentativa, quanto aos níveis de organização textual, conforme Quadro 1, mostraram que, na **primeira produção escrita**, os textos dos sujeitos

²⁹ Tradução minha.

distribuíram-se entre os níveis 4, 5, 7 e 8: dois sujeitos (SB-1³⁰ e AD-1) concentraram-se no nível 4, enquanto um sujeito (SU-1) ficou no nível 5; a maior concentração dos sujeitos observou-se no nível 7, com cinco sujeitos (PRI-1, CI-1, DA-1, MI-1, MA-1), sendo que apenas dois textos foram classificados no nível 8 (BRE-1 e JE-1) por apresentar características de texto argumentativo elaborado.

Na **segunda produção escrita**, observa-se, nitidamente, um salto qualitativo em quase todos os textos dos sujeitos. Os textos de dois sujeitos (SB-2 e SU-2) foram característicos do nível 6, enquanto que o texto de CI-2 permaneceu no nível 7. Os cinco demais sujeitos (DA-2, MA-2, AD-2, MI-2, PRI-2) demonstraram em seus textos um nível de organização textual de argumentação mais elaborado, atingindo o nível 8. Os textos de (BRE-2 e JE-2) permaneceram no nível 8 desde a primeira produção.

Na **terceira produção**, observa-se que a maioria dos textos permaneceram estáveis no nível 8 (MA-3, BRE-3, MI-3, CI-3, PRI-3, AD-3, JE-3), ou seja, os sujeitos elaboraram um tipo de texto onde foi possível observar uma ou mais tomadas de posição sustentadas por argumentos articulados por restrição, especificação e contra-argumentação, além do uso de estratégias de negociação. O sujeito SB-3 permaneceu no nível 6, enquanto SU-3 apresentou texto de nível 7, juntamente com DA-3 que estava no nível 8 nas duas produções anteriores.

Em síntese, a tabela mostra que não houve textos classificados nos níveis 1, com características de texto pré-argumentativo, nem nos níveis 2 e 3, característico de texto minimamente argumentativo. O menor nível de organização textual situou-se entre os níveis mais avançados de textos classificados como minimamente argumentativos. Em geral, observam-se mudanças a partir da segunda produção escrita, que ocorreu após os trabalhos em sala de aula com os sujeitos nas atividades pedagógicas desenvolvidas.

Abaixo, seguem-se exemplos dos textos classificados em cada um dos níveis de organização textual citados por produção.

Na **primeira produção**, o primeiro nível observado entre os textos foram os textos dos sujeitos SB-1 e AD-1 que apresentaram uma organização textual de nível (4), característico de Texto Minimamente Argumentativo. Como demonstrado no Quadro 1, os

³⁰ A notação SB-1 refere-se à identificação do sujeito, através das letras iniciais do seu nome; o numeral, à qual produção escrita o texto pertence.

casos de textos organizados como de nível de Texto Minimamente Argumentativo apresentaram-se apenas na primeira produção escrita; ambos são expostos aqui:

TEXTO SB-1

“Mogi Guaçu; onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP)/EA1) *Eu sou contra. Porque Mogi Guacu não tem*
2- *paz, nem amor e nem alegria.*
3-(EA2) *Porque tem muitas guerra, drogas e assassinatos*

TEXTO AD-1

“Mogi Guaçu, onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP) *Mogi guaçu não é tudo paz, amor e alegria*
2-(EA) *Por que em alguns bairros como Vila Maria, e Morro*
3- *vermelho lá tem muitas violências, espancamentos, roubos e*
4 - *muitas gangues.*
5- *Há um tempo, atrás, lá na vila Maria teve espanca-*
6- *mentos com um menino.*
7- *Ele estava brincando na rua com seus amigos e ami-*
8- *gas.*
9- *Aconteceu também, lá no morro vermelho aconteceu*
10- *roubos nas casas.*
11 *Meu pai ligou para a polícia, e a polícia prendeu*
12- *o meu pai por causa da gangue.*
13- *Guangue é um grupo de ladrões que usam drogas, fumam*
14- *e robam.*

Observa-se nos textos acima que AD-1 usou apenas um argumento (linhas 2-4) não auto-centrado para sustentar seu ponto de vista, ou seja, sua tomada de posição (linha 1) contra o título do texto expresso, assim como SB-1, que sustentou sua tomada-posição (linha 1) através de um argumento (EA – linhas 1-3) também não auto-centrado. O sujeito AD-1 apóia seu argumento em exemplos que são indicadores de casos de violência no bairro onde mora e em bairros vizinhos; finaliza seu texto apresentando um trecho com a narrativa de uma história pessoal que acaba descontextualizada do texto.

No nível 5 dos textos da primeira produção, foi observado apenas o texto abaixo:

TEXTO SU-1

“Mogi Guaçu, onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP) *Eu acho que mogi Guaçu devia melhorar*
2-(EA1) *um pouco mais, porque tem muitas coisas*
3- *ruins acontecendo na nossa cidade.*

- 4-(ETP) *Na minha opinião eu queria que os presidentes*
 5- *governadores cumprissem o que eles falaram quando*
 6-(EA2) *estavam na eleição, por que não está adiantando.*
 7- *nada, a nossa cidade continua a mesma*
 8-(EA3) *Nós devíamos ter um pouco mais de*
 9- *amor pela nossa querida cidade, por que tem*
 10- *muita gente com aids, roubando, assassinatos etc.*
 11- *e eu queria que melhorasse.*

O texto é organizado a partir de duas tomadas de posição (linhas 1 e 4) que são sustentadas por dois argumentos auto-centrados (EA1 e EA3, linhas 2 e 6) e um argumento não auto-centrado (EA3, linha 8).

Como já foi abordado anteriormente, os textos classificados como nível 7, ou seja, característico de Texto Argumentativo Elaborado, foram de cinco sujeitos: PRI-1, CI-1, DA-1, MI-1 e MA-1.

Cabe lembrar que o principal indicador para a identificação dos textos entre os níveis 6, 7 e 8 – característicos de Texto Argumentativo Elaborado – é a presença de contra-argumento; além da presença de recursos de negociação (aceitabilidade dos argumentos, interação com o leitor...); de operações de articulação entre os argumentos e/ou contra-argumentos - por exemplo, por especificação, restrição ou complementação no desenvolvimento das idéias do escritor no texto. Poderá ser observada a presença de opiniões alternativas ou opostas à opinião defendida.

Tomemos como exemplos os textos dos sujeitos DA-1 e PRI-1, indicados neste nível 7; os demais textos encontram-se analisados no Anexo 11, que reúnem todos os textos da primeira produção.

TEXTO DA-1

“Mogi Guaçu, onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ECA) *Mogi Guaçu, onde tudo é paz, amor e*
 2- *alegria, mas não está sendo mais assim*
 3- *cheio de paz, amor e alegria.*
 4-(ETP) *Para falar a verdade eu sou contra*
 5- *esse título, mas nós que moramos aqui*
 6- *podemos melhorar nossa cidade.*
 7-(EA1) *Primeiramente acabar com a lei dos*
 8- *policiais não poderem entrar na casa das*
 9- *pessoas para verificar se a pessoa consome*
 10- *drogas. Poderiam deixar os policiais entrarem*
 11- *só que com muita educação, não ir*
 12- *entrando jogando tudo no chão.*

- 13- Poderiam entrar e olhar cada canti-
 14- da casa para verem se acham drogas, e se
 15- acharem levariam a pessoa para uma
 16- clinica de recuperaçao, mas que não precisas-
 17- se pagar, que fosse de graça.
 18-(EC) Assim o mundo não teria drogados
 19- e nem quase violência assim talvez
 20- poderíamos viver em paz.

No texto de DA-1, observa-se um contra-argumento ECA na linha 2, com base na afirmação do título do texto, a partir da qual apresenta sua tomada de posição ETP na linha 4; esta é sustentada por um argumento EA na linha 7, que se desenvolve até a linha 17, através de complementação (linhas 13-16) e restrição (linhas 10-12 e 16-17) da idéia expressa no mesmo. Quanto à presença de estratégias de negociação, observa-se apenas o uso de expressão de probabilidade e certeza (linha 4) quando marca sua tomada de posição. Não se observa a presença de opiniões alternativas ou diferentes elaboradas pelo escritor para defender a posição defendida.

Observemos agora o texto de PRI-1:

TEXTO PRI-1

“Mogi Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria”.

- 1-(ECA1) Aqui em Mogi Guaçu nem tudo é
 2- Paz, amor e alegria, A maioria dos casos são
 3- de tragédias, sequestros, roubos, agressões e
 4- principalmente mortes.
 5-(ECA2) Não dizemos só coisas positivas da
 6- cidade, mais sim negativas por que em Mogi
 7- Guaçu a maioria de casos são negativos e
 8- menor de casos positivos.
 9-(ETP) Eu sou contra a esse título.
 10-(ECA3) por que a algum tempo, aqui não era
 11- uma cidade violenta agora é. Hoje aqui é
 12- movimentado, tem assaltos, brigas, e as pes-
 13- soas estão muito mais violentas.
 14-(EA) Nós temos que nos unir e formar
 15- um grupo contra as drogas e a violen-
 16-(EC) cia. Assim veceremos lutando com força
 17- Pedindo sempre ajuda combatendo a
 18- fome, as drogas e o desemprego. Você está
 19- convidado para nos ajudar mas teremos
 20- que ter guarra.
 21- Venha participar e seja forte!!!
 22- Contamos com a sua ajuda.

No texto acima, observa-se que o sujeito desenvolveu seu texto a partir de três enunciados contra-argumentativos desenvolvidos a partir da afirmação do título do texto. Na linha 9, explicita sua tomada de posição ETP que, além de ser sustentada pelos contra-argumentos, é também apoiada por um argumento EA. Quanto às estratégias de negociação, é explícita a busca de interação do escritor com seu possível leitor, como observa-se nas linhas 19 a 21, além do uso da 1ª. pessoa do plural (nós) no seu discurso, o que confere maior grau de aceitabilidade dos argumentos.

No que se refere ao nível 8 de organização textual, observemos o texto do sujeito JE-1, como característico do nível mais elevado de Texto Argumentativo Elaborado:

TEXTO (JE-1)

“Mogi Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria”.

1-(ECA1)	<i>Que nada! A onde é que tem paz</i>
2-	<i>aqui em Mogi Guaçu? Esse título eu não</i>
3-(restrição)	<i>concordo por que aqui só existe em alguns lu-</i>
4-	<i>gares, onde tem 10 famílias você encontra 2 ou</i>
5-	<i>1 que uma pessoa da família não usa drogas!</i>
6-	<i>Você que usa-se drogas maconha</i>
7-(complementação)	<i>etc... Faça me um favor use sua inteligência, pa-</i>
8-	<i>ra responder a essas perguntas a você mesmo olhe:</i>
9-	<i>o que a droga leva a você fazer? Você pensa que</i>
10-	<i>sigarro não droga? As drogas tem um cheiro gos-</i>
11-	<i>tosos?</i>
12-(ETP)	<i>Agora eu vou falar sobre</i>
13-(EA)	<i>essas perguntas na minha opinião: Absoluta-</i>
14-	<i>mente nada de bom! Leva a você a matar, roubar</i>
15-(ECA2)	<i>beber e etc... só isso nada de bom mais [mas] muitas</i>
16-(restrição)	<i>coisas más. Sigarro é droga sim, mais é uma</i>
17-(especificação)	<i>droga diferente da de maconhas drogas e etc...</i>
18-(complementação)	<i>Ela tem os sintomas, o coração, pulmões e outras</i>
19-	<i>coisas ficam pretas doentes e mais outras cosas</i>
20-	<i>o cheiro é orrível, não porque eu já fu-</i>
21-	<i>mei por que já passaram perto de mim com</i>
22-	<i>estas coisas.</i>
23-(ETP)	<i>Eu não gostei de uma opinião</i>
24-	<i>de minha amiga, matar os presos! espera aí! is-</i>
25-(ECA3)	<i>so não é coisa que se faz, vai que tem</i>
26-(especificação)	<i>alguma pessoa da sua família, matar ela não é bom.</i>

Neste exemplo, observou-se que JE-1 constrói seu texto articulando três enunciados contra-argumentativos (ECAs1,2) e um enunciado argumentativo EA, articulados por processos de complementação, especificação e restrição, conforme indicados no texto, apoiando o enunciado tomada de posição ETP da linha 2, assumido em contraposição ao

título do texto. São bastante claros os recursos de negociação que mostram o esforço de interação do escritor com seu leitor, nas linhas de 6 a 11. É possível observar, também, que o sujeito, na linha 6, considera a possibilidade de opinião contrária a que está defendendo e tenta convencer o leitor usuário de drogas a mudar de atitude. No final do texto, o sujeito apresenta um ETP e ECA, para contrapor à opinião de um colega que é contrária à sua, embora não tenha relação com a temática defendida no texto.

Na **segunda produção escrita**, considerando-se que esta situação de produção não tem relação com a da primeira produção, observou-se que os textos dos sujeitos SB-2 e SU-2 apresentaram características de nível 6 – primeiro nível de Texto Argumentativo Elaborado. Vejamos como exemplo o texto de SB-2:

TEXTO SB-2

“Crianças que levam vida dura”

- | | |
|---------|---|
| 1- | <i>Os cartazes mostram as crianças elas trabalham</i> |
| 2- | <i>do de carpir lavando louça, pegando sacos de</i> |
| 3- | <i>laranja, catando lenha e pegando água no poço.</i> |
| 4-(EA1) | <i>Essas crianças não têm tempo para estudar, brincar e</i> |
| 5- | <i>se divertir.</i> |
| 6-(ETP) | <i>Eu acho que as crianças têm que estudar, brincar etc.</i> |
| 7-(EA2) | <i>Porque elas têm que estudar para quando ser adulto tem</i> |
| 8- | <i>emprego.</i> |
| 9-(EA3) | <i>Elas têm que brincar quando crianças porque adulto</i> |
| 10- | <i>não vai mais brincar.</i> |

Neste texto, podemos observar o uso de três EAs do tipo não auto-centrado, baseados em valores sociais compartilhados com o leitor; por exemplo, nas linhas 6 e 9, o argumento baseia-se na idéia de que o “*estudar e o brincar*” fazem parte das representações sociais da infância, enquanto que o trabalhar refere-se às representações sociais do mundo dos adultos, sendo indicadores de estratégia do autor para maior aceitabilidade de seus argumentos pelo seu leitor.

Vejamos o texto de SU-2, também de nível 6:

TEXTO SU-2

“Criança que merece alegria”

1- (ETP1) / (EA1)	<i>As crianças devem ter alegria porque merecem e devem sempre estudar porque é</i>
2-	<i>isso que devem fazer.</i>
3-	
4-(EA2)	<i>Elas têm que estudar não ficar trabalhando por que são os pais que devem não os</i>
5-	<i>filhos.</i>
6-	
7-	<i>Os cartazes com fotos tem crianças com cara de</i>
8-(ETP2)	<i>tristeza e eu acho que devem ser feliz,</i>
9-(EA3)	<i>porque elas merecem uma vida feliz com</i>
10-	<i>paz e cheio de alegria, não só o que eu</i>
11-	<i>vejo, mas sim de muitas crianças.</i>
12-(ECA1) (Sentido oposto)	<i>As crianças levam uma vida dura.</i>
13-	<i>isso eu sei, mas só que todo mundo tem</i>
14-	<i>pouco de dificuldade, problemas etc...</i>
15-(complementação)	<i>As crianças devem estudar, brincar, correr</i>
16-	<i>e ser felizes.</i>
17-(complementação)	<i>Todo mundo tem o direito de ser feliz e</i>
18-	<i>também os pais devem colocar os filhos para</i>
19-	<i>estudar não para trabalhar. Tem crianças que</i>
20-(especificação)	<i>trabalham de lavar banheiro e só ganham r\$ 1,00.</i>
21-	<i>Elas trabalham de catar papelão, de cortar</i>
22-	<i>cana, pegar lixo, limpando a casa porque os</i>
23-	<i>pais tem que trabalhar para sustentar seus filhos.</i>
24-(EA4)	<i>Elas tem que ser feliz e ficar de bem com a vida.</i>
25-(ETP)/(EC)	<i>Eu sou contra a criança trabalhar.</i>

O texto de SU-2 também é de nível 6: ele apresenta duas tomadas de posição ETP explícitas apoiadas em um ECA enunciado contra-argumentativo (ver linhas de 12 a 14), quatro EA (ver linhas de 1-3, 4 – 6 e 24) não auto-centrados, articulados através de especificações e complementações com uso de exemplos. Entretanto, observa-se que o sujeito usa um contra-argumento ECA do tipo que favorece a posição contrária a que o sujeito está defendendo. Observa-se, também, (ver linhas 8 e 9, de 15 a 19 e 24) um aumento expressivo dos recursos de negociação do tipo axiologização (julgamento de valor) que foram retomados ao longo de todo o texto pelo sujeito, através de muitas repetições da mesma idéia.

Já no nível 7 dessa segunda produção escrita, identificou-se o texto de CI-2, que já havia apresentado texto com as mesmas características de organização textual.

TEXTO CI-2

“Trabalho infantil”

1-	<i>Nós estamos vendo crianças nesses cartazes trabalhando</i>
2-	<i>em sítios, fazendas, pedreiras e até na própria casa.</i>
3-(EA1)	<i>Por exemplo, eu tinha um amigo chamado Antônio ele tinha,</i>

- 4- que caçar para obter comida porque seu pai tinha o braço
 5- amputado por uma bomba.
 6-(ETP) (complementação e restrição) Eu sou contra isso, mesmo que o pai tivesse o braço amputado a mãe tinha que trabalhar ou o governo poderia ajudar.
 7-
 8-(ECA1) Ao contrário de mim, algumas pessoas pensam que aquilo
 9- certo porque ele ajuda seus pais, porque eles são a favor,
 10- isso é errado. Se fosse os filhos deles estariam a favor
 11- eu acho que não.

No texto CI-2, observa-se que o sujeito sustenta sua tomada de posição ETP, exposta na linha 6, através de um enunciado argumentativo do tipo auto-centrado EA, nas linhas 3 a 5, e de um enunciado contra-argumentativo CA, nas linhas de 8 a 11. Não se observa uso de estratégias de negociação.

Na terceira produção escrita, observou-se novamente o progresso de alguns sujeitos em organizar textos argumentativos mais elaborados. Observa-se, também, que o sujeito SB-3 permaneceu no nível 6, enquanto SU-3 apresentou texto de nível 7 (ver Anexo 13). Quanto aos sujeitos que já estavam na segunda produção no nível 8, continuaram a apresentar textos com características deste mesmo nível (MA-3, BRE-3, MI-3, CI-3, PRI-3, AD-3, JE-3).

Quanto ao texto DA-3, também classificado no nível 8 de organização textual, cabem algumas ressalvas. Embora este sujeito tenha apresentado, na segunda produção (DA-2), texto com características aqui denominadas de nível 8, na terceira produção ele elaborou texto de nível 7. Vejamos o texto DA-3:

TEXTO DA-3

Mogi Guaçu: mais uma cidade vítima da criminalidade

- 1-(ETP) É isso mesmo, Mogi Guaçu, foi e está
 2- sendo vítima da criminalidade, você
 3- sabe de onde eu sei disso? eu vi nos
 4- jornais e várias vezes eu vi com meus próprios
 5- olhos.
 6-(EA1) Você sabia, que cada cinco pessoas
 7- que tentam parar de usar drogas
 8- e bebida alcoólica só uma consegue? isso
 9- eu ouvi de uma palestra da assistente
 10- social Maria Eugênia.
 11-(ETP) E eu acho que essa pessoa que
 12- consegue deixar seu vício, provavelmente,
 13- ela se esforçou muito para sair desse poço.

14-(EA2)	<i>Quando uma pessoa entra no</i>
15-	<i>mundo das drogas, tem várias portas</i>
16-	<i>abertas para ele sair e também para conti-</i>
17-	<i>nuar.</i>
18-(ECA)	<i>Portanto, se ela resolve continuar</i>
19-	<i>cada vez mais as portas vão se fechando,</i>
20-	<i>tanto a boa quanto a ruim, quando</i>
21-	<i>ela vê, e resolve parar já é tarde demais</i>
22-	<i>e só buscando ajuda para conseguir.</i>
23-(EC)	<i>Por favor nunca usem drogas, se</i>
24-	<i>vocês querem viajar, vão de carro, de ônibus,</i>
25-	<i>de qualquer coisa, mas não viagem com a</i>
26-	<i>droga pois ela é uma péssima companheira</i>
27-	<i>porque ela vai arruinar sua vida.</i>

O texto DA-3 apresenta o EA1 articulado com o título, mas desarticulado com o resto do texto. Somente na linha 11 ele apresenta uma organização textual coerente, ou seja, apresenta um ETP que se apóia em um EA2, em um ECA e finaliza com um EC. O fato deste texto ter apresentado um nível inferior de organização, em relação ao anterior, não é significativo, pois se o sujeito apresentou, em algum momento, nível mais elaborado de organização textual, significa que ela já domina tal operação.

Em linhas gerais, os textos de nível 8 desta produção apresentaram as mesmas características da segunda produção, ou seja, no mínimo apresentaram uma ou mais tomadas de posição, apoiadas em mais de dois argumentos, articulados por restrição, complementação ou especificação, bem como a presença de, pelo menos, um contra-argumento usado a favor da opinião defendida. Observou-se nos textos desta produção um aumento no uso de estratégia argumentativa do tipo interação através de questionamentos dirigidos ao leitor.

4.1.2 Recursos de Negociação

Como já citado anteriormente, ainda nesta **dimensão argumentativa**, foram analisados os recursos do processo de negociação que os sujeitos usaram na elaboração de seus textos.

Os *Recursos de Negociação* são característicos de textos argumentativos mais elaborados, referem-se ao processo de indução do outro, no caso o leitor, a aceitar as

afirmações ou posições do escritor. O espaço de negociação argumentativa no texto escrito é possível ser criado através do uso de variados recursos lingüísticos.

Desta forma, na presente análise buscou-se evidenciar nos enunciados, as marcas ou expressões lingüísticas que mostrassem o esforço dos sujeitos em abrir espaço no seu discurso para a negociação com seu leitor, através de recursos ou marcas que indicassem, conforme as subcategorias abaixo:

- 1) *A tomada enunciativa de afirmações*: o autor instaura uma distância mais ou menos grande entre ele e seu discurso, e especifica que é ele o enunciador, fazendo uso de expressões de incerteza, tais como: “na minha opinião”, “creio que”, “eu penso” ...;
- 2) *A axiologização*: o autor justifica o que considera como preferível, bom ou desejável: “é tolice isso”, “é uma pena”, “é absurdo”, “prefiro”, “devo”, “será melhor”... . O julgamento explicita uma marca de tomada de posição como sendo seu e não como uma verdade geral; então, é discutível;
- 3) *A aceitabilidade dos argumentos*: o autor faz uso de argumentos aceitáveis, compatíveis com o sistema de valores e opiniões e com as representações sócio-culturais assumidas por ele e seu virtual leitor.
- 4) *A presença de contra-argumentos*: o autor reconhece posições contrárias à sua ao antecipar ou prever restrições e críticas que seu leitor poderia levantar em relação à mesma, para melhor combatê-las. Conforme LEITÃO (2000:89), na escrita infantil os contra-argumentos podem aparecer, também, na forma de uma idéia que poderia justificar uma posição diversa daquela defendida pelo autor, ou seja, na forma de uma idéia que põe em dúvida a veracidade dos conteúdos de um argumento-alvo. Portanto, é um recurso de negociação por excelência.

- 5) *A presença da polifonia*: o autor introduz outras vozes, ou seja, outros pontos de vista no entrecruzamento de outros discursos no seu texto. Este fenômeno da polifonia é observado quando tais vozes estão explícitas no texto, ou seja, quando o dialogismo - constitutivo da linguagem e de todo discurso, se deixa ver, conforme BARROS (1997:35). Mais especificamente, optou-se por buscar observar o fenômeno da polifonia a partir de um modo de construção, definido pela Linguística Textual (KOCH, 1995:35), da seguinte forma: “... o locutor introduz em seu discurso um argumento possível para uma conclusão determinada R; logo em seguida, opõe-lhe um argumento decisivo para a conclusão contrária não-R. (...) Desta forma, entrechocam-se no discurso “vozes” que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes – é o fenômeno da polifonia”.
- 6) *A presença de interação com o leitor*: o autor apresenta no seu texto questionamentos ou faz referências explícitas dirigidas e adequadas a seu possível leitor, como meio de conduzir sua reflexão no sentido da opinião defendida por ele, com o intuito de convencer seu leitor a aderir à sua posição.

Os recursos de negociação enumerados acima, de 1 até 3, foram sugeridos por GOLDER (1992a: 10 e 16) a partir de pesquisas em situação de diálogo com sujeitos de 10 a 17 anos. Os recursos enumerados como 4 e 5 - foram sugeridos por GOLDER & COIRIER (1996) e LEITÃO & ALMEIDA (2000:352). O recurso enumerado como 6 foi inferido de GOLDER & COIRIER (1994:189) e sugerido no conjunto da literatura consultada, por ser recurso de negociação característico de argumentação mais elaborada e por ter sido observado no *corpus* da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta as ocorrências de tais marcas em cada uma das três produções. Observa-se a presença de, pelo menos, uma ocorrência em todas as subcategorias, nas três produções escritas.

Serão apresentados os resultados de cada subcategoria dos recursos de negociação por produção, seguidos de exemplos de tais marcas ocorridas em alguns textos. Outros

exemplos dessas marcas poderão ser observados no Quadro 2 - Recursos de Negociação, no Anexo 14.

Quanto à subcategoria TEA - Tomada Enunciativa de Afirmações, observa-se, na Tabela 1, que nas três produções as ocorrências registradas foram praticamente iguais: 8, 6 e 9. Destaca-se que este tipo de marca não é observado nos sujeitos AD e PRI, em nenhum dos três momentos de escrita, o que parece não interferir na qualidade do texto produzido, já que tais sujeitos apresentaram, ao longo do trabalho, progresso quanto à argumentação nos seus textos.

Os texto dos sujeitos DA, MA, SU, MI, CI e JE, relacionados abaixo, exemplificam as marcas da subcategoria TEA - Tomada Enunciativa de Afirmações, utilizadas pelos mesmos:

(DA-1) "para falar a verdade eu ..."

(MA-2) "eu faço torcida..."

(SU-1) "eu acho que..."

(MI-3) "na minha opinião..."

(CI-2) "eu acho que..."

(JE-3) "No meu ponto de vista..."

Estas marcas são bastante comuns em quase todos os textos; elas constituem marcas de recursos de negociação por indicar ao leitor qual é a posição defendida pelo autor em relação às opiniões de outros, que possa abordar no seu texto, ou que predominam no discurso fora do seu texto.

Quanto à subcategoria AX - Axiologização, observa-se que nas três produções as ocorrências registradas foram cada vez mais significativas após a segunda produção: nos textos da primeira produção, observaram-se 3 ocorrências; na segunda produção foram 6 ocorrências; na terceira produção foram 13 ocorrências. É interessante citar que mais importante que o aumento do número de ocorrências é o fato deste recurso de negociação ter sido utilizado por um número cada vez maior de sujeitos, ou seja, na primeira produção foram apenas 2 sujeitos que utilizaram, já na segunda foram 4 e na terceira produção escrita foram 8 sujeitos.

Vejamos algumas destas marcas utilizadas pelos sujeitos:

(SU-1) *"devia melhorar um pouco mais..."*
"devíamos ter um pouco mais..."

(JE-1) *"Eu não gostei de ... isso não é coisa que se faz..."*

(DA-2) *"O certo são os adultos trabalharem..."*

(PRI-3) *"...devemos tirar muitas pessoas do mundo das drogas..."*
"...os jovens devem sempre dizer "não" as drogas..."

(CI-3) *"Isto está errado, ela vai perder seu filho..."*
"Portanto jovem ou adolescente..., deve estudar muito para obter um emprego ser onesto, ter amigos confiáveis e a coisa mais enportante um bom entendimento com a família."

Nesta subcategoria das marcas de negociação por AX - Axiologição, observa-se que os sujeitos utilizaram o verbo "dever" ou outras formas lingüísticas para expressar um julgamento que explicita sua opinião, isto é, o que consideram como bom, desejável ou o contrário sobre o assunto defendido.

Na subcategoria CA - Contra-argumento, a Tabela 1 mostra que, nas três produções, o número de ocorrências registradas variou pouco, ou seja, 11 casos na primeira produção, 12 casos na segunda produção e, também, 11 na terceira produção. O mesmo se observa quanto ao número de sujeitos que utiliza este tipo de marca de negociação: na primeira produção, 7 sujeitos utilizaram; nas segunda e terceira produções foram utilizadas por 9 sujeitos. Deve-se apontar nesta categoria que o sujeito SB é o único que não utiliza a contra-argumentação e que, portanto, apresentou características de Texto Argumentativo Elaborado de menor nível (6) de organização textual quanto à argumentação.

Os textos abaixo mostram algumas das diferentes formas lingüísticas usadas pelos sujeitos como marcas de contra-argumento:

(BRE-1) *"Pode haver pessoas que pense o contrário..., mas..."*

(AD-2) *"Tem gente que é a favor ao trabalho infantil..., mas não é todas que levam..."*

(DA-3) *"(...) Quando uma pessoa entra no mundo das drogas, tem várias portas (...). Portanto [usa no sentido de mas, entretanto], se ela resolve continuar cada vez mais as portas vão se fechando,"*

(CI-3) *"Acho que os adolescentes entram no crime mais fácil por causa da pobreza, ..."*

Portanto [usa no sentido de porém] jovem ou adolescente para não se envolverem com a criminalidade, deve estudar muito para obter um emprego ser onesto,..."

- (JE-3) *"Em nossa cidade, nós devemos saber a ajudar essas pessoas que são mais os jovens. (...) usando a educação, e não ter medo de dizer não ao crime e às drogas..."*
"Além disso, ... é mais fácil dizer não ao crime ..., sem dúvida, do que viajar e sentir que está voando..."

Como observa-se, muitos sujeitos usam os conectivos de oposição "*mas*" (AD-1, MA-2, MI-2,...) ou de concessão (*embora, mesmo que, idem, ainda que...*) como marcas deste tipo de negociação; mas, algumas vezes, alguns sujeitos omitem tais conectivos (BRE-1) ou os substituem por outras palavras ou utilizam outras conjunções no lugar (JE-2, CI-3, BRE-2) que, às vezes, ocasionaram problemas de coerência textual (DA-3, PRI-3, JE-3). Tais particularidades ocorreram, mais especificamente, após a segunda produção escrita, quando os sujeitos tiveram contato com diferentes tipos de textos argumentativos.

Na verdade, na maioria dos casos, tal marca de negociação só foi possível identificar dentro do contexto do texto através de expressões lingüísticas exercendo a função de contra-argumento.

Quanto à subcategoria P - Polifonia, observa-se na Tabela 1 que, nas três produções escritas, as ocorrências registradas foram praticamente iguais, sendo registradas apenas 2 ocorrências na primeira e na segunda produções escritas e apenas 1 na terceira produção.

- (BRE-1) *"Pode haver pessoas que pense o contrário..., mas..."*

- (DA-1) *"Mogi Guaçu, onde tudo é ..., mas não está sendo mais assim..."*

- (MA-2) *"Muita gente diz que o trabalho infantil é o certo....
Já alguns são contra pois ...
Eu faço torcida a quem é contra ..., eu acho um abijurdo isso."*

- (AD-2) *"Tem gente que é a favor ao trabalho infantil...,
mas não é todas que levam [dinheiro]...
Eu sou contra....porque as crianças ..."*

Os textos mostram que o que variou foram os sujeitos que utilizaram tal marca. Tais dados mostram que foram poucas as presenças explícitas de confrontos de diferentes pontos de vistas, construídos a partir da definição aqui utilizada de polifonia.

Quanto à subcategoria IL - Interação com o Leitor, observa-se na Tabela 1 um aumento progressivo de ocorrências, concomitantemente com o aumento de sujeitos que

TABELA 1 – Número de ocorrências dos Recursos de Negociação por sujeito, subcategoria e no total, nas três produções.

Produção 1ª	Subcat. Sujeito	TEA	AX	CA	P	IL	AA	TOTAL
	(MA)	1	-	1	-	-	-	2
	(DA)	1	-	1	1	-	-	3
	(SU)	2	2	-	-	-	1	5
	(AD)	-	-	-	-	-	-	-
	(MI)	2	-	1	-	2	-	5
	(CI)	1	-	1	-	-	3	5
	(BRE)	-	-	1	1	-	-	2
	(SB)	-	-	-	-	-	-	-
	(PRI)	-	-	3	-	1	1	5
	(JE)	1	1	3	-	1	-	6
Total		8	3	11	2	4	5	33

Produção 2ª	Subcat. Sujeito	TEA	AX	CA	P	IL	AA	TOTAL
	(MA)	1	3	2	1	2	1	10
	(DA)	-	1	2	-	-	-	3
	(SU)	1	1	2	-	-	2	6
	(AD)	-	-	1	1	-	1	3
	(MI)	1	1	1	-	1	2	6
	(CI)	1	-	1	-	-	-	2
	(BRE)	1	-	1	-	1	1	4
	(SB)	1	-	-	-	-	1	2
	(PRI)	-	-	1	-	1	1	3
	(JE)	-	-	1	-	4	-	5
Total		6	6	12	2	9	9	44

Produção 3ª	Subcat. Sujeito	TEA	AX	CA	P	IL	AA	TOTAL
	(MA)	-	2	1	-	3	-	6
	(DA)	1	1	1	-	2	2	7
	(SU)	3	2	1	-	1	-	7
	(AD)	-	-	1	1	1	1	4
	(MI)	1	1	1	-	4	1	8
	(CI)	1	2	1	-	2	-	6
	(BRE)	-	1	1	-	5	-	7
	(SB)	1	-	-	-	-	-	1
	(PRI)	-	3	2	-	3	-	8
	(JE)	2	1	2	-	3	1	9
Total		9	13	11	1	24	5	63

Legenda

TEA - Tomada enunciativa de afirmação P - Polifonia
 AX - Axiologização CA - Contra-argumento
 IL - Interação com o leitor AA - Aceitabilidade dos argumentos

utilizaram tal recurso de negociação, ao longo das três produções escritas. Foram observados, na primeira produção, 4 ocorrências, na segunda 9 e na terceira produção escrita 24; com relação aos sujeitos que fizeram uso deste recurso de negociação, foram 3 na primeira produção, 5 na segunda e 9 na terceira produção escrita. Abaixo, seguem alguns exemplos das marcas utilizadas:

(PRI-1) *"Você está convidado para..."*
"Por isso devemos..."
"E para finalizar nós devemos..."

(MA-3) *"Vocês também não acham isto ruim?"*
"Pensem, e vejam como mudara nossa cidade."
"Você que já conhece jovens que ..."

(SU-3) *"Por isso não devemos mecher com essas..."*

(CI-3) *"Portanto jovem ou adolescente para não se envolverem..."*

(MI-3) *"Então pense bem no seu futuro..."*

Tais marcas mostram o esforço do sujeito para entrar em interação com seu leitor através do uso da 3ª pessoa do singular *você*, de questionamentos dirigidos, especificamente a eles, bem como o uso de verbo na 1ª pessoa do plural, mesmo omitindo o pronome (*nós*), ou ainda, através do uso do pronome possessivo (*seu*) ou oblíquo (*te*). O texto CI-3 mostra o autor buscando interagir com seu leitor através dos termos, *"jovem ou adolescente"*, já que é desta faixa etária o maior público leitor que frequenta a biblioteca municipal, local para onde os textos foram destinados.

Quanto à subcategoria AA - Aceitabilidade dos Argumentos, observou-se na Tabela 1 - Recursos de Negociação que, na primeira e na terceira produções, as ocorrências foram praticamente as mesmas, assim como quanto ao número de sujeitos que as utilizaram. O aumento de ocorrências e dos sujeitos que as utilizaram foi significativo na segunda produção, que registrou 9 marcas utilizadas por 7 sujeitos. Vejamos algumas das ocorrências:

(SU-1) *"ter amor pela cidade"*

(MA-2) *"Não, não é mesmo, você acha que um menino de 04 anos trabalhando no banheiro de um bar."*

(MI-2) *"Porque [para] criança pode pagar qualquer dinheiro."*
"O trabalho deixa grande marcas, então não deixe as crianças trabalharem."

(DA-3) *"...eu vi nos jornais e várias vezes com meus próprios olhos."*
"...isso eu ouvi de uma palestra da assistente social..."

(MI-3) *"Numa experiência que eu ouvi de cinco pessoas que tentão..."*

(JE-3) *"(...) Conforme a entrevista da Maria Eugênia, a assistente social que ajuda os jovens a sair disso, ..."*

Estes textos mostram as estratégias dos sujeitos para convencer o seu possível leitor a aderir à posição que está defendendo. Desta forma, foi possível identificar o uso de argumentos que apelam para valores e normas sociais assumidas culturalmente e que possam ser comuns, tanto pelo autor como pelo leitor (SU-1, MA-2, MI-2). Observa-se, também, a estratégia de apelar para a citação da fonte de onde foram obtidas as informações usadas, como argumentos ou contra-argumentos que apoiaram a opinião defendida, como meio de proporcionar maior grau de certeza ao leitor sobre as mesmas (DA-3, JE-3, MI-3). Esta estratégia de Aceitabilidade de Argumentos, ou seja, do autor inserir no seu texto a citação da fonte da informação usada como argumento, é uma marca de negociação observada, especificamente, na terceira produção escrita.

4.1.3 Estratégias Argumentativas

Ainda na **dimensão argumentativa**, a categoria de análise das Estratégias Argumentativas teve o objetivo de mostrar se os sujeitos utilizaram tais estratégias e como fizeram uso delas na elaboração de seus textos, já que tal aspecto foi tratado nas atividades pedagógicas trabalhadas em sala de aula, após a primeira produção escrita.

Cabe salientar que estas estratégias foram abordadas em sala de aula a partir do levantamento das características do texto argumentativo, através da análise de diferentes gêneros deste tipo de texto e que foram sistematizadas pelo pesquisador.

As subcategorias de análise foram sugeridas a partir da observação dos tipos de estratégias utilizadas pelos sujeitos, ao longo das três produções escritas, para convencer o leitor a aderir à opinião defendida. Desta forma, são quatro as subcategorias das Estratégias Argumentativas: Uso de Exemplos, Uso de Formas de Certeza e Probabilidade, Presença de Opiniões Contrárias e Uso de Formas de Interação com o Leitor.

A subcategoria UEX - Uso de Exemplos, em geral, mostra os exemplos introduzidos nos textos para exemplificar uma declaração ou para complementar uma idéia usada como argumento e/ou contra-argumento em defesa da opinião defendida pelo autor.

A subcategoria UFP/C - Uso de Formas de Certeza/ Probabilidade, refere-se ao uso de tais formas que, quando introduzidas nos textos através de expressões linguísticas ou de declarações, servem para dar maior credibilidade a um argumento e/ou contra-argumento utilizado em defesa da opinião defendida pelo autor.

A subcategoria POC - Presença de Opiniões Contrárias, refere-se à presença explícita de opiniões contrárias à defendida pelo autor, revela o esforço do autor de prever possíveis opiniões diferentes da qual está defendendo e que seu virtual leitor possa ter sobre a temática tratada. Desta forma, ao levar tal possível opinião em consideração nos seus argumentos, o autor terá mais chances de conseguir convencer seu leitor.

A subcategoria UFIL - Uso de Formas de Interação com o Leitor, refere-se ao uso de tais formas que, quando introduzidas nos textos, revelam o esforço do autor em adequar seu discurso escrito a seu possível leitor, ou seja, para melhor adequar seu texto aos parâmetros da situação (para quê? para quem escrever?).

A Tabela 2 apresenta as ocorrências de tais marcas em cada uma das três produções. Serão apresentados os resultados de cada subcategoria dos tipos de estratégias argumentativas utilizadas pelos sujeitos por produção, seguidos de exemplos de tais estratégias ocorridas em alguns textos. Outros exemplos destas estratégias poderão ser observados no Quadro 3 - Estratégias Argumentativas, no Anexo 15.

Quanto aos resultados, observa-se que, no total das Estratégias Argumentativas, as ocorrências registradas apontam um aumento progressivo, ou seja, 16 ocorrências na primeira produção, 32 na segunda produção e 44 na terceira produção escrita.

Entretanto, observando-se as subcategorias, constata-se que tal aumento foi mais expressivo nas subcategorias Uso de Exemplos e Uso de Formas de Interação com o Leitor.

Assim sendo, quanto à subcategoria UEX - Uso de Exemplo, observa-se na Tabela 2 que, nas três produções escritas, as ocorrências registradas foram 3 na primeira produção, 17 na segunda produção e 8 na terceira produção escrita. O maior número de ocorrências observou-se na segunda produção escrita, provavelmente, devido à variedade de exemplos apresentados numa exposição de fotos e em um livro lido sobre crianças trabalhadoras.

TABELA 2 – Número de ocorrências das Estratégias Argumentativas, por sujeito, por subcategoria e no total, nas três produções.

Produção 1 ^a	Subcat. Sujeito	UEX	UFC/P	POC	UFIL	TOTAL
	(MA)	-	-	1	-	1
	(DA)	-	-	-	-	0
	(SU)	-	-	-	-	0
	(AD)	1	-	-	-	1
	(MI)	-	-	1	3	4
	(CI)	-	-	-	-	0
	(BRE)	1	-	1	-	2
	(SB)	-	-	-	-	0
	(PRI)	-	-	-	2	2
	(JE)	1	-	1	4	6
Total		3	0	4	9	16

Produção 2 ^a	Subcat. Sujeito	UEX	UFC/P	POC	UFIL	TOTAL
	(MA)	1	-	1	2	4
	(DA)	1	-	-	-	1
	(SU)	2	-	-	-	2
	(AD)	1	-	1	-	2
	(MI)	3	-	-	1	4
	(CI)	1	-	1	1	3
	(BRE)	2	1	-	2	5
	(SB)	1	-	-	-	1
	(PRI)	4	-	-	1	5
	(JE)	1	-	-	4	5
Total		17	1	3	11	32

Produção 3 ^a	Subcat. Sujeito	UEX	UFC/P	POC	UFIL	TOTAL
	(MA)	-	-	-	3	3
	(DA)	-	1	-	3	4
	(SU)	-	-	-	1	1
	(AD)	-	-	1	1	2
	(MI)	2	-	-	4	6
	(CI)	2	-	-	2	4
	(BRE)	2	1	-	7	10
	(SB)	-	-	-	-	0
	(PRI)	2	-	-	4	6
	(JE)	-	2	-	6	8
Total		8	4	1	31	44

Legenda

UEX – Uso de Exemplos

UFC/P- Uso de Formas de Certeza/ Probabilidade

POC -

UFIL -

Presença de Opiniões Contrárias

Uso de Formas de Interação com o Leitor

Os tipos de exemplos utilizados foram variados e, de modo geral, foram citações de casos de experiência pessoal ou coletiva pelos sujeitos. Vejamos alguns textos:

TEXTO AD-1

“Há um tempo, atrás, lá na vila Maria teve espancamentos com um menino. Ele estava brincando na rua com seus amigos e amigas. Aconteceu também, lá no morro vermelho aconteceu roubos nas casas. Meu pai ligou para a polícia, e a polícia prendeu o meu pai por causa da gangue. Gangue é um grupo de ladrões que usam drogas, fumam e robam.”

TEXTO MA-2

“Muitas crianças trabalham o dia todo e ganham apenas R\$ 1,00. Outro dia eu li um jornal que falava que um menino de 04 anos de idade estava trabalhando no banheiro de um bar e ganhava apenas R\$ 1,00 por dia”

TEXTO CI-2

“Por exemplo, eu tinha um amigo chamado Antônio ele tinha, que caçar para obter comida porque seu pai tinha o braço amputado por uma bomba. Eu sou contra isso, mesmo que o pai tivesse o braço amputado a mãe tinha que trabalhar ou o governo poderia ajudar.”

O texto de AD-1 mostra a presença de uma narrativa usada como exemplo de caso pessoal para apoiar o enunciado argumentativo, citado no parágrafo anterior. O texto de MA-2 mostra um tipo de exemplo baseado em experiência ou testemunho coletivo, enquanto que o texto de CI-2 mostra um tipo de exemplo com base em testemunho pessoal.

Quanto à subcategoria UFC/P - Uso de Formas de Certeza/Probabilidade, observa-se na Tabela 2 que, de modo geral, foram poucas as ocorrências deste tipo de estratégia nos textos: não foi registrado nenhum uso na primeira produção; na segunda, observou-se apenas 1 ocorrência; na terceira, 4 ocorrências. Os textos selecionados abaixo exemplificam tal estratégia:

TEXTO DA-3

*“É isso mesmo, Mogi Guaçu, foi e está sendo vítima da criminalidade, você sabe de onde eu sei disso? eu vi nos jornais e várias vezes eu vi com meus próprios olhos. Você sabia,(...) isso eu ouvi de uma palestra da assistente social Maria Eugênia. (...), **provavelmente**, ela se esforçou muito para sair desse poço.”*

TEXTO BRE-3

*“(...) É uma história horrível, **não é verdade?** A mãe dessa menina, não deve ter educado ela muito bem, então você (...)”*

O texto de DA-3 apresenta o uso do termo *provavelmente* para transmitir ao leitor a probabilidade dos fatos que aborda no seu texto, usa o termo *É isso mesmo...* para enfatizar a afirmação que será expressa em seguida, assim como mostra a fonte de algumas das informações que usa para apoiar suas afirmações com a intenção de convencer seu leitor da veracidade dos mesmos.

O texto de BRE-3 mostra o uso da expressão *não é verdade* para indicar a certeza e confirmação do leitor quanto às afirmações que faz. Basicamente, os demais textos que apresentaram o uso deste mesmo tipo de estratégia foram elaborados de modo semelhante aos textos citados nos exemplos.

Quanto à subcategoria POC - Presença de Opiniões Contrárias, observa-se na Tabela 2 a ocorrência desta estratégia nas três produções: foram 4 casos na primeira produção, 3 casos na segunda produção e 1 caso na terceira produção. Foi considerada presença de opinião contrária no texto quando o sujeito faz referência explícita a tal tipo de posicionamento em relação ao ponto de vista que está sendo defendido. O mais interessante desta subcategoria foi observar o esforço da criança em tentar utilizá-la, mesmo não dominando a forma de introduzir tal estratégia logo na primeira produção escrita.

Vejamos alguns exemplos:

TEXTO MA-1

“(...) Mogi-Guaçu, é uma cidade com muita violência.

*Outro dia eu disse para uma amiga minha
que para poder solucionar o problema, era preci-
so os prefeitos, presidentes, todos fazerem o que falam
por exemplo:*

*---Eles vivem falando que vão dar empre-
gos, comidas e outras coisas, só que nunca cumprem o que
eles prometeram dar empregos aos homens pobres e
até hoje, nunca cumpriram.*

Mas minha amiga disse assim:

*---Você está errada, eles tem que que solucio-
nar outro problema, não o do emprego é sobre a fo-
me.*

Mas eu tive que lhe convencer dizendo:

*---Mas não é sobre isso que estamos falando
o que estamos falando é sobre a falta de empre-
go.*

*E aí eu consegui convence-la. E então ela
disse que eu estava certa."*

TEXT0 MI-1

*"Na minha opinião eu acho que Mogi
Guaçu não é só paz, amor e alegria,
aqui parece que é só violência, consumo
de droga, roubos, assaltos e etc.*

Minha colega falou:

---Precisa mais leis.

*Eu acho que já tem leis só que
eles não segue."*

TEXT0 JE-1

*" (...) Agora eu vou falar sobre
essas perguntas na minha opinião: Absoluta-
mente nada de bom! (...) (A criança está tratando do caso de quem faz uso de drogas).
Eu não gostei de uma opinião
de minha amiga, matar os presos! espera aí! is-
so não é coisa que se faz, vai que tem
alguma pessoa da sua família, matar ela não é bom".*

TEXT0 AD-2

*" (...) Fernando cortador de cana ele corre
o risco de sofrer acidentes com o facão.
Tem gente que é a favor ao trabalho
infantil porque elas tem que levar dinhei-
ro para se sustentar, mas não é todas que levam.
Eu sou contra ao trabalho infantil (...)*

No texto MA-1, observa-se que o sujeito introduz uma posição contrária à defendida através do uso de uma narrativa com diálogo, concluindo que conseguiu convencer seu leitor, no caso a colega, já que este era o principal objetivo do texto como um todo. Já no texto MI-1, observa-se que o sujeito introduz, também na forma de diálogo, a opinião de um colega, porém sem contextualizá-lo dentro de uma narrativa. No caso do texto JE-1, o sujeito introduz uma opinião contrária à sua, mas descontextualizada da temática desenvolvida no todo do texto.

Entretanto, a partir da segunda produção, não se observa mais este modo de utilizar esta estratégia argumentativa, como observa-se no texto AD-2 e em outros textos citados no Quadro 3 - Estratégias Argumentativas, no Anexo 15.

Na subcategoria UFIL – Uso de Formas de Interação com o Leitor, observa-se, na Tabela 2, a presença nas três produções escritas: na primeira produção observam-se 9 ocorrências; na segunda, 11 ocorrências; na terceira produção escrita, 31 ocorrências. Estes resultados mostram que ocorreu um aumento significativo na terceira produção. Vejamos alguns dos textos:

TEXTO JE-1

“(...)Você que usa-se drogas maconha etc... Faça me um favor use sua inteligência, para responder a essas perguntas a você mesmo olhe: o que a droga leva a você fazer? Você pensa que sigarro não droga? (...)”

TEXTO PRI-3

“(...) Se você quiser ajudar pessoas carentes ligue para “criança esperança” doe e ajude, eu conto com vocês faça a sua parte!!! “

TEXTO CI-3

“(...) Portanto jovem ou adolescente para não se envolverem com a criminalidade, deve estudar muito para obter um emprego ser honesto, ter amigos confiáveis e a coisa mais importante um bom entendimento com a família..

Observa-se que os sujeitos usaram, como estratégia, referir-se ao leitor através da 3ª. pessoa do singular (*você*) ou através da 1ª. pessoa do plural (*nós*), seja dirigindo-lhe questionamentos e exclamações, como no caso do texto JE-1, seja através de

questionamentos e convocação para ação conjunta na solução de um problema, como no texto PRI-3, ou ainda, através de simples referência à pessoa do leitor - por exemplo, *colega* ou nomeando *jovem ou adolescente*, como no texto CI-3, ou através de pronomes possessivo e oblíquo, como em BRE-3, no Anexo 15.

4.2 Dimensão Lingüístico-Enunciativa

Na dimensão **lingüístico-enunciativa** os textos foram analisados do ponto de vista de duas categorias: *dos Organizadores Textuais e das Modalizações*.

Conforme SCHNEUWLY (1988:61), os textos argumentativos inserem-se entre os gêneros textuais nos quais o plano de produção é inteiramente construído e assumido pelo enunciador - por isso chamado de texto autônomo - e de acordo com a situação de produção. Os parâmetros da situação, ou seja, o contexto em que ocorre e seu destinatário são decisivos para a produção escrita, o que faz com que o texto tenha efeitos diretos sobre as operações de textualização ou mecanismos de textualização, conforme BRONCKART (1999).

Para melhor compreender esta dimensão de análise, é importante explicitar que, para BRONCKART (1999:119), um texto se organiza ou se constitui a partir de três camadas superpostas e hierárquicas: a infra-estrutura geral do texto, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

Segundo este mesmo autor, os *organizadores textuais* inserem-se nos mecanismos de conexão que situam-se entre os mecanismos de textualização. Os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática, podendo ser distinguidos três mecanismos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Como parte dos mecanismos de conexão, os *organizadores textuais* contribuem para marcar as articulações da progressão temática quando aplicados no plano geral do texto, nas transições entre os tipos de discurso e entre frases sintáticas.

Já as *modalizações* inserem-se nos mecanismos enunciativos que são considerados componentes básicos da arquitetura textual. Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto (op.cit.:130).

São, portanto, estas duas categorias - *dos organizadores textuais e das modalizações*- que permitirão localizar, no discurso, as marcas ou indícios de enunciados argumentativos, contra-argumentativos, a polifonia, bem como outras formas ou expressões discursivas utilizadas pelos jovens escritores para argumentar por escrito.

4.2.1 Organizadores Textuais

Os organizadores textuais são constituídos por unidades ou grupos de unidades, tais como: as conjunções, os advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Eles têm a função de ligar enunciados ou grupos de enunciados nos textos e necessitam ser aprendidos pelos alunos-sujeitos; por isso, foram incluídos nas atividades pedagógicas no processo de coleta de dados.

Para maior compreensão desta categoria de análise, é importante explicitar que, para a elaboração das subcategorias, foi tomada como base a noção de seqüência argumentativa, sugerida por BRONCKART (1999:225), a partir dos trabalhos de ADAM (1992, apud op. cit.: 225).

Conforme BRONCKART (1999:226), o termo seqüência refere-se às formas de realização discursiva do conjunto de operações de raciocínio que parecem ser mobilizadas quando os objetos do discurso tomam a forma argumentativa. A seqüência argumentativa sugerida por este autor compreende uma sucessão de quatro fases:

- “ - a fase de **premissa** (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase de apresentação de **argumentos**, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável; (...);
- a fase de apresentação de **contra-argumentos**, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa (...);
- a fase de **conclusão** (ou de nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.” (op. cit.: 226)

Tais fases podem desenvolver-se de modo simplificado (passar das premissas à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases), como também podem ser desenvolvidas de modo mais complexo (explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimento múltiplo do suporte de uns e/ou dos outros, etc).

Para o intuito desta pesquisa, foram tomadas como subcategorias de análise tais fases de sucessão de uma sequência argumentativa, agrupando-se a fase de apresentação de argumentos e de apresentação de contra-argumentos numa só, sendo denominada fase de tomada de posição.

De acordo com esta explicação, para a categoria dos *Organizadores Textuais* foram sugeridas três subcategorias de análise para indicar com qual função de articulação os organizadores textuais foram utilizados, ou sejam: *Tomada de Posição*, *Argumento/Contra-Argumento* e *Conclusão*.

Assim sendo, a subcategoria denominada *Tomada de Posição* refere-se à indicação dos organizadores textuais utilizados pelos sujeitos para articular enunciados dos tipos: tomada de posição e tomada de posição (TP-TP); tomada de posição e argumento (TP-A) e tomada de posição e contra-argumento (TP-CA).

Já a subcategoria *Argumento/Contra-Argumento* refere-se à indicação dos organizadores textuais utilizados pelos sujeitos para articular enunciados dos tipos: argumento e argumento (A-A); argumento e contra-argumento (A-CA); contra-argumento e argumento (CA-A); contra-argumento e contra-argumento (CA-CA).

A subcategoria denominada *Conclusão* refere-se à indicação dos organizadores textuais utilizados pelos sujeitos para articular enunciados dos tipos: tomada de posição e conclusão (TP-C); contra-argumento e conclusão (CA-C) e argumento e conclusão (A-C).

A Tabela 3 apresenta as ocorrências dos organizadores textuais a partir das funções que estão desempenhando no texto para articular os enunciados Tomada de Posição (ETP), enunciados argumentativos e/ou contra-argumentativos (EA, ECA) e enunciados Conclusão (EC). Para a identificação dos organizadores textuais nas três funções citadas, ver o Quadro 4 - Tipos de Organizadores Textuais, no Anexo 16.

Cabe lembrar que, para a contagem das ocorrências, foram considerados apenas os organizadores textuais que desempenhassem as funções de articuladores entre ETP -

enunciados tomada de posição, EA/ECA - enunciados Argumentativos e/ ou enunciados Contra-argumentativos e EC - enunciados conclusão.

Em linhas gerais, ao longo das três produções e no total das subcategorias, observa-se, na Tabela 3, que ocorre um aumento significativo nas ocorrências da segunda e terceira produção, ou seja, 35 ocorrências de organizadores na primeira produção, 42 ocorrências na segunda produção e 60 ocorrências de uso de organizadores textuais na terceira produção escrita.

Quanto à subcategoria Tomada de Posição, observa-se que os organizadores textuais utilizados para articular enunciados deste tipo, ao longo das três produções, foram variados, sendo identificados 15 tipos diferentes: *já, só que, em primeiro lugar, absolutamente, também, mesmo que, por causa, quando, além disso, porque, mas, pois, por exemplo, aqui, por isso.*

Como mostra a Tabela 3, agrupando-se os três tipos de funções (TP-TP, TP-A, TP-CA), no total foram identificados 16 ocorrências de organizadores textuais na primeira produção, 12 na segunda produção e 18 na terceira produção escrita.

Os organizadores mais utilizados foram: *porque* (muitas vezes grafados separadamente mesmo em situações de explicação), com 19 ocorrências; o *mas* (algumas vezes grafado como *mais*), com 8 ocorrências; o *pois*, com 4 ocorrências. Os demais organizadores textuais foram utilizados uma vez ou no máximo duas vezes nesta função de articulação. Vejamos alguns exemplos:

(CI-2) *“Por exemplo, eu tinha um amigo chamado Antônio ele tinha, que caçar para obter comida porque seu pai tinha o braço amputado por uma bomba. Eu sou contra isso, mesmo que o pai tivesse o braço amputado a mãe tinha que trabalhar ou o governo poderia ajudar.”*

(PRI-3) *“Além disso Mogi guaçu está sendo uma das cidades mais violentas do Brasil. Já em São Paulo e no Rio de Janeiro é diferente, muitas vezes tem troca de tiro ou bala perdida. Pois ninguém toma uma desiação, além de pessoas mortas, assassinatos e ferimentos”.*

O texto CI-2 apresenta os organizadores *por exemplo* e *mesmo que* para articular tomada de posição a argumento, enquanto o texto PRI-3 apresenta os organizadores *além*

TABELA 3 – Número de ocorrências dos Organizadores Textuais por sujeito, subcategoria e no total, nas três produções.

Produção 1ª	Subcat. Sujeito	Tomada de Posição			Argumento/ Contra-argumento				Conclusão			Total
		P-TP	TP-A	TP-CA	A-A	A-CA	CA-CA	CA-A	TP-C	A-C	CA-C	
	(MA)	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	4
	(DA)	-	1	1	2	-	-	-	-	1	-	5
	(SU)	-	2	-	1	-	-	-	-	1	-	4
	(AD)	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
	(MI)	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	3
	(CI)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	(BRE)	-	1	1	-	-	-	2	-	-	-	4
	(SB)	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
	(PRI)	-	-	2	-	-	-	1	-	1	-	4
	(JE)	-	1	1	2	2	-	-	-	-	-	6
Total		0	8	8	8	4	0	3	0	3	1	35

Produção 2ª	Subcat. Sujeito	Tomada de Posição			Argumento/ Contra-argumento				Conclusão			Total
		TP-TP	TP-A	TP-CA	A-A	A-CA	CA-CA	CA-A	TP-C	A-C	CA-C	
	(MA)	-	2	2	-	1	-	1	-	-	-	6
	(DA)	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	3
	(SU)	-	1	1	6	-	-	-	-	-	-	8
	(AD)	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	3
	(MI)	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	3
	(CI)	-	2	-	1	-	-	1	-	-	-	4
	(BRE)	-	-	1	2	-	-	1	-	1	-	5
	(SB)	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
	(PRI)	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	5
	(JE)	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	3
Total		0	7	5	17	4	0	5	0	3	1	42

Produção 3ª	Subcat. Sujeito	Tomada de Posição			Argumento/ Contra-argumento				Conclusão			Total
		TP-TP	TP-A	TP-CA	A-A	A-CA	CA-CA	CA-A	TP-C	A-C	CA-C	
	(MA)	-	-	-	-	1	6	-	-	-	-	7
	(DA)	-	-	-	1	1	-	-	-	-	3	5
	(SU)	-	2	2	3	-	-	-	1	-	-	8
	(AD)	-	1	1	-	-	-	-	-	1	1	4
	(MI)	-	2	-	1	-	-	-	-	1	-	4
	(CI)	-	2	-	2	-	-	-	-	1	-	5
	(BRE)	-	2	-	6	-	-	-	-	-	-	8
	(SB)	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	3
	(PRI)	1	-	2	5	-	-	1	-	1	-	10
	(JE)	-	-	1	1	1	1	1	-	1	-	6
Total		1	11	6	20	3	7	2	1	5	4	60

Legendas:

(TP-TP) – articula tomada de posição à tomada de posição
 (TP-A) – articula de tomada de posição a argumento
 (TP-CA) – articula tomada de posição a contra-argumento

(TP-C) – articula tomada de posição à conclusão
 (A-A) – articula argumento a argumento

(A-CA) – articula argumento a contra-argumento
 (A-C) – articula argumento à conclusão
 (CA-CA) – articula contra-argumento a contra-argumento
 (CA-A) – articula contra-argumento a argumento
 (CA-C) – articula contra-argumento à conclusão

disso para articular tomada de posição à tomada de posição, o *já* e o *pois* para articular tomada de posição a contra-argumento.

Quanto à subcategoria Argumento/Contra-argumento, observa-se que os organizadores textuais utilizados para articular enunciados deste tipo, ao longo das três produções, foram bastante variados, sendo identificados 22 tipos diferentes: *por exemplo, primeiramente, mas, porque, também (...), não só...como, não só...mas, além disso, além de, e quando, por causa, pois assim, pois, em primeiro lugar, em segundo lugar, para finalizar, então, portanto, se não [senão], e, só isso, por isso*.

Como mostra a Tabela 3, agrupando-se os quatro tipos de funções (A-A, CA-CA, CA-A, CA-A), no total foram identificados 15 ocorrências de organizadores textuais na primeira produção, 26 na segunda produção e 32 na terceira produção escrita.

Os organizadores mais utilizados foram: *porque* (muitas vezes grafado separadamente mesmo em situações de explicação), com 24 ocorrências; *mas* (algumas vezes grafado como *mais*), com 8 ocorrências; *também*, com 7 ocorrências; *e*, com 4 ocorrências; *pois*, com 4 ocorrências; *por exemplo*, com 3 ocorrências; *então*, com três ocorrências; *além disso*, com 3 ocorrências; e os demais organizadores citados, com uma ou duas ocorrências. Vejamos alguns exemplos:

(MA-3) “Você que já conhece jovens que entraram no crime ajude-o a mudar, **e** não entre no crime também **se não** será mais alguém para termos que ajudar, **e quanto** menos jovens melhor é de um exemplo à eles, fassam com que eles parem de buscar o crime fassam com ele gostem de si mesmo, **pois assim** eles se sentiram bonitos e saíram do crime não pensaram que a família não gostam dele, e sim que a família os amam, será melhor ainda”.

(JE-3) “(...) **Consequentemente para finalizar** este problema, é cada um dos jovens que devem fazer sua parte.
Além disso, na minha opinião é mais, fácil dizer não ao crime e as drogas, sem dúvida, do que viajar e sentir que esta voando ou etc.
Em segundo lugar, porque nós somos vítimas disso, eu acho que é pelas mudanças do nosso corpo. **E** conforme as mudanças do corpo...”

(DA-2) “Quando uma pessoa entra no mundo das drogas, tem várias portas abertas para ele sair **e** também para continuar.
Portanto, se ela resolve continuar cada vez mais as portas vão se fechando,...”

O texto MA-3 apresenta quatro organizadores textuais fazendo a articulação entre contra-argumentos (CA-CA). O texto JE-3 apresenta organizadores textuais variados para articular, respectivamente como sublinhado no exemplo, contra-argumento a contra-argumento, argumento a contra-argumento e vice-versa e argumento a argumento. Este texto mostra o esforço do sujeito na tentativa de usar organizadores textuais, mesmo ainda sem compreender totalmente o significado de uma das palavras – por exemplo, a expressão *Conseqüentemente para finalizar* pareceu estranha no contexto geral do texto. O mesmo esforço observa-se no texto DA-3 no uso do *portanto* (usado no sentido de entretanto, porém...) para articular um argumento a um contra-argumento e não articular uma conclusão como pressupõe o uso de tal organizador textual. Neste mesmo texto, observa-se, ainda, o organizador *e* para articular argumento a argumento.

Quanto à subcategoria Conclusão, observa-se que os organizadores textuais utilizados para articular enunciados deste tipo, ao longo das três produções, foram de 11 tipos diferentes: *por isso, assim, e, mas, então, porém, aliás, portanto, porque, afinal, pois*.

Os organizadores mais utilizados foram: *então*, com 3 ocorrências; *por isso*, com 2 ocorrências; *assim*, com 2 ocorrências; *e*, com 2 ocorrências; *mas*, com 2 ocorrências; *pois*, com 2 ocorrências; e os demais, com uma ocorrência. Vejamos um exemplo:

(MI-1) “Você roubando vai preso, *então* tente evitar.”
(AD-3) “*E* você de sua opinião cuidado”

Os dois textos citados apresentam organizadores para articular contra-argumento à conclusão. O uso do organizador *e* no texto AD-3 mostra o esforço do sujeito para introduzir um organizador que desse sentido de conclusão, já que termina seu texto com tal frase, como o *portanto*, *por isso* ou similares.

Enfim, comparando-se os resultados desta subcategoria com as demais, observa-se uma baixa ocorrência de organizadores textuais nesta subcategoria.

4.2.2 Modalizações

Ainda quanto à análise da dimensão **lingüístico-enunciativa**, como já citado anteriormente, uma outra categoria que será utilizada é a das *modalizações* que, segundo

SCHNEUWLY (1988:157), são tipos de operações que *“inserem o texto na interação social: [ou seja] elas definem a relação entre o enunciador e o que ele diz e também articula o que é dito ao destinatário e ao seu objetivo.”*³¹ Portanto, elas variam fortemente em função dos tipos de textos, visando orientar a interpretação pelo destinatário.

A partir de pesquisa sobre o texto argumentativo em crianças, SCHNEUWLY (1988) afirma que os modalizadores ou as marcas lingüísticas dominantes dos textos argumentativos são do tipo que envolvem expressões de avaliação e de apreciação.

Como já citado anteriormente, segundo BRONCKART (1999:130), as modalizações estão inseridas nos mecanismos enunciativos – componente básico da arquitetura textual. Estes mecanismos contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto. Em outras palavras, são as modalizações e outros mecanismos deste mesmo tipo que irão contribuir *“para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático”* (op. cit.:130)³².

As modalizações podem inserir-se em qualquer nível da arquitetura textual, pois são relativamente independentes da linearidade textual e da progressão temática. Pertencem, portanto, à dimensão configuracional do texto em oposição à dimensão seqüencial.

Com base nas múltiplas classificações propostas desde a Antiguidade grega, BRONCKART (1999:330) sugere quatro funções de modalizações: lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas. Tal autor sugere, também, subconjuntos de unidades ou estruturas lingüísticas como marcas e/ou indícios destas modalizações nos textos.

Para a presente pesquisa, tais tipos de modalizações serão tratados como subcategorias de análise dos textos, ou seja, como subcategorias: modalizações lógicas, modalizações apreciativas, modalizações deônticas e modalizações pragmáticas. Para melhor se compreender estes quatro tipos de modalizações, serão especificados abaixo, acompanhados de exemplos retirados do *corpus* da presente pesquisa.

BRONCKART (1999:330) explicita que *“as modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou*

³¹ Tradução minha.

³² Tradução minha.

conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” Vejamos um exemplo:

(BRE-2) *“Eu penso **assim**, será que não existe outras pessoas para ajudar (...)?
Porque o menino **poderia** estar com alguma do corpo machucada em estado grave.”*

Segundo SOUZA (2003:58), as unidades lingüísticas mais comuns, utilizadas neste tipo de modalização, podem ser: organizadores de articulação lógica (se, ora, porque, pois, acontece que,...); adjetivos (terminados em avel/ível); verbos (poder, parecer, aparecer...); formas pessoais e impessoais com o verbo ser; formas verbais no futuro do presente e do pretérito, entre outras.

As modalizações apreciativas, no entanto, “*consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora*” (BRONCKART, 1999:330) Vejamos um exemplo:

(BRE-2) *“Tenho certeza que esta criança não é nem **um pouco feliz**...”*

SOUZA (2003:59) sugere que as unidades lingüísticas deste tipo de modalização podem ser: os adjetivos (favorável/desfavorável, bom/mau, positivo/negativo), os advérbios (felizmente/infelizmente) e os quantificadores (muito, pouco, bastante).

Quanto às modalizações Deônticas, BRONCKART (1999:330) afirma que “*consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.*” Vejamos um outro exemplo:

(DA-2) *“...crianças que são **sacrificadas** para ganharem a vida e terem uma moradia.
O **certo** são os adultos trabalharem...
(...) Ela **devia** procurar uma autoridade e pedir ajuda para...”*

As unidades lingüísticas mais comuns deste tipo de modalização são: os verbos auxiliares de modo (querer, dever e poder), bem como as formas de permissão e injunção (SOUZA, 2003:58).

BRONCKART (1999:330) afirma que *“as modalizações pragmáticas contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação”*. Vejamos um exemplo:

(CI-2) *“...mesmo que o pai tivesse o braço amputado a mãe tinha que trabalhar ou o governo poderia ajudar”*.

Embora estes tipos de modalizações tenham características específicas, elas estão muito próximas uma das outras; no geral, elas mostram como o escritor expressa o julgamento de valor, às vezes se comprometendo com ele, outras vezes se afastando e atribuindo responsabilidade de ações ou razões a outros; enfim, ambas dependem fortemente da situação de produção e dos tipos de textos.

Ainda sobre as modalizações, BRONCKART (1999:334) acrescenta que *“as unidades que marcam a modalização combinam-se frequentemente entre si, formando complexos modais”*. Foi observada a presença de tais *complexos modais* nos textos analisados e serão, portanto, destacadas algumas ocorrências como exemplo nos textos.

Como já citado anteriormente, para fins de análise dos dados da presente pesquisa, os quatro tipos de modalizações citados serviram de subcategorias para mostrar como os sujeitos expressam suas avaliações, assim como para capturar a natureza dialógica e dialética da argumentação através delas.

A Tabela 4 apresenta as ocorrências dos tipos de modalizações que os sujeitos utilizaram na elaboração de seus textos, em cada uma das três produções escritas.

Cabe explicitar sobre a elaboração desta tabela: para a contagem dos tipos de modalizações nos textos, foi considerado como uma ocorrência quando, num mesmo enunciado, foram observadas outras marcas de modalizações de um mesmo tipo.

As modalizações estão muito presentes em textos do tipo argumentativo, já que é através delas que o autor explicita suas avaliações sobre o conteúdo temático.

Em linhas, gerais, observa-se a presença de modalizações em todos os textos das três produções escritas. Mais especificamente, é importante ressaltar que todos os sujeitos, em algum momento das três produções, apresentaram os quatro tipos de modalizações em seus textos.

Ao longo das três produções, destacam-se o uso das modalizações dos tipos: Apreciativa, na primeira produção, com 16 ocorrências; Deontica, nas segunda e terceira produções escritas, com respectivamente 25 e 16. O tipo de modalização menos utilizado foi a Pragmática, com respectivamente 4, 8 e 15, ao longo das três produções escritas.

Observa-se, também, a ocorrência de Complexos Modais nas três produções: na primeira produção, ocorrem apenas em 3 textos (MA-1, DA-1 e SU-1); na segunda produção, em 8 textos (MA-2, DA-2, SU-2, AD-2, CI-2, SB-2, PRI-2, e JE-2); na terceira produção, em todos os textos.

Como mostram os totais de ocorrências da Tabela 4, pode-se afirmar que ocorreu um aumento significativo no uso de modalizações pelos sujeitos na segunda produção escrita (com exceção de BRE-2, SB -2 e MI-2).

Com relação ao total de ocorrências nas três produções, o aumento foi progressivo, ou seja, 39 na primeira produção, 54 na segunda produção e 63 na terceira produção.

Serão apresentados os resultados de cada subcategoria das modalizações por produção, seguidos de exemplos retirados dos textos. Outros exemplos dessas modalizações poderão ser observados no Quadro 5 - Tipos de Modalizações, no Anexo 17.

Quanto à subcategoria ML - Modalizações Lógicas, observa-se na Tabela 4 que, em relação à primeira produção escrita (10 ocorrências), as ocorrências aumentaram nas segunda e terceira produções, com 15 ocorrências cada. O mesmo ocorreu quanto ao número de sujeitos que as utilizaram, ou seja, na primeira produção foram oito sujeitos, na segunda nove sujeitos e na terceira produção escrita dez sujeitos.

Vejamos alguns textos como exemplo:

(SU-2) *“Elas tem que estudar não ficar trabalhando porque são os pais que devem não os filhos...”*

(PRI-3) *“Em primeiro lugar todos os jovens devem sempre dizer “não” as drogas...
Em 2º lugar ela [os jovens] deve fazer a sua parte e nunca...
E para finalizar nós devemos incinar e ajudar a obter tudo ...”*

TABELA 4 – Número de ocorrências dos Tipos de Modalizações por sujeito, subcategoria e no total, nas três produções.

Produção 1ª	Subcat.	ML	MA	MD	MP	TOTAL
	Sujeito					
	(MA)	1	2	2	1	6
	(DA)	2	1	1	1	5
	(SU)	1	2	2	1	6
	(AD)	-	1	-	-	1
	(MI)	1	-	1	-	2
	(CI)	-	2	-	-	2
	(BRE)	2	3	1	-	6
	(SB)	1	-	-	-	1
	(PRI)	1	3	2	-	6
	(JE)	1	2	-	1	4
Total		10	16	9	4	39

Produção 2ª	Subcat.	ML	MA	MD	MP	TOTAL
	Sujeito					
	(MA)	2	-	5	-	7
	(DA)	1	-	4	2	7
	(SU)	3	2	7	-	12
	(AD)	2	-	1	2	5
	(MI)	1	-	1	-	2
	(CI)	2	-	1	1	4
	(BRE)	1	1	-	1	3
	(SB)	2	-	1	1	4
	(PRI)	1	2	2	-	5
	(JE)	-	1	3	1	5
Total		15	6	25	8	54

Produção 3ª	Subcat.	ML	MA	MD	MP	TOTAL
	Sujeito					
	(MA)	1	2	1	1	5
	(DA)	1	1	2	1	5
	(SU)	2	-	2	1	5
	(AD)	1	1	1	-	3
	(MI)	1	1	3	2	7
	(CI)	1	2	2	2	7
	(BRE)	1	4	2	-	8
	(SB)	2	1	2	-	5
	(PRI)	3	2	-	5	10
	(JE)	2	3	1	2	8
Total		15	17	16	15	63

Legenda

ML - Modalização lógica
MD - Modalização deontológica

MA - Modalização apreciativa
MP - Modalização pragmática

Como já foi explicitado anteriormente, este tipo de modalização mostra enunciados que avaliam o conteúdo temático com base nas afirmações do autor sobre o mundo objetivo. De modo geral, conforme SOUZA (2003:58), o autor desvia a enunciação para um auditório ou leitor universal, apagando os traços do sujeito.

O texto SU-2 mostra este tipo de modalização sendo realizada pelo articulador lógico *porque*, que também foi observado na maioria dos textos. Outros articuladores lógicos, bem como outras unidades e expressões lingüísticas, foram observados também com a mesma função, tais como: *pois, assim, quando [usado no sentido de porque], pela [usado no sentido de devido], mas e conseqüentemente*.

O texto PRI-3 apresenta exemplos de algumas expressões lingüísticas usadas como articuladores lógicos, também observadas em outro texto. São elas: *Em primeiro lugar, Em segundo lugar e Para finalizar*.

O uso de formas verbais no futuro do pretérito também foi observado em alguns textos (DA-1 e MA-1).

Quanto à subcategoria MA - Modalizações Apreciativas, observa-se que nas três produções as ocorrências registradas variaram. As modalizações apreciativas são avaliações de alguns aspectos do conteúdo temático a partir do ponto de vista do autor, com base em critérios subjetivos, afetivos ou morais. Segundo SOUZA (2003:59), este tipo de modalização se manifesta nos enunciados através de adjetivos (positivo/negativo, bom/mau, favorável/desfavorável), de advérbios (felizmente/infelizmente) e dos quantificadores (muito, pouco, bastante).

Na segunda produção ocorreu o menor número de ocorrências - 6 dentre os outros tipos de modalizações, sendo que na primeira produção foi de 16 e de 17 na terceira produção escrita.

Vejamos alguns exemplos de modalizações apreciativas observadas nos textos:

(JE-1) "... nada de **bom**, ... só isso nada de **bom** ... mais **muitas** coisas **más**."

(SU-1) "...tem muitas coisas ruins acontecendo na nossa cidade."
"Nós devíamos ter um pouco mais de amor pela nossa querida cidade..."

No texto JE-1, o sujeito faz uma avaliação a partir de seu ponto de vista pessoal, afetivo, relatando sobre o consumo e suas conseqüências no uso de drogas.

O texto SU-1 mostra uma avaliação do ponto de vista do autor, defendendo a idéia do aumento da criminalidade na cidade a partir do uso de quantificadores (*muitas, um pouco mais*). O uso de quantificadores acompanhado de adjetivos foi a marca mais utilizada entre os sujeitos.

Quanto à subcategoria MD - Modalizações Deônticas, observa-se, em geral, que nas segunda e terceira produções escritas as ocorrências aumentaram bastante em relação à primeira produção. Este tipo de modalização avalia o que é enunciado com base em valores sociais, ou seja, segundo as regras sociais assumidas. Segundo a literatura consultada, as formas mais frequentes são através do uso dos auxiliares de modo e as formas de permissão e injunção (imperativo).

Na primeira produção, foram registradas 9 ocorrências, enquanto que na segunda produção tais ocorrências subiram para 25 e na terceira caíram para 16 ocorrências.

Vejamos alguns exemplos:

- (MI-1) “...*pare de fumar e beber*”
 (forma imperativo)
- (AD-2) “(...) *as crianças têm o direito de estudar e se divertir-se...*”
 “*As crianças têm que estudar...*”

No texto MI-1, observa-se o uso da forma do imperativo para mostrar a avaliação do autor contra o consumo de drogas entre jovens e adolescentes. Já o texto AD-2 apresenta um julgamento sobre o Trabalho Infantil baseado nas regras ou opiniões sociais de que a criança não deve trabalhar, pois tem seus direitos garantidos em leis.

Em geral, os textos analisados nesta subcategoria de modalização apresentaram muitas marcas através do uso do auxiliar de modo *dever [ter que] e querer*, e em menor número das formas de permissão e injunção (imperativo). Demais exemplos poderão ser observados no Quadro 5 - Tipos de Modalizadores, no Anexo 17.

Quanto à subcategoria MP - Modalizações Pragmáticas, observa-se na Tabela 4 que este foi o tipo de modalização menos utilizado pelos sujeitos, embora o aumento de ocorrências registradas seja, também, progressivo a partir da primeira produção. Este tipo de modalização esclarece aspectos da responsabilidade de algum agente do conteúdo temático com relação à sua capacidade de ação, intenções e razões.

Na primeira produção foram 4 ocorrências, na segunda produção 8 e na terceira produção foram 15.

Tais dados mostram que as condições de produção da terceira produção favoreceram a elaboração de enunciados que avaliam as responsabilidades, capacidade de ação do autor ou personagens sobre a temática abordada, neste caso “A Violência entre Jovens”. Vejamos alguns exemplos:

- (BRE-1) “Mogi Guaçu tem muitas violências, mais só **basta ter vontade, e teremos uma cidade** tranqüila.”
(responsabilidade de ação moralmente assumida)
- (CI-3) “Acho que os adolescentes entram no crime **mais fácil por causa** da pobreza, às vezes eles **querem** comprar uma roupa de marca não **podem porque** não tem dinheiro aí se evolve com as drogas para **terem dinheiro mais fácil.**”
(responsabilidade sobre as razões)
- (DA-1) “**Primeiramente** acabar com a lei dos policiais não poderem entrar na casa das pessoas... **Poderiam** deixar os policiais entrarem só que com muita educação... **Poderiam** entrar e olhar cada cantinho... e se acharem **levariam** a pessoa para uma clínica...”
(responsabilidade de ação da instituição)

No texto BRE-1, o autor assume uma responsabilidade de ação moralmente assumida como necessária para que a situação da cidade seja mudada, ou seja, que sua opinião seja aceita como possibilidade de verdade.

O texto CI-3 apresenta um julgamento do tipo pragmática, ao explicitar a responsabilidade de ação dos jovens envolvidos na criminalidade, buscando contribuir para a explicitação das razões do envolvimento nesta problemática.

No texto DA-1 observa-se que o autor usa da modalização pragmática explicitando o poder de ação da instituição (*poderiam deixar os policiais ...*) sobre a avaliação que faz da problemática do consumo de drogas entre jovens e adolescentes. Neste texto, observa-se a presença de um complexo modal, através de modalizações do tipo lógica (*primeiramente*) e pragmática (responsabilidade de ação da instituição) na explicitação desta problemática a partir do ponto de vista de avaliação do autor sobre a temática.

O texto CI-3 apresenta, também, um bom exemplo de *complexo modal*, ou seja, modalizações do tipo apreciativa (*mais*), deontica (*querem, podem, terem*), lógica (*porque*) e pragmática (*por causa*) – tipos diferentes de modalizações atuando num mesmo

enunciado para explicitar uma avaliação do autor sobre o conteúdo temático. Como já citado anteriormente, foi muito comum nos textos a presença de complexos modais, na maioria após a primeira produção. Para mais exemplos, ver Quadro 5 - Tipos de Modalizações, no Anexo 17.

5. DISCUSSÃO

Os dados da presente pesquisa sugerem que, no conjunto, as crianças demonstraram um progresso significativo no seu desempenho quanto à escrita argumentativa. Observa-se que os textos apresentaram um maior desenvolvimento de idéias acompanhado do aumento no número de organizadores textuais e estratégias argumentativas utilizadas, assim como tomadas de posição justificadas por argumentos do tipo mais gerais e/ou contra-argumentos, ambos articulados por um ou mais recursos discursivos do tipo especificação, complementação e/ou restrição.

Tais resultados também confirmam conclusões de pesquisas na literatura consultada: de que a qualidade dos textos produzidos está diretamente relacionada a fatores como o destinatário do texto (GOLDER, 1993; SANTOS & SANTOS, 1999), bem como ao conjunto das condições da situação de produção (LEITE & VALLIM, 2000).

Assim, é importante explicitar que tal melhora não foi casual, não se constituindo como um processo natural. Assume-se, segundo a sondagem histórico-cultural, que a produção de um texto é determinada pelas condições presentes, além da história de mediação que o indivíduo vivenciou durante sua vida. Segundo Vygotsky, *“numa pesquisa [com base no método dialético], abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência”* (VYGOTSKY, 1994:86) Ou seja, que o produto – no caso os textos produzidos pelos sujeitos – deve ser compreendido à luz do processo de mediação ocorrido em sala de aula e da história do argumentar, em diferentes situações orais e escritas, do indivíduo. Desta forma, esta base teórica permite pressupor que o produto é fruto das condições concretas de que o aluno viveu nas sessões planejadas, além, obviamente, da história anterior de mediação que ele vivenciou em casa e em todo ambiente social; enfim, da história de apropriação que a cultura possibilitou.

Analisando-se as condições planejadas para as sessões pedagógicas, pode-se supor que tais resultados foram, certamente, determinados por alguns procedimentos, tais como:

- a) a finalidade da escrita como condição motivadora;
- b) a escolha do tema junto à classe;
- c) o acesso à variedade de informações sobre o tema;

- d) as discussões para troca de opiniões e socialização de informações;
- e) a sistematização de conteúdos relevantes sobre o texto argumentativo ;
- f) o exercício na produção do texto;
- g) a reescrita do texto.

O conhecimento pelas crianças da *finalidade social da situação de escrita* – (o para quê?), a quem se destina (o para quem?) e o tópico em discussão (o quê?) -, constituiu-se o ponto de partida de todo o processo de cada produção escrita.

Tais conhecimentos foram decisivos aos sujeitos e possibilitaram um processo de interações durante a produção dos textos. Por exemplo, o fato de os sujeitos saberem para onde iriam seus textos constituiu-se como fator de motivação para que os elaborassem da melhor maneira possível. Neste caso, foi decidido que a primeira produção escrita seria afixada no mural de leitura da escola, para informar as outras crianças sobre a opinião da classe quanto aos problemas de violência entre adolescentes e jovens que a cidade vinha enfrentando, desde o início daquele ano. Para a segunda produção escrita, decidiu-se que os textos seriam escritos na forma de resenha crítica para acompanhar uma exposição de fotos sobre a Exploração do Trabalho Infantil, no pátio da escola. Na ocasião, a escola seria aberta aos familiares e à comunidade para a formatura da classe, com um programa desenvolvido pela Polícia Militar (PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), e para a festa julina em comemoração ao encerramento das aulas do semestre. A terceira produção foi elaborada com o objetivo de compor uma exposição de textos com a opinião das crianças sobre a Criminalidade entre Jovens e Adolescentes na Cidade de Mogi Guaçu, em comemoração ao mês das crianças, na Biblioteca Municipal da cidade. O fato de saberem quem seriam seus virtuais leitores proporcionou, aos sujeitos, o desafio de buscar interagir com eles através da adequação do seu texto escrito. Tal esforço pode ser observado através do aumento do uso de estratégias argumentativas de interação com o leitor, praticamente em todos os textos e, de modo mais freqüente, nos textos da terceira produção. O uso deste recurso favoreceu o processo de negociação no texto, uma vez que aproxima o escritor de seu leitor virtual e, conseqüentemente, aumenta as chances de convencimento do leitor a aderir ao ponto de vista defendido pelo autor.

Uma exceção foram os textos de SB – criança muito tímida, que se esforçou muito na elaboração de seus textos, apresentando poucas mudanças em relação aos demais sujeitos, mas muito importantes ao nível individual. Na segunda produção, por exemplo, seus avanços foram quanto à coerência do argumento utilizado para defender sua opinião, acompanhado de exemplo de casos de crianças que trabalham, assim como o esforço de elaborar mais de um argumento, mesmo que repetido, para defender sua tomada de posição na terceira produção.

A escolha do tema junto à classe pareceu ter sido um outro aspecto de fundamental importância neste processo, pois dele dependeu o envolvimento das crianças em todas as atividades propostas e que, conseqüentemente, influenciou o tipo de texto que elas desenvolveram.

O momento de escolha do tema é de fundamental importância para a condução do trabalho pedagógico quando se tem como proposta político-pedagógica a valorização do social, a criticidade e o resgate da cidadania através do poder de transformação dos sujeitos na comunidade: é o tema que desencadeará ricas situações para abordar estas questões em situações de sala de aula. Pode-se afirmar que a discussão das sugestões para a escolha do tema e o mesmo tratar da problemática que envolve a comunidade das crianças, possibilitou que, durante as sessões, elas interagissem bastante nas discussões propostas. Foram muitos relatos interessantes das crianças sobre experiências vividas junto à família, aos vizinhos e amigos, além de experiências trazidas de fora da comunidade por duas crianças que vieram de outros Estados do Nordeste; enfim, o fato de as crianças possuírem um conhecimento prévio sobre o assunto aumentou o seu interesse e impulsionou os trabalhos nas sessões.

Observa-se, também, que o modo como a temática é tratada no meio social das crianças pode interferir quanto ao tipo de modalização que a criança vai utilizar para expressar suas idéias no texto. Por exemplo, a temática da segunda produção favoreceu claramente o uso de modalizações deônticas, provavelmente, porque a questão da exploração do trabalho infantil é uma questão tratada com base em valores e normas morais na sociedade vigente. Em outras palavras, a questão da exploração do trabalho infantil é permeada por julgamentos de valor, com base no que a sociedade atual determina como os direitos considerados adequados e saudáveis para o desenvolvimento psíquico, físico e social de uma criança. No entanto, a temática da primeira produção favoreceu mais o uso

de modalizações apreciativas porque a temática sobre a situação social da cidade proporcionou que as crianças fizessem julgamentos de valor em torno do título proposto, a partir do que pensam e sentem, emitindo julgamentos mais subjetivos, menos consensuais, portanto, destacando-se aspectos de ordem mais emocional sobre o assunto. Na terceira produção, o fato de a mesma temática ter sido abordada de modo diferente, ao longo das três produções, interferiu na modalização utilizada pelas crianças, observando-se o aumento significativo no uso da modalização pragmática. Isto ocorreu, provavelmente, através das informações mais abrangentes sobre a questão da criminalidade entre os jovens e adolescentes, obtidas após o contato com diferentes profissionais que atuam na área da problemática em questão, ou seja, a opinião do policial que atua diretamente na repressão, a opinião do secretário de promoção social que trata de programas que atuam na prevenção e a opinião da assistente social que atua junto às vítimas e grupos de risco envolvidos na questão do aumento da criminalidade juvenil. Tais informações introduziram nas discussões a questão da necessidade de busca por soluções para amenizar as causas de tal problemática; disto decorrem comentários e julgamentos escritos pelas crianças sobre a responsabilidade de ação do leitor, da população da cidade em geral e das autoridades, em especial.

Ainda sobre o tema tratado, um outro aspecto que pareceu interferir no modo como os textos foram elaborados relaciona-se ao título dos textos, quando sugeridos antes de sua elaboração. Por exemplo, nas segunda e terceira produções, os títulos foram sugeridos pelos alunos, de modo coletivo, e escritos na lousa para que cada aluno escolhesse aquele que melhor adequasse às idéias que fosse desenvolver no seu texto. Para a maioria dos alunos, tal procedimento pareceu não interferir negativamente no texto elaborado; entretanto, para o sujeito DA-3, tal procedimento interferiu na qualidade do seu texto, uma vez que escolheu um título e desenvolveu o texto sem o considerar.

Um outro exemplo, que parece mostrar como o título pode interferir na elaboração do texto, foi o procedimento utilizado na primeira produção: o título sugerido pela professora-pesquisadora – “Mogi Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria” – foi igual para todos os alunos e pareceu interferir no modo como os textos foram desenvolvidos. Tal título foi bastante provocador no sentido de que os sujeitos se esforçaram para contra-argumentar tal afirmação, já que a realidade observada é outra. A análise dos níveis de

organização textual quanto à argumentação mostra que a maioria dos sujeitos conseguiu mobilizar esforços e elaborar contra-argumentos, de formas variadas, para contrapor o título sugerido na primeira produção. Tal fato, portanto, possibilitou que alguns sujeitos produzissem textos argumentativos elaborados (nível 7).

Observando-se as demais produções, pode-se afirmar que a elaboração ou antecipação de contra-argumentos também depende da temática abordada. Segundo a literatura consultada (LEITÃO & ALMEIDA, 2000; GOLDER & COIRIER, 1994; CHAROLLES, 1980; MCCUTCHEN, 1987, apud GOLDER & COIRIER, 1994), um obstáculo central, na elaboração de textos argumentativos, refere-se ao fato de o autor ter que criar um espaço de negociação, considerando um leitor ausente. Conseqüentemente, isto implica que o autor antecipe contra-argumentos considerando que seu leitor possa não concordar com sua opinião. A análise das segunda e terceira produções mostra que praticamente todos as crianças conseguiram, pelo menos em um momento no seu texto, criar tal espaço de negociação, fazendo uso de alguma idéia contrária à defendida, na função de contra-argumento. Os resultados mostram que este estudo não favoreceu o aumento expressivo do recurso de negociação do tipo contra-argumento, da explicitação de opiniões contrárias, ou seja, do fenômeno da polifonia. Por ser uma tarefa complexa para iniciantes na escrita deste tipo de texto, provavelmente, estas crianças necessitam de maior contato, mais oportunidade de sistematização e de elaboração com ênfase neste tipo de recurso de negociação.

Um outro aspecto do procedimento considerado fundamental no planejamento das sessões foi *o acesso à variedade de informações sobre o tema*. Tal aspecto foi previamente levado em consideração pela professora-pesquisadora, ao propor que a temática abordada nas três produções fosse relacionada entre si, de modo que a mesma pudesse ser, gradativamente, ampliada ao longo das sessões pedagógicas. Um dos pressupostos das condições pedagógicas favoráveis ao estudo do texto argumentativo, sugeridos por LEITE & VALLIM (2000:192), é proporcionar oportunidades ao grupo para aprofundar seus conhecimento sobre o tema abordado, através do *acesso à variedade de informações* e olhares diferentes sobre um mesmo assunto. Assim sendo, a escolha da temática sobre os “Problemas Sociais de Mogi Guaçu”, tratada ao longo das sessões, partiu de sugestões da professora-pesquisadora sobre temas que tratassem da cidade onde moram, de modo que os

textos produzidos pudessem ser aproveitados para os eventos de comemoração do aniversário da cidade. A temática tratada na segunda produção – “Combate ao Trabalho Infantil e os Direitos da Criança”- foi escolhida a partir de discussões, em classe, sobre as causas do grande número de envolvimento de adolescentes e jovens no uso e tráfico de drogas, em brigas entre gangues e em crimes na cidade que, na época, chamou muito a atenção da população. Na ocasião, a mídia veiculou uma campanha de Combate ao Trabalho Infantil Doméstico, em jornais e na TV, que acabou direcionando nossas discussões sobre o grande número de casos de desrespeito aos direitos dos jovens e adolescentes (pobreza, falta de estrutura familiar, baixa auto – estima...) que, também, poderiam ser apontadas como possíveis causas do aumento na criminalidade entre os jovens. A temática da terceira produção, deste modo, possibilitou complementar o assunto tratado nas outras duas produções, como meio de aprofundar os conhecimentos das crianças sobre o mesmo e, assim, terem mais idéias para defesa de seus pontos de vista na elaboração de seus textos. Observa-se, praticamente, em todas as categorias de análise, que, na terceira produção, os textos foram desenvolvidos com um maior número de idéias, através de argumentos e contra-argumentos, mostrando o esforço de várias crianças (MA-3, DA-3, AD-3, MI-3, CI-3, BRE-3, SB-3, PRI-3, JE-3) para explicar as conseqüências, as causas e possíveis soluções que podem envolver tal problemática. Tal aumento é refletido, claramente, na subcategoria dos organizadores textuais, onde é identificado um aumento quanto ao número de sujeitos que os utilizaram e quanto à variação dos tipos empregados, ao longo das três produções.

O contato com variadas situações de exploração do Trabalho Infantil parece ter favorecido significativamente o aumento de estratégias argumentativas, como o uso de exemplos utilizados para complementar ou especificar argumentos e/ou contra-argumentos na segunda produção. O contato com tais situações foi bastante rico e foi proporcionado através: de fotos selecionadas para a exposição no pátio da escola; de dramatizações na forma de painel sobre assuntos abordados em artigos de jornal infantil; da leitura de uma pesquisa realizada na rede Internet por uma das crianças sobre as condições de trabalho infantil na indústria asiática de produtos de R\$1,99; de histórias vividas por duas crianças da classe, que vieram de outro Estado, sendo que uma delas teve sua escolarização atrasada por ter que trabalhar para ajudar a família (esta criança tinha quatorze anos e estava no

início da alfabetização, cursando a 4ª série na época da coleta de dados); além de outros casos assistidos na TV.

Um outro aspecto considerado fundamental no procedimento utilizado durante as sessões relaciona-se às *discussões para troca de opiniões e socialização de informações*. Esses momentos proporcionaram a cada sujeito oportunidades para refletir e lidar com diferentes opiniões dos colegas e de diferentes profissionais, compartilhar experiências trazidas da família e dos meios de comunicação, trocar idéias para buscar compreender um texto e organizar um meio de compartilhar tais informações com os demais colegas. Os momentos de discussões evidenciaram o desenvolvimento do argumentar, do opinar para decidir, uma vez que o grupo de início mostrou não estar acostumado com espaços na sala de aula para muitas discussões, troca de idéias, tomadas de decisões coletivas sobre a organização do trabalho pedagógico e trabalhos em grupos. Entretanto, deve-se destacar que tais discussões coletivas proporcionaram momentos muito ricos de trocas de experiências e opiniões, como também de aprendizado sobre o respeito mútuo e cooperação. Foi um desafio, para muitos sujeitos, trabalhar em equipe, utilizar um espaço para falar, discordar e poder opinar numa situação de sala de aula. Este tipo de trabalho constante, com debates e painéis, tanto em pequenos como em grandes grupos, exigiu mudanças na organização das carteiras da sala de aula para que os alunos pudessem visualizar melhor todos que estavam falando, já que, na maioria das vezes, estavam dispostas enfileiradas e em duplas; neste sentido, as carteiras eram dispostas, em todas as sessões, em semi-círculo, sendo algumas distribuídas no centro, devido à falta de espaço.

A participação e os conteúdos abordados nas discussões pareceram estar diretamente ligados ao produto dos textos produzidos pelas crianças. Observam-se, nos textos, relatos de exemplos, opiniões de colegas e profissionais que estiveram envolvidos nas sessões, bem como argumentos abordados em outras aulas - por exemplo relatos, opiniões e conteúdos abordados, semanalmente, com a classe no PROERD - programa educacional da Polícia Militar, desenvolvido junto às 4ª séries do Ensino Fundamental das escolas.

Nas discussões, as contradições vividas no cotidiano tornavam-se, muitas vezes, foco de atenção, ao confrontar-se a realidade que se idealiza com a realidade social efetivamente vivenciada. Por exemplo, quando foi abordada a questão dos Direitos da

Criança e do Adolescente, o confronto com a situação da criança que necessita trabalhar, mesmo que seja no ambiente doméstico dentro da própria família – problema enfrentado mais entre meninas que deixam a escola para cuidar dos irmãos menores enquanto os pais trabalham. Momentos como estes faziam com que as crianças refletissem e se posicionassem sobre o que estava sendo debatido, seja sugerindo meios de solucionar o problema financeiro das famílias, recorrendo à ajuda material das igrejas e de outras pessoas, ou atribuindo tal responsabilidade aos governantes.

Um outro aspecto considerado importante no procedimento utilizado durante as sessões diz respeito ao *modo de sistematização de conteúdos relevantes sobre o texto argumentativo*. Sobre os conteúdos tratados nas sessões, alguns pareceram marcantes, pois estão refletidos nos textos produzidos. Por exemplo, na primeira sessão, a professora-pesquisadora, ao introduzir o assunto sobre o tipo de texto que seria trabalhado nas sessões, fez com os alunos um levantamento oral sobre as características básicas de um texto argumentativo. Tal levantamento foi registrado na lousa, sendo que uma das características era a possibilidade da apresentação de opiniões contrárias. Na primeira produção, duas crianças, ao elaborarem seus textos, introduziram narrativas com diálogo para dar conta de tal solicitação. No entanto, após o contato e análise com diferentes tipos de texto argumentativo nas sessões, tal estratégia não foi mais observada nas duas outras produções.

Um outro destaque foi quanto ao uso dos organizadores textuais na terceira produção. Após a sistematização, em um cartaz, de novos organizadores textuais observados nos textos estudados em livros e no discurso de outras pessoas e dos profissionais entrevistados, observou-se o esforço de alguns sujeitos em utilizá-los, mesmo de forma inadequada, uma vez que ainda não dominavam seu significado e uso em outras situações. Tal empreendimento pode ser observado, no Anexo 13, nos textos de JE-3 e PRI-3, ao utilizarem organizadores textuais de conclusão ou de contradição (*consequentemente para finalizar, porém...*) em momentos inadequados nos textos.

Outro procedimento considerado de grande importância nas sessões foi o momento de reescrita, utilizado nas segunda e terceira produções escritas. Na segunda produção, a reescrita do texto ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, alguns sujeitos fizeram alterações importantes nos seus textos quanto aos aspectos argumentativos sugeridos pela professora - pesquisadora. No entanto, para que os textos ficassem mais

compreensíveis ao leitor, tais textos passaram por um momento de revisão final. Na sessão seguinte, problemas de ortografia, entre outros, que comprometiam a coerência do texto, foram revistos pela maioria dos sujeitos em duplas, onde uma criança lia o texto da outra e auxiliavam-se mutuamente. Foi um momento bastante rico de aprendizagem: algumas recorriam ao dicionário, outras reescreviam trechos considerados confusos pelos colegas e outras, mais dispersas, reclamavam que já *estava bom daquele jeito*. Como os textos eram escritos manualmente, as correções exigiram, algumas vezes, a sua total reescrita, o que tornava a atividade cansativa. A motivação para tal atividade foi o resgate da finalidade social daqueles textos, ou seja, mostrar aos visitantes da escola, por ocasião das festas do final de semestre, a opinião da classe sobre a exploração do trabalho infantil. Enfim, pode-se afirmar que tal atividade foi muito significativa, principalmente quanto aos aspectos apontados como fundamentais de um texto argumentativo.

Na terceira produção, o momento de reescrita pareceu não ter sido tão significativo. Talvez por ter ocorrido logo no dia seguinte ao da primeira versão, as sugestões feitas pela professora-pesquisadora não foram consideradas pelos sujeitos ou ocasionaram cortes de partes significativas do texto. Tal atitude foi justificada pela maioria dos sujeitos que elaboraram textos mais longos, pelo fato de ser cansativo reescrever todo o texto novamente. Disto decorreu em considerar-se, para a análise dos dados da pesquisa, a primeira versão dos textos da terceira produção.

Dados de pesquisas sobre reescrita (PASQUIER & DOLZ, 1996:38) indicam que é necessário um intervalo de tempo entre o momento da produção escrita e o momento de reescrita, para que o autor possa distanciar-se do seu texto e, assim, revê-lo com mais atenção. Todavia, situação diversa cercou o momento de reescrita da terceira produção, que teve que ocorrer no dia seguinte, mais especificamente na última sessão pedagógica, sobre pressão da professora da classe que solicitou o término das mesmas para que ela pudesse dar início ao projeto sobre o Folclore, programado para as comemorações na escola.

Um outro aspecto metodológico que deve ser tratado aqui é sobre a utilização de níveis para classificar a escrita argumentativa, como propostos em GOLDER (1994; 1996). Reafirma-se, neste estudo, a incompletude de tais níveis para a análise de textos infantis, como apontado em ALMEIDA (2003:154). Entretanto, considera-se válido tais níveis como ponto de partida para a elaboração de outros mais flexíveis, de acordo com o *corpus* que se

vai analisar, já que trata-se de textos em processo de produção. Desta forma, considera-se relevante para o trabalho do professor elaborar parâmetros para que possa “olhar” os textos produzidos por seus alunos e, assim, melhor adequar o trabalho pedagógico às particularidades de cada classe.

A partir deste estudo, conclui-se também não ser possível, a partir de apenas três produções escritas, tratar adequadamente de progressão de desenvolvimento na produção dos textos quanto aos aspectos da argumentação; para isso, é necessário que se planejem mais oportunidades de elaboração e reescrita deste tipo de texto pelos alunos, por um período maior de tempo, o que não foi possível realizar devido às condições deste estudo.

Alguns fatores dificultaram o trabalho desenvolvido durante esta pesquisa. Uma característica do grupo que pareceu conflitante com a proposta do presente procedimento foi quanto à dinâmica de trabalho desenvolvida com a professora da classe. O fato de a temática das três produções se complementarem, fazendo parte de um estudo maior sobre os problemas sociais da cidade, fez com que, nas discussões, novas informações fossem trazidas e colocadas em questão no contexto das informações anteriores. Portanto, tal fato foi motivo de críticas no momento de avaliação oral, realizada pelas crianças: algumas reclamaram do cansaço ao abordar várias vezes o mesmo assunto, já que estavam acostumados com uma dinâmica de estudos com temáticas mais fragmentadas e descontextualizadas do meio social, com pouco espaço para trabalhos em grupos com troca de opiniões, sem participação nas tomadas de decisões sobre a organização do trabalho pedagógico.

Todavia, a proposta de trabalho não se alterou; tais condições foram consideradas como formas de mobilizar os sujeitos para a importância de conhecer bem o assunto, para poder tecer opiniões e apresentar argumentos e contra-argumentos sobre o mesmo.

Outro aspecto que dificultou o desenvolvimento das sessões, foi a classe também ser composta por algumas crianças analfabetas ou em fase de alfabetização, já que o procedimento foi desenvolvido para crianças da 4ª série. Tal fato prejudicou o trabalho em pequenos grupos, a qualidade da leitura e a compreensão de textos propostos.

Finalmente, um outro aspecto a se lamentar foi quanto ao não envolvimento da professora, que, durante as sessões, permaneceu na classe, mas desenvolvendo outras atividades, tais como planejamento de aulas, corrigindo provas e redações; outras vezes

ausentava-se para resolver problemas na escola. Embora não fosse objetivo desta pesquisa habilitar a professora no desenvolvimento de uma proposta didática para o ensino do texto argumentativo, era esperada sua atuação conjunta com a pesquisadora, na sala de aula. Nos momentos que atuou conjuntamente com a pesquisadora, foi possível observar, claramente, que as crianças sentiam-se mais animadas e mais comprometidas no desenvolvimento das atividades; da mesma forma, aquelas que não dominavam o código eram melhor atendidas, já que algumas atividades não eram adequadas às suas necessidades. Pesquisas recentes têm mostrado a importância da relação afetiva construída entre aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem (LEITE & TASSONI, 2002).

Enfim, a postura da professora revela a sobrecarga de trabalhos e o tempo de dedicação exigido de um professor que atua em período integral na escola, com duas classes de aproximadamente trinta alunos em cada. No entanto, a professora perdeu grandes experiências ao não vivenciar, juntamente com seus alunos, todo o processo desenvolvido, apesar de ter sido constantemente convidada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação dos resultados demonstrando como as crianças construíram seus textos argumentativos a partir das condições pedagógicas oferecidas, resta reafirmar a relevância da presente pesquisa, assim como apontar algumas sugestões de pesquisas futuras.

Trabalhos semelhantes podem ser importantes para que os educadores sejam informados e mobilizados sobre a necessidade de inovações quanto ao ensino da Língua Portuguesa, com base em pesquisas atuais sobre o ensino dos diversos gêneros textuais em uso, desmistificando a falsa crença sobre a necessária progressão de aprendizagem entre textos dos gêneros narrativo, descritivo e argumentativo. Mais especificamente, estas mudanças na realidade escolar apontam para a necessidade de um projeto político-pedagógico que norteie todo o trabalho docente, no âmbito escolar, a partir de um novo conceito de alfabetização, com base no letramento dos alunos. Segundo SOARES (1995:07), tal conceito implica que os indivíduos, além do domínio da tecnologia do ler e do escrever, “ (...) saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio desta tecnologia”.

Neste contexto, as habilidades técnicas de leitura e escrita só podem “*ser entendidas quando relacionadas às necessidades, aos valores e às práticas sociais do grupo em que o sujeito está inserido*” (AMARAL, 2001). Para tanto, é necessário que o trabalho pedagógico envolva: - temas que contemplem a cidadania, em situações do cotidiano no qual os alunos estão inseridos; - espaços para que os alunos possam interagir e fazer trocas, vivenciando as situações conflitantes que constituem as relações sociais, sob mediação do professor crítico; -o desvelamento das contradições da realidade social, muitas vezes injustas, que acabam, às vezes, despercebidas no dia-a-dia das pessoas; - reflexões sobre o poder e compromisso dos indivíduos na construção e reconstrução coletiva em torno destas contradições sociais. Entretanto, é preciso estar claro para o professor mediador as diretrizes de uma proposta crítica de alfabetização. Conforme enfatiza FREIRE & MACEDO (1990:31) “*o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões (...) é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente*”.

Neste sentido, o estudo de textos argumentativos é um importante instrumento pedagógico para contribuir nesta perspectiva de alfabetização, ao fazer emergir na sala de aula momentos de ricas discussões em torno de diferentes opiniões, análises e reflexões sobre diferentes perspectivas de uma mesma situação ou fato, espaço de exercício da tolerância, respeito e solidariedade, enfim, situações pedagógicas que podem contribuir para o letramento e a formação crítica dos alunos. Conforme FREIRE (1983:52), “*o ponto de partida fundamental da alfabetização é estimular e desenvolver atitude de sujeito curioso e crítico*”, e neste contexto a escola pode exercer um papel fundamental. Entretanto, tal empreendimento só pode ser desenvolvido se o coletivo dos educadores estiver comprometido com um projeto político pedagógico centrado nestas bases.

O presente trabalho reafirma a necessidade de maior circulação de textos argumentativos voltados ao público infantil em nosso meio, como já apontado em estudo anterior (LEITE & VALLIM, 2000). Tal escassez de textos desse gênero exigiu, na presente pesquisa, um grande trabalho de busca por parte da professora-pesquisadora. Tal dificuldade é também apontada por SOUZA (2003:180), em pesquisa recente sobre textos de opinião com crianças em processo de alfabetização. Por outro lado, tal fato aqui serviu de desafio para fortalecer a mediação do professor-pesquisador com o grupo, ao tomar sempre, como ponto de partida, no procedimento adotado, o trabalho coletivo com textos do gênero argumentativo em usos sociais.

É importante assinalar, finalmente, a necessidade de futuras pesquisas para sistematização do ensino de textos argumentativos, com classes desde a 1ª série do Ensino Fundamental ao longo do ano letivo, com o envolvimento do professor, assim como pesquisas sobre leitura e compreensão com tais tipos de textos, mais especificamente aqueles textos que circulam fora da escola, como, por exemplo, cartas de solicitação, editoriais, abaixo-assinados..., visando à formação dos alunos desde o início do seu processo de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W.M.J. (2001) A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B. (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, p.129-140.
- ALMEIDA, E.G.S. (2003) **A escrita argumentativa: avaliação de um programa de ensino com alunos das 2ª e 4ª séries**. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife: PE.
- AMARAL, C.W. (2001) Alfabetizar para quê?: uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S.A.S. (Org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Arte Escrita e Komedí.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). (1992a) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1992b) Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BANKS-LEITE, L. (1996) **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. Tese de Doutorado, UNICAMP/IEL, Campinas: SP.
- BARROS, D.L.P. (1997) Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. UNICAMP, p.27-38.
- BRONCKART, J. P. (1999) **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC (orig. 1997).

- CERISARA, A.B. (2000) A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: **Cadernos Cedes**, 35, p.78-95.
- COIRIER, P., COQUIN, D., GOLDER, C., & PASSERAULT, J.M. (1990). Le traitement cognitive du texte argumentatif: recherches en production et en compréhension. In: **Archives de Psychologie**, 58, p. 315-348.
- DI NUCCI, E. P. (2002) **Práticas de letramento de alunos do ensino médio: um estudo descritivo**. Tese de Doutorado, UNICAMP/FE, Campinas: SP.
- DOLZ, Joaquim.(1996) Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. In: **Argumentation**, 10, p.225-251.
- FREIRE, Paulo. (1983) **A importância do ato de ler. (Em três artigos que se completam)**. S.Paulo: Ed. Cortez.
- _____ & MACEDO, D. (1990) **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, M.T.A. (1997) Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora UNICAMP, p.311-330.
- GNERRE, M. (1985) **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes.
- GOLDER, C. (1992a) Arguer: de la justification à la négociation. In: **Archives de Psychologie**, 60, p.3-24.

- _____ (1992b) Production of elaborated argumentative discourse: the role of cooperativeness. In: **European Journal of Psychology of Education**, VII, 1, p. 51-59.
- _____ (1993) Savez - vous argumenter à la mode... à la mode des petits? In: **Enfance**, 47, (4), France, p.359-376.
- _____ & COIRIER, P. (1994) Argumentative text writing: developmental trends. In: **Discourse Processes**, 18, Poitiers, France, p.187-210.
- _____ & COIRIER, P. (1996) The production and recognition of typological argumentative text markers. In: **Argumentation**, 10, p.271-282.
- GONTIJO, M.M. (2001) **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. Tese de Doutorado, UNICAMP/FE, Campinas, SP.
- KOCH, I.V.G. (1995) **A inter-ação pela linguagem**. 2a. ed. S. Paulo: Ed. Contexto.
- KONDER, L. (1998) **O que é dialética?** 27^a ed. São Paulo: Brasiliense.
- LEITÃO, S. (2000) O manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil. In: **Temas em Psicologia da SBP**, vol.8, n. 1, p. 79-82.
- LEITÃO, S. & ALMEIDA, E.G.S. (2000) A produção de contra-argumentos na escrita infantil. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13, (3), p. 351-361.
- LEITE, S.A.S. & VALLIM, A.M.C. (2000) O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4^a. série. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**.109, (1), p.173-200.

- LOPES, T.M. (1992) **A construção de definições por crianças**. Tese de Mestrado, UNICAMP/IEL, Campinas, SP.
- LURIA, A.R. (1979) A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: **Curso de Psicologia Geral**, 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.71-84.
- _____ (1988) O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p.143-189.
- MACHADO, R.H.B. (1990) Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo. In: **Leitura: Teoria & Prática**, 16, Porto Alegre: Mercado Aberto.
- MEC – Ministério da Educação (1997) **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação.
- MELLO, C.V.P.(1996) **Tipologias textuais: um estudo, em escola de 1º Grau (5ª. à 8ª. série) sobre formas de sua aquisição e de estratégias em seu uso**. Tese de Mestrado, UNICAMP/IEL, Campinas, SP.
- OLIVEIRA, M.K. (1993) **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. S.Paulo: Scipione.
- PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1996) Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**, 2, 31-41.
- PETRONI, M.R. (1994) **A organização do texto escrito por alunos do 1o. grau**. Tese de Mestrado, UNICAMP/IEL, Campinas, SP.
- SANTOS, C.M. & SANTOS, S.L. (1999). Good argument, content and contextual dimensions. RIJLAARSDAM, G. & ÉSPERET, E. (Orgs. série) e ANDRIESEN, J. &

- COIRIER, P. (Orgs.) In: **Studies in writing: foundations of argumentative text processing**. Amsterdam: Amsterdam University Press, vol 5, p. 87-113.
- SCHNEUWLY, B. (1988) **Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- _____ & DOLZ (1997) Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. G. Sales. In: **Revista Brasileira de Educação**, 11, maio-agosto, p. 5-16.
- SMOLKA, A.L.B. (2000) **A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. (Coleção Passando a Limpo). 9ª ed. São Paulo: Cortez e Campinas: Ed. da UNICAMP.
- SOARES, M. (1998) **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, L.V. (2003) **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1996) **Vygotsky: uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola.
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A. (1988) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Ícone.
- VYGOTSKY, L.S. (1994) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (1996) O método instrumental em psicologia. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, p. 93-101.

(1998) **Pensamento e Linguagem**. 2^a ed. São Paulo: Ed. Martins
Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1

ABAIXO - ASSINADO USADO NA 2^A. ATIVIDADE DA 2^A. PRODUÇÃO ESCRITA

ABAIXO ASSINADO

Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu – SP

Exmo. Sr. Prefeito Municipal Hélio Miachon Bueno

Nós, abaixo assinados, solicitamos em regime de urgência a expedição de decreto lei ou medida cabível que cancele as instalações de antenas de celulares, rádio e TV, bem como a remoção daquelas que estejam em áreas residenciais de nossa cidade, uma vez que diversos institutos de pesquisa nacionais e internacionais têm constatado que a radiação eletromagnética, emitida por tais antenas, provocam danos em aparelhos eletrônicos e o que é pior – causam sérios prejuízos à saúde pública.

Mogi Guaçu, 03 de março de 2001.

NOME COMPLETO POR EXTENSO	No. RG

ANEXO 2

PANFLETO PUBLICITÁRIO USADO NA 2^A. ATIVIDADE
DA 2^A. PRODUÇÃO ESCRITA

Nunca, em toda a história da evolução, a humanidade esteve sob uma radiação eletromagnética tão intensa quanto a que é imposta hoje pela telefonia celular.

As autoridades locais deveriam exercer efetivamente o seu papel de fiscalização, solicitando das empresas o estudo de impacto ambiental, o projeto de engenharia, e a concordância dos vizinhos.

Infelizmente, como regra geral, na maioria das cidades brasileiras estes procedimentos não tem sido feitos.

"As pessoas expostas à radiação da telefonia celular estão de fato sendo observadas como verdadeiras 'cabeças humanas', o que é lamentável".

Fonte das informações deste panfleto:

"O Celular e Seus Riscos"
Vitor Baranauskas
Cientista da UNICAMP

URGENTE!

MORADOR DO JD. PLANALTO VERDE ASSUNTO DE SEU INTERESSE

URGENTE!

VOCÊ SABIA QUE EMPRESAS
DE TELEFONES CELULARES ESCOLHERAM O
JD. PLANALTO VERDE
PARA INSTALAREM MAIS
5 ANTENAS (TORRES)?

VOCÊ MORADOR OU PROPRIETÁRIO DE TERRENO
CONHECE OS RISCOS PARA A SAÚDE, OS DANOS
EM APARELHOS ELETRÔNICOS E A
DESVALORIZAÇÃO QUE SEU IMÓVEL SERÁ
SUBMETIDO?

ENTÃO, VENHA SE INFORMAR MELHOR
PARTICIPANDO DA PALESTRA PÚBLICA

**"TORRE DE CELULAR, RADIAÇÃO
ELETROMAGNÉTICA E SEUS RISCOS"**

COM O CIENTISTA DA UNICAMP
PROF. DR. VITOR BARANAUSKAS

DIA 19 DE JUNHO ÀS 20H00

LOCAL: TEATRO TUPEC
CENTRO CULTURAL DE MOGI GUAÇU

REALIZAÇÃO:

ASOM - 18
(Associação dos Moradores dos Bairros
da Zona Sul)

CÂMARA MUNICIPAL DE MOGI GUAÇU

RISCOS AOS MORADORES VIZINHOS DAS ANTENAS DE CELULARES

SAÚDE

- HIPERTERMIA (aquecimento excessivo) produção de diferentes temperaturas em diversas partes do corpo humano, ou seja, queimaduras internas. Órgãos de extrema importância, como por exemplo, as glândulas e os neurônios são facilmente e irremediavelmente danificados com o aumento da temperatura.
- ALTERAÇÃO DE COMPORTAMENTO
- FADIGA
- IMPOTÊNCIA SEXUAL
- PERDA DE MEMÓRIA
- LEUCEMIA EM CRIANÇAS
- CATARATA
- DOENÇAS CARDÍACAS E DERRAMES
- CÂNCER em consequência das alterações no DNA e a deficiência do sistema imunológico.
- ALTERAÇÕES E/OU DANIFICAÇÕES EM MARCA-PASSOS, VALVULAS E PRÓTESES.

RAIOS, RELÂMPAGOS E VENTOS

- As torres, além da radiação eletromagnética, são atratoras de descargas atmosféricas como raios e relâmpagos, provocando danificação em aparelhos eletrônicos na vizinhança das torres.
- QUEDA DA TORRE SOBRE A VIZINHANÇA (uma torre já caiu na cidade de Campinas)

DESVALORIZAÇÃO DO IMÓVEL

- Portanto, será inevitável a desvalorização dos imóveis no Jd. Planalto Verde com a colocação das torres de celulares.

ANEXO 3

RESENHA DE FILME USADA NA 2^A. ATIVIDADE DA 2^A. PRODUÇÃO ESCRITA

Atores são mais convincentes

ANTONIO BENDER MAMMI
ESPECIAL PARA A FOLHINHA

Houve grande expectativa em torno de "Matrix Reloaded". O filme é apresentado como uma espécie de revolução do cinema, mas não é bem isso. É bom, e dos efeitos visuais nem se fala, porém ainda precisa de muito arroz com feijão para se tornar um marco na história do cinema.

O início é um pouco atarrasado e confuso. Porém, depois, melhora.

O filme tem como cenário as empolgantes lutas envolvendo Neo e a sempre brilhante aparição do agente Smith, o arquiinimigo do herói, que tem o poder de se multiplicar em muitos.

A história da saga dos tripulantes da nave de Morpheus na guerra contra as

máquinas é criativa, e por isso o primeiro filme tornou-se um sucesso bilhêutico, trazendo bilhões de dólares à Warner e com a aprovação da crítica.

A vantagem do primeiro filme sobre "Matrix Reloaded" é a atuação dos atores, muito mais convincente.

O filme também esbarra no sentimental. É desnecessária a relação amorosa de Trinity e Neo, que pareceu forçada. Isso não quer dizer que eu esteja questionando a personagem, que participa de cenas importantes.

É excelente a ideia de que haja uma corporação por trás de nossa tranquilidade cotidiana, explorada em "Matrix". Mas, com a mudança do tema central, o filme perde um pouco.

Antonio Bender Mammí, 35, está casado.

ANEXO 4

TEXTO USADO NA 3^A. ATIVIDADE DA 2^A. PRODUÇÃO ESCRITA

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA



- DIREITO À IGUALDADE, SEM DISTINÇÃO DE RAÇA, RELIGIÃO OU NACIONALIDADE

- DIREITO À ESPECIAL PROTEÇÃO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO FÍSICO, MENTAL E SOCIAL

- DIREITO A UM NOME E UMA NACIONALIDADE

- DIREITO À ALIMENTAÇÃO, MORADIA E ASSISTÊNCIA MÉDICA ADEQUADAS PARA A CRIANÇA E A MÃE

- DIREITO À EDUCAÇÃO E A CUIDADOS ESPECIAIS PARA CRIANÇA FÍSICA OU MENTALMENTE DEFICIENTE

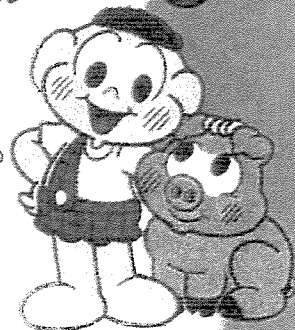
- DIREITO AO AMOR E À COMPREENSÃO POR PARTE DOS PAIS E DA SOCIEDADE

- DIREITO À EDUCAÇÃO GRATUITA E AO LAZER INFANTIL

- DIREITO A SER SOCORRIDO EM PRIMEIRO LUGAR EM CASO DE CATÁSTROFE

- DIREITO A SER PROTEGIDO CONTRA O ABANDONO E A EXPLORAÇÃO NO TRABALHO

- DIREITO A CRESCER DENTRO DE UM ESPÍRITO DE SOLIDARIEDADE, COMPREENSÃO, AMIZADE E JUSTIÇA ENTRE OS POVOS



ANEXO 5

CARTAZES USADOS NA 5^A. ATIVIDADE DA 2^A. PRODUÇÃO ESCRITA

Uma realidade que precisa ser mudada



Retirando carvão do forno

Edson, 7 anos, Serra do Carvão (PA)



Quebrando pedra

Roberto, 10 anos, Santa Izabel (PA)



Estendendo sisal

Ademir, 7 anos, Serra do Carvão (PA)



Colhendo chá

Ederick, 8 anos, Serra do Carvão (PA)

UM BRASIL que poucos conhecem



Outras crianças que levam vida dura



ANEXO 6

ROTEIRO DE REESCRITA USADO NA 6^A. ATIVIDADE
DA 2^A. PRODUÇÃO ESCRITA

ROTEIRO PARA REESCRITA DE TEXTOS

- (1) FALTA COLOCAR OPINIÃO PESSOAL SOBRE O ASSUNTO.
- (2) FALTA DEFENDER SUA OPINIÃO, EXPLICANDO O PORQUÊ DELA COM ARGUMENTOS E IDÉIAS, PARA CONVENCER O LEITOR DO SEU TEXTO.
- (3) FALTA ESCREVER MAIS SOBRE OS ARGUMENTOS OU IDÉIAS QUE VOCÊ USOU PARA EXPLICAR SUA OPINIÃO CONTANDO EXEMPLOS DE HISTÓRIAS QUE VOCÊ CONHECE, PESQUISAS LIDAS EM JORNAIS, OPINIÃO DE OUTRAS PESSOAS QUE ENTENDEM DO ASSUNTO PARA CONVENCER O LEITOR QUE SUA OPINIÃO É VERDADEIRA.
- (4) FALTA CRIAR UM TÍTULO ATRAENTE.
- (5) FALTA ESCREVER O NOME DO AUTOR DO TEXTO, IDADE E SÉRIE NO COMEÇO OU NO FINAL DO SEU TEXTO.
- (6) TEM ALGUM PROBLEMA NA ESCRITA DESTA PALAVRA.
- (7) ESTE PEDAÇO DO TEXTO ESTÁ CONFUSO, RELEIA E TENDE ESCREVER DE NOVO, MAS NÃO TIRE ELE DO TEXTO.
- (8) FALTA UM SINAL DE PONTUAÇÃO AQUI. QUAL SERÁ? : . ! ? , ; --
- (9) ESTE PARÁGRAFO FICOU MUITO LONGO, DIVIDA ELE EM DOIS, SE VOCÊ QUIZER, SEPARANDO UMA IDÉIA EM CADA UM.
- (10) FALTA ALGUM ACENTO NESTA PALAVRA. QUAL SERÁ? ´ ` ^ ~
- (11) FALTA ALGUMA PALAVRA AQUI QUE VOCÊ SE ESQUECEU.
- (12) VOCÊ ESCREVEU ESTA PALAVRA VÁRIAS VEZES, TROQUE ELA POR OUTRA PARECIDA.
- (13) FALTA ESCREVER A CONCLUSÃO DE SEU TEXTO REAFIRMANDO SUA OPINIÃO PARA FINALIZA-LO.
- (14) SE VOCÊ PREFERIR PODE USAR OUTRAS PALAVRAS COM O MESMO SENTIDO DESSA. VEJA NOSSA LISTA DE PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE AJUDAM A ORGANIZAR NOSSAS IDÉIAS.

ANEXO 7

SITUACÕES ARGUMENTATIVAS USADAS NA 1ª. ATIVIDADE
DA 3ª. PRODUÇÃO ESCRITA

EQUIPE: _____

SITUAÇÃO ARGUMENTATIVA - 1:

“OS ALUNOS DA 4^ª. SÉRIE DA PROFA. ANDRÉIA QUEREM USAR O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA ESCOLA, JÁ QUE ELE ESTÁ PRONTO DESDE O MÊS DE FEVEREIRO.

A DIRETORA DA ESCOLA É CONTRA O USO DO LABORATÓRIO PELOS ALUNOS, UMA VEZ QUE ESTÁ AGUARDANDO QUE A PREFEITURA CONTRATE UM PROFESSOR DE INFORMÁTICA PARA A ESCOLA.

OS ALUNOS QUEREM CONVENCER A DIRETORA DA ESCOLA A MUDAR DE OPINIÃO.”

ESCOLHA O ARGUMENTO QUE OS ALUNOS DEVERÃO USAR PARA CONVENCÊ-LA A MUDAR DE OPINIÃO.

ARGUMENTO 1

“ O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PELOS ALUNOS DA 4^ª. SÉRIE SEM UM PROFESSOR DE INFORMÁTICA PODERÁ PROVOCAR DANOS NOS COMPUTADORES. EM ALGUMAS ESCOLAS DE MOGI MIRIM, POR EXEMPLO, VÁRIOS COMPUTADORES TIVERAM DE IR PARA O CONserto DEVIDO OS ALUNOS USAREM INDEVIDAMENTE SEM A ORIENTAÇÃO DE UM PROFISSIONAL.

PORTANTO, AINDA NÃO É BOM QUE ELES USEM OS COMPUTADORES.”

ARGUMENTO 2

“OS ALUNOS DA 4^ª. SÉRIE TÊM SOMENTE ATÉ O FINAL DO ANO PARA APRENDEREM A USAR OS COMPUTADORES NA ESCOLA, JÁ QUE MUITOS DELES NÃO TÊM UM EM CASA E AS ESCOLAS DE 5^ª. SÉRIE DA CIDADE, ONDE ELES IRÃO ESTUDAR NO PRÓXIMO ANO, AINDA NÃO TÊM LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA.

DESTA FORMA, É MUITO IMPORTANTE QUE ESTES ALUNOS POSSAM USAR OS COMPUTADORES, MESMO QUE SEJA COM A AJUDA DA PROFESSORA DA CLASSE E DE OUTROS ALUNOS QUE JÁ SABEM USAR COMPUTADORES.”

ARGUMENTO 3

“NENHUMA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1^ª. Á 4^ª. SÉRIE ESTÃO USANDO OS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA, PORQUE NENHUMA DIRETORA RECEBEU ORDENS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA LIBERAR O USO DOS COMPUTADORES AOS ALUNOS.

ASSIM SENDO, É MELHOR AGUARDAR A AUTORIZAÇÃO PARA O USO DOS COMPUTADORES ”.

Equipe: _____

SITUAÇÃO ARGUMENTATIVA- 2:

“SOLTAR PIPAS COM MATERIAL CORTANTE NA LINHA É PROIBIDO, ALÉM DE SER UMA BRINCADEIRA MUITO PERIGOSA. O JORNAL GAZETA GUAÇUANA DE 15/07/03, PUBLICOU UM ALERTA DA ELEKTRO E DA GUARDA MUNICIPAL À MOLECADA MOSTRANDO OS RISCOS FATAIS DESTA BRINCADEIRA, BEM COMO OS PREJUÍZOS OCASIONADOS AOS MORADORES QUANDO PIPAS ENROSCAM NA REDE ELÉTRICA E NOS FIOS DE ALTA TENSÃO. NO ANO PASSADO HOVE 88 OCORRÊNCIAS EM NOSSA CIDADE.

SABENDO DISSO, AS ALUNAS DA 4^ª. SÉRIE DA PROFA. ANDRÉIA RESOLVERAM TENTAR CONVENCER SEUS COLEGAS DE CLASSE A NÃO USAREM CEROL QUANDO SOLTAREM PIPAS”.

ESCOLHA O ARGUMENTO QUE AS MENINAS DEVERÃO USAR PARA CONVENCER SEUS COLEGAS A MUDAR DE OPINIÃO.

ARGUMENTO 1

“ USAR MATERIAL CORTANTE NA LINHA DE SOLTAR PIPAS É PERIGOSO, PORQUE DESTA FORMA PODE-SE CAUSAR FERIMENTOS EM SI MESMO E EM OUTRAS PESSOAS QUE ESTÃO PASSANDO POR ALI.

ALÉM DISSO, É PROIBIDO POR LEI E SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS PODEM SER CHAMADOS NA POLÍCIA PARA RESPONDEREM PROCESSO E ATÉ PAGAR INDENIZAÇÕES SE PROVOCAR FERIMENTOS EM OUTRAS PESSOAS.

POR ISSO NÃO VALE A PENA SOLTAR PIPAS COM CORTANTES ”.

ARGUMENTO 2

“ NESTA TEMPORADA DE VENTO, O MAIS IMPORTANTE É SE DIVERTIR SOLTANDO PIPAS E TENTANDO ROUBAR AS PIPAS DOS OUTROS MOLEQUES, PORQUE TODOS USAM CORTANTES MESMO EM SUAS LINHAS DE SOLTAR A PIPAS.

MAS TEM QUE SER ESPERTO, E QUANDO VER OS GUARDAS POR PERTO DESCER LOGO A PIPA E SE MANDAR DALI”.

ARGUMENTO 3

“USAR CORTANTES NA LINHA DE SOLTAR PIPAS É O ÚNICO JEITO PARA SE BRINCAR COM ELAS. SENÃO, A GENTE TEM QUE FAZER UMA PIPA NOVA TODOS OS DIAS, PORQUE A MOLECADA CORTA A LINHA DA GENTE E A PIPA VAI EMBORA E QUEM PEGAR PRIMEIRO É DELE.

POR ISSO PARA SOLTAR PIPA POR AQUI TEM QUE PASSAR CEROL MESMO.”

ANEXO 8

LISTA DE PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE AJUDAM ORGANIZAR AS IDÉIAS USADA NA 2^A ATIVIDADE DA 3^A. PRODUÇÃO ESCRITA

PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE AJUDAM A ORGANIZAR NOSSAS IDÉIAS NA ESCRITA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

EXPRESSÕES QUE MOSTRAM A POSIÇÃO DO AUTOR:

“NA MINHA OPINIÃO”, “EU ACHO QUE “, “ EU SOU CONTRA...”, “EU NÃO CONCORDO COM “, “NO MEU PONTO DE VISTA...”,

Ex: Eu sou contra as crianças trabalharem (...)

EXPRESSÕES E PALAVRAS QUE INTRODUZEM OS ARGUMENTOS QUE VÃO EXPLICAR SUA OPINIÃO:

“PORQUE ...”, “ POIS...”, “UMA VEZ QUE...”, “BEM COMO...” (= E), “ISTO OCORRE DEVIDO...”,

EX: Não é certo que a criança trabalhe, porque ela precisa estudar (...)

EXPRESSÕES QUE USAMOS PARA ACRESCENTAR MAIS IDÉIAS AOS NOSSOS ARGUMENTOS:

“ALÉM DISSO...”, “COMO TAMBÉM...”, “ALÉM DE...”, “COMO POR EXEMPLO...”, “JÁ QUE ...”, “OU SEJA...”,

Ex: (...) além dela se machucar, ela não tem tempo de fazer a lição e fica cansada.

EXPRESSÕES E PALAVRAS QUE USAMOS PARA INTRODUZIR NOSSO CONTRA ATAQUE ÀS OPINIÕES DIFERENTES OU OPOSTAS ÀS NOSSAS, OU SEJA NOSSOS CONTRA-ARGUMENTOS:

“PORÉM...”, “MAS...”,

EXPRESSÕES E PALAVRAS QUE USAMOS PARA INTRODUZIR NOSSAS CONCLUSÕES SOBRE O QUE ESCRREVEMOS:

“PORTANTO...”, “POR ISSO...”, “DESTA FORMA...”, “ASSIM SENDO...”, “SABENDO DISSO...”, “ASSIM...”, “PARA FINALIZAR...”, “ENTÃO...”, “CONSEQUENTEMENTE...”, “COM ISSO...”,

Ex. (...) com isso ela pode repetir de ano, e sem o estudo pode prejudicar seu futuro.

EXPRESSÕES E PALAVRAS QUE USAMOS PARA LIGAR E ORGANIZAR O TEXTO COMO UM TODO:

“EM PRIMEIRO LUGAR...”, “PRIMEIRAMENTE...”, “ EM SEGUNDO LUGAR ...”, “PARA FINALIZAR...”, “POR UM LADO (...) POR OUTRO LADO...”,

EXPRESSÕES QUE MOSTRAM QUE TEMOS CERTEZA DO QUE FALAMOS:

“TENHO CERTEZA QUE...”, “CERTAMENTE...”, “SEM DÚVIDA...”, “PROVAVELMENTE...”, “COM CERTEZA...”

ANEXO 9

ARTIGO DE JORNAL USADO NA 2^A. ATIVIDADE
DA 3^A. PRODUÇÃO ESCRITA

Crises econômicas levaram mais jovens ao crime



Autópsia - Sem perspectivas, jovem de rua no centro do Rio busca proteção contra o deslombro; o Estatuto do Adolescente faz 10 anos

Estudo constata que queda de renda não tira o adulto da vida honesta, mas o adolescente vira refém da criminalidade

FRANCISCO DANTAS

O ingresso maciço de adolescentes em atividades criminosas, por causa da queda do salário real ou do aumento da desigualdade na distribuição de renda, explica quase toda a elevação do número de homicídios em São Paulo, Minas Gerais e no Rio de Janeiro nos anos 90, constata estudo dos economistas Mônica Viégas Andrade, da UFPA, e Marcos Lisboa, da FGV-Rio. De 1980 a 1997, a taxa anual de homicídios por 100 mil habitantes sobiu 20% em São Paulo, de 12,71 para 15,26. Ao entrar no crime, os adolescentes selam seu destino: grande parte é apunhalada antes dos 20 anos. O trabalho dos dois economistas revela que, ao contrário do que se pensa, as crises econômicas não afetam a disposição de adultos praticar crimes. A ligação da queda da renda com o aumento da criminalidade, forte dos 15 aos 19 anos, praticamente desaparece nos índices acima de 20 anos. "A crise, por pior que seja, não tira o adulto da vida honesta", diz Lisboa. "É o filho adolescente dele que é empurrado para o crime." Quando opta pela criminalidade, o adolescente quase nunca retorna à vida de estudo e trabalho honesto, mesmo quando a economia se recupera. Pág. C1 e C2

ANEXO 10

ROTEIRO DE ENTREVISTAS USADO NA 3^A. ATIVIDADE
DA 3^A. PRODUÇÃO ESCRITA

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

QUESTÕES À ASSISTENTE SOCIAL

- A 1) POR QUE SÃO OS JOVENS E ADOLESCENTES QUE ENTRAM NO CRIME?
- A 2) COMO VOCÊ AJUDA OS JOVENS E ADOLESCENTES A NÃO ENTRAREM NO CRIME?
- A 3) POR QUE MESMO MUITAS PESSOAS QUERENDO AJUDAR NÃO CONSEGUEM TIRAR O JOVEM DO CRIME OU DO USO DE DROGAS?
- A 4) POR QUE MESMO OS JOVENS POBRES CONSEGUEM DROGAS E ARMAS?
- A 5) SE VOCÊ TEM ALGUM CASO DE JOVEM QUE SAIU DAS DROGAS E DO CRIME COM SUA AJUDA?
- A 6) VOCÊ GOSTA DE SUA PROFISSÃO? O QUE MAIS VOCÊ FAZ NELA?
- A 7) POR QUE OS ADOLESCENTES SENTEM PRAZER EM ROUBAR E VICIAR-SE EM DROGAS?

QUESTÕES AO POLICIAL MILITAR

- P 1) NA SUA OPINIÃO, POR QUE SÃO OS JOVENS E ADOLESCENTES QUE MAIS ENTRAM PARA O CRIME?
- P 2) O QUE VOCÊS POLICIAIS ANDAM FAZENDO PARA AJUDAR A SOLUCIONAR ESTE PROBLEMA DOS JOVENS E ADOLESCENTES QUE SE ENVOLVEM EM CRIMES?
- P 3) VOCÊ ACHA QUE O QUE A POLÍCIA MILITAR ESTÁ FAZENDO PARA AJUDAR TEM SIDO BOM TRABALHO?
- P 4) COMO QUE OS ADOLESCENTES E JOVENS CONSEGUEM ARMAS SEM TER CARTEIRA DE CURSO DE HABILITAÇÃO?
- P 5) VOCÊ É CONTRA OU A FAVOR DA POLÍCIA MATAR OS PRESOS MAIS PERIGOSOS?
- P 6) COMO SE DESCOBRE QUEM SÃO OS PRESOS PELA IMPRESSÃO DIGITAL?
- P 7) COMO PODEREMOS AJUDAR A SOLUCIONAR ESTE PROBLEMA DO ENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CRIMES?
- P 8) QUEM E POR QUE INVENTARAM AS ARMAS, DROGAS E A VIOLÊNCIA?
- P 9) NA SUA OPINIÃO, VOCÊ ACHA QUE A POLÍCIA CONSEGUE ACABAR COM OS ROUBOS EM MOGI GUAÇU?

QUESTÕES AO SECRETÁRIO DE PROMOÇÃO SOCIAL

- S 1) NA SUA OPINIÃO, POR QUE SÃO OS JOVENS E ADOLESCENTES QUE SE ENVOLVEM EM CRIMES?
- S 2) VOCÊ ACHA QUE O PRESIDENTE LULA VAI MELHORAR O BRASIL?
- S 3) POR QUE VOCÊ ACHA QUE NAS ESCOLAS DE GINÁSIO E DE SECUNDÁRIO TEM MUITAS PESSOAS QUE USAM DROGAS?
- S 4) SE VOCÊ FOSSE PREFEITO, O QUE VOCÊ FARIA PARA MELHORAR ESTE PROBLEMA DOS ADOLESCENTES E JOVENS EM NOSSA CIDADE ?

ANEXO 11

TEXTOS DA PRIMEIRA PRODUÇÃO ESCRITA

TEXTO MA-1

“Mogi- Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP1)/ (ECA)³³ Bom sobre este título eu achei errado, pois
2- Mogi Guaçu, não é uma cidade onde tudo e paz,
3- Mogi Guaçu tem muita violência em todos os lugares,
4- também não é cheia de amor, falta muito amor,
5- prosperidade e tudo, Mogi-Guaçu também não é
6- uma cidade onde todos são alegres.
7-(EC) Mogi-Guaçu, é uma cidade com muita
8- violência.
9-(EA1 auto-centrado) Outro dia eu disse para uma amiga minha
10-(EN) que para poder solucionar o problema, era
11- preciso os prefeitos, presidentes,
12- todos fazerem o que falam por exemplo:
13- ---Eles vivem falando que vam dar empregos,
14- comidas e outras coisas, só que nunca cumprem o que
15- eles prometeram dar empregos aos homens pobres e
16- até hoje, nunca cumpriram.
17- Mas minha amiga disse assim:
18- ---Você está errada ,eles tem que que solucio-
19- nar outro problema, não o do emprego é sobre a fo-
20- me.
21- Mas eu tive que lhe convenser dizendo:
22- ---Mas não é sobre isso que estamos falando
23- o que estamos falando é sobre a falta de empre-
24- go.
25-(EC) E aí eu consegui convence-lá. E então ela
26- disse que eu estava certa.

TEXTO DA-1

“Mogi Guaçu, onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1- Mogi Guaçu, onde tudo é paz ,amor e
2-(ECA1) alegria, mas não está sendo mais assim
3- cheio de paz, amor e alegria.
4-(ETP1) Para falar a verdade eu sou contra
5- esse título, mas nós que moramos aqui
6- podemos melhorar nossa cidade.
7-(EA1) Primeiramente acabar com a lei dos
8- policiais não poderem entrar na casa das
9- pessoas para verificar se a pessoa consome
10-(Complementa) drogas. Poderiam deixar os policiais entrarem

Tais códigos foram utilizados nos textos para identificar: ETP- Enunciado Tomada de Posição, EA – Enunciado Argumentativo, ECA- Enunciado Contra-argumentativo, EC- Enunciado Conclusão, EN – Estratégias de Negociação/Argumentação.

- 11-(Restringe) só que com muita educação, não ir
 12- entrando jogando tudo no chão.
 13-(Complementa) Poderiam entrar e olhar cada canti-
 14- da casa para verem se acham drogas, e se
 15- acharem levariam a pessoa para uma
 16-(Restringe) clínica de recuperação, mas que não precisas-
 17- se pagar, que fosse de graça.
 18-(EC) Assim o mundo não teria drogados
 19- e nem quase violência assim talvez
 20- poderíamos viver em paz.

TEXTO SU-1

“Mogi Guaçu, onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP) Eu acho que mogi Guaçu devia melhorar
 2-(EA1) um pouco mais, porque tem muitas coisas
 3- ruins acontecendo na nossa cidade.
 4-(ETP2) Na minha opinião eu queria que os presidentes
 5- governadores cumprissem o que eles falaram quando
 6-(EA2 auto-centrado) estavam na eleição, por que não está adiantando.
 7- nada, a nossa cidade continua a mesma
 8- Nós devíamos ter um pouco mais de
 9-(EA3 não auto-centrado) amor pela nossa querida cidade, por que tem
 10- muita gente com aids, roubando, assassinatos etc.
 11-(EC) e eu queria que melhorasse.

TEXTO AD-1

“Mogí Guaçu, onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP) Mogi guaçu não é tudo paz, amor e alegria.
 2-(EA1 não auto-centrado) Por que em alguns bairros como Vila Maria, e Morro
 3- vermelho lá tem muitas violências, espancamentos, roubos e
 4- muitas gangues.
 5-(EN) Há um tempo, atrás, lá na vila Maria teve espanca-
 6- mentos com um menino.
 7- Ele estava brincando na rua com seus amigos e ami-
 8- gas.
 9- Aconteu também, lá no morro vermelho aconteceu
 10- roubos nas casas.
 11- Meu pai ligou para a policia, e a policia prendeu
 12- o meu pai por causa da gangue.
 13- Guanguê é um grupo de ladrões que usam drogas,
 14- fumam e robam.

TEXTO CI-1

“Mogi Guaçu: Onde tudo é paz, e alegria”

- 1-(ETP/ECA1) Isto é mentira, Mogi Guaçu não é assim, aqui à
2- muitas gangues (Conjunto de pessoas de uma vila)
3- que lutam umas com a outra para ganhar espaço.
4-(ECA2) Muíi barres, as pessoas frequentão e ficam em-
5- breagadas, isto é causam muitos assidentes de trânsito.
6-(ECA3) O rio de Mogi Guaçu é muito poluido se
7- não fosse os tratamentos de esgotos nossas águas
8- seriam sujas, muito sujas.
9- Acho que isto justifica a critica
10- a este Titulo.

TEXTO MI-1

“Mogi Guaçu onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP1) Na minha opinião eu acho que Mogi
2- Guaçu não é só paz, amor e alegria,
3-(EA1) aqui parece que é só violencia, consumo
4- de droga, roubos, assaltos e etc.
5-(EN) Minha colega falou:
6- ---Precisa mais leis.
7- (ECA1) Eu acho que já tem leis só que
8- eles não seguem.
9-(EN) Você que usa drogas ou algu-
10- ma coisa desse tipo pare de fumar e
11- beber.
12- Você acha que drogas faz
13- bem a saúde?
14-(EC) Você roubando vai preso, então
15- tente evitar.

TEXTO SB-1

“Mogi Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(ETP/EA1 não auto-centrado) Eu sou comtra. Porque Mogi Guacu não tem
2- paz enhem amor e nhem alegria.
3- Porque tem muitas guera, dragas e asasinatos

TEXTO BRE-1

“Mogi Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria”

- | | |
|------------------|---|
| 1-(ETP/ECA1) | Eu sou contra esse título, <u>porque</u> Mogi Guaçu |
| 2-(Complementa) | é uma cidade como as outras, nem uma é |
| 3- | um sonho de cidade, <u>pois</u> só no céu e um |
| 4- | lugar de paz, amor e alegria. |
| 5-(ETP/EA1) | Mogi Guaçu tem muitas violências, <u>mais</u> só |
| 6-(Restringe) | basta ter vontade, e teremos uma cidade tranqüila. |
| 7-(EN) | Pode haver pessoas que pense o con- |
| 8-(ECA2) | trário do que penso, <u>mas</u> por exemplo, a |
| 9- | minha casa já foi assaltada 3 vezes, re- |
| 10-(Complementa) | sumindo, as casas que tem na rua |
| 11- | onde eu moro, ao todo foi mais ou menos |
| 12- | umas 5 vezes, assaltada. |
| 13- | Algumas cidades tem cadeias ao |
| 14- | lado de lugares públicos e tem muito |
| 15- | perigo. |
| 16-(EC) | Esse título está totalmente errado. |

TEXTO PRI-1

“Mogi Guaçu: onde tudo é paz, amor e alegria”

- | | |
|-------------------------|--|
| 1-(ETP/ECA1 específica) | Aqui em Mogi Guaçu nem tudo é |
| 2- | Paz, amor e alegria, A maioria dos casos são |
| 3- | de tragédias, sequestros, roubos, agressões e |
| 4- | principalmente mortes. |
| 5-(ECA2) | Não dizemos só coisas positivas da |
| 6- | cidade, <u>mais</u> sim negativas <u>por que</u> em Mogi |
| 7- | Guaçu a maioria de casos são negativos e |
| 8- | menoria de casos positivos. |
| 9-(ETP) | Eu sou contra a esse título, |
| 10-(ECA3 complementa) | <u>por que</u> a algum tempo, aqui não era |
| 11- | uma cidade violenta agora é. Hoje aqui é |
| 12- | movimentado, tem assaltos, brigas, e as pes- |
| 13- | soas estão muito mais violentas. |
| 14-(EA complementa) | Nós temos que nos unir e formar |
| 15- | um grupo contra as drogas e a violen- |
| 16- | cia , <u>Assim</u> veceremos lutando com força |
| 17-(EC) | Pedindo sempre ajuda combatendo a |
| 18-(EN) | fome, as drogas e o desemprego. Você está |
| 19- | convidado para nos ajudar mas teremos |
| 20- | que ter guarra. |
| 21-(EC) | Venha participar e seja forte!!! |
| 22- | Contamos com a sua ajuda. |

TEXTO JE-1

“Mogi Guaçu; onde tudo é paz, amor e alegria”

- 1-(EN) Que nada! A onde é que tem paz
2-(ECA/ETP) aqui em Mogi Guaçu? Esse título eu não
3- concordo por que aqui só existe em alguns lu-
4- gares, onde tem 10 famílias você encontra 2 ou
5- 1 que uma pessoa da família não usa drogas!
6-(EN) Você que usa-se drogas maconha
7-(Complementa) etc... Faça me um favor use sua inteligência, pa-
8- ra responder a essas perguntas a você mesmo olhe:
9- o que a droga leva a você fazer? Você pensa que
10- sigarro não droga? As drogas tem um cheiro gos-
11- toso?
12-(ETP) Agora eu vou falar sobre
13-(EA1 auto-centrado) essas perguntas na minha opinião: Absoluta-
14-(Especifica) mente nada de bom! Leva a você a matar, roubar
15-(ECA2 restringe) beber e etc... só isso nada de bom mais muitas
16-(Especifica) coisas más. Sigarro é droga sim, mais é uma
17- droga diferente da de maconhas drogas e etc... Ela
18- tem os sintomas, o coração, pulmões e outras
19- coisas ficam pretas doentes e mais outras cosas
20- o cheiro é orrível, não porque eu já fu-
21- mei por que já passaram perto de mim com
22- estas coisas.
23-(EN/ETP) Eu não gostei de uma opinião
24- de minha amiga, matar os presos! espera aí! is-
25-(ECA3) so não é coisa que se faz, vai que tem
26- alguma pessoa da sua família, matar ela não é bom.

ANEXO 12

TEXTOS DA SEGUNDA PRODUÇÃO ESCRITA

TEXTO MA-2

“Uma realidade que precisa ser mudada”

- 1- A exposição de fotos de crianças que trabalham mostra
2- crianças trabalhando em casa, em banheiros públicos, catando
3- laranjas, carregando sacos de laranjas, trabalhando em cana-
4- viais, crianças trabalhando de pegar lenhas, de quebrar pe-
5- dras, cortando cisal, etc.
6-(ETP1 implícita) Apesar de algumas pessoas serem a favor do trabalho
7- infantil, também tem algumas que são contra, isto é
8- errado crianças, trabalhando, pois se a criança trabalha, ela
9-(ECA1 complementa) não tem o direito de estudar, de brincar de se divertir is-
10- so é o certo de uma criança viver.
11-(EN) Muita gente diz que o trabalho infantil é o certo pois
12- assim os pais que estão desempregados, as crianças traba-
13- lham e dão dinheiro a eles.
14-(Restringe) Já alguns são contra pois crianças tem o direito
15- de viver e não de trabalhar.
16-(ETP2/EA1 auto-centrado) Eu faço torcida a quem é contra o trabalho
17- infantil, eu acho um abijurdo isso.
18-(EA2 complementa) Muitas crianças trabalham o dia todo e ganham
19- apenas R\$ 1,00.
20-(EN) Outro dia eu li um jornal que falava que
21- um menino de 04 anos de idade estava trabalhando
22- no banheiro de um bar e ganhava apenas R\$
23- 1,00 por dia.
24-(EN) Você acha isto certo?
25- Não, não é mesmo, você acha que um menino
26- de 04 anos trabalhando no banheiro de um bar.
27-(ECA2) Isto é ridículo, mas tem gente que acha certo.
28- Vou falar uma coisa:
29-(EC) --Parem de obrigar crianças a trabalhar por favor!!!

TEXTO DA-2

“Crianças são felizes trabalhando?”

- 1-(ETP1) Nos cartazes da exposição mostram al-
2- gumas crianças que são sacrificadas
3- para ganharem a vida e terem uma moradia.
4-(EA /especifica) Uma que me chamou muito a aten-
5-(EN) ção foi a história de Ana que tem
6- 9 anos, ela mora na casa da avó, e é
7- obrigada a passar roupas, ela tem muitas
8- queimaduras que foram causadas pelo
9- ferro de passar.
10-(EA2) O certo são os adultos trabalharem

- 11-(Restringe e complementa) e as crianças estudarem para que no
 12-(EA3) futuro tenham uma vida melhor, não
 13- só uma vida melhor como um empre-
 14- go também.
 15-(Complementa) A avó de Ana é doente e precisa
 16- de cuidados médicos, Ana além de
 17- passar roupa, ela cuida da casa inteira
 18- e de sua avó.
 19-(ECA1) Ana estuda, mas não tem tempo
 20- de fazer a lição de casa de tanto
 21- serviço que ela tem para fazer.
 22-(Complementa) Ela devia procurar uma auto-
 23- ridade e pedir ajuda para cuidar de
 24- sua avó e alguém que possa lhe ajudar a
 25- cuidar da casa, para que ela tenha tem-
 26- po para fazer a lição de casa.
 27-(ECA2) No lugar de trabalhar, ela devia,
 28- estudar para que quando ela crescer
 29- tinha um emprego bom, não só ela
 30- como todas as crianças que trabalham.

TEXTO SU-2

“Criança que merece alegria”

- 1-(EA1) As crianças devem ter alegria porque me-
 2- recem e devem sempre estudar porque é
 3- isso que devem fazer.
 4-(EA2 especifica) Elas têm que estudar não ficar trabalhan-
 5- do por que são os pais que devem não os
 6- filhos.
 7-(ETP) Os cartazes com fotos tem crianças com cara de
 8- tristeza e eu acho que devem ser feliz,
 9-(EA3 especifica) porque elas merecem uma vida feliz com
 10- paz e cheio de alegria, não só o que eu
 11- vejo, mas sim de muitas crianças.
 12-(ECA1 usado em sentido oposto) As crianças levam uma vida dura,
 13- isso eu sei, mas só que todo mundo tem
 14- pouco de dificuldade, problemas etc...
 15- As crianças devem estudar, brincar, correr
 16- e ser felizes.
 17- Todo mundo tem o direito de ser feliz e
 18- também os pais devem colocar os filhos para
 19-(EN) estudar não para trabalhar. Tem crianças que
 20- trabalham de lavar banheiro e só ganham R\$ 1,00.
 21-(EA4) Elas trabalham de catar papelão, de cortar
 22- cana, pegar lixão, limpando a casa porque os

- 23- pais tem que trabalhar para sustentar seus filhos.
 24- Elas tem que ser feliz e ficar de bem com a vida.
 25-(EC/ETP) Eu sou contra a criança trabalhar.

TEXTO AD-2

“Um Brasil que poucos conhecem”

- 1- Nesta exposição de fotos há muitas crian-
 2- ças menores trabalhando em casas, lixão qubran
 3- do pedras, tirando carvão do forno, colhendo chá.
 4-(EN) O que me chamou mais atenção foi de um
 5- menino chamado Fernando de 10 anos cor-
 6- tando cana.
 7-Complementa Fernando cortador de cana ele corre
 8- o risco de sofrer acidentes com o facão.
 9-(ECA) Tem gente que é a favor ao trabalho
 10- infantil porque elas tem que levar dinhei-
 11-Restringe ro para se sustentar, mas não é todas que levam.
 12-(ETP) Eu sou contra ao trabalho infantil por
 13-(EA1) que as crianças têm o direito de estudar e se divertir-se
 14- por isso existe o direito da criança
 15-(EA2 complementa) As crianças têm que estudar em
 16- vez de trabalhar porque quando crescer
 17- procurar um emprego.

TEXTO CI-2

“Trabalho infantil”

- 1-(ETP) Nós estamos vendo crianças nesses cartases
 2- trabalhamdo em sítios, fazendas, pedreiras e até na própria
 3- casa.
 4-(EN/EA1) Por exemplo, eu tinha um amigo chamado Antônio ele
 5- tinha, que caçar para obter comida porque seu pai tinha o
 6- braço amputado por uma bomba.
 7-(ETP/restringe) Eu sou contra isso, mesmo que o pai tivesse o braço
 8- amputado a mãe tinha que trabalhar ou o governo poderia
 9- ajudar.
 10-(ECA1/EN) Ao contrario de mim, algumas pessoas pensam que
 11- aquilo certo porque ele ajuda seus pais, porque eles são a
 12- favor, isso é errado.
 13- Se fosse os filhos deles estariam a favor eu acho que
 14- não.

TEXTO MI-2
“Crianças que levam vida dura”

- | | |
|--|---|
| 1-(EN)
2-
3-
4-
5-
6-(ETP implícita)
7-(EN/EA1)
8-
9-(ETP2)
10-(ECA1)
11-
12-(EN)
13-
14-
15-(EA2)
16-(EC)
17- | <p>As fotos dessa exposição mostram as crianças trabalhando, como: retirar o carvão do forno, quebrando pedras, fazendo cordas, colhendo chá, lavando banheiros, recolhendo lixo e etc, fazendo esses trabalhos elas podem se machucar.</p> <p>Por exemplo em colher chá com o facão pode se cortar.</p> <p>Na minha opinião, eu acho um absurdo uma criança trabalhar, <u>mas</u> muitas pessoas gostam desse trabalho por que?</p> <p><u>Porque</u> criança pode pagar qualquer dinheiro.</p> <p>O trabalho infantil deixa grande marcas na vida, <u>então</u> não deixe as crianças trabalharem.</p> |
|--|---|

TEXTO BRE-2
“Por que tanto trabalho?”

- | | |
|--|--|
| 1-(ETP1/EN)
2-
3-(EN)
4-
5-
6-
7-(ECA1)
8-
9-(Especifica)
10
11-
12-(ETP2)
13-
14-(EN)
15-
16-(EA1)
17-
18-(ETP3/EN)
19-
20-(EA2)
21-
22- | <p>Você acha certo, crianças, adolescentes ou jovens trabalharem? Eu não acho!</p> <p>Nestes cartazes que vocês estão vendo, uma só figura me chamou atenção, que tem um menino de 10 anos. Esta figura foi fotografada em Santa Luz na Bahia, que é onde o menino está quebrando um grande pedaço de pedra em vez de estar estudando, fazendo a lição de casa, brincando ou se divertindo. <u>Mas</u>, se esse menino trabalha, não deve ser porque quer, talvez a criança é órfã, abandonada, ou seus pais não podem trabalhar.</p> <p>Eu penso assim, será que não existe outras pessoas para ajudar sua família ou a si mesmo? Como <u>por exemplo</u> o prefeito, presidente, também governantes ou alguém conhecido mesmo. <u>Porque</u> o menino poderia ficar com alguma parte do corpo machucada em estado grave.</p> <p>Tenho certeza que esta criança não é nem um pouco feliz, <u>porque</u> para uma criança ser feliz precisa de amizade, estudos, juventude, divertimento, não trabalhar etc.</p> |
|--|--|

23-(EC)
24-
25-

Espero que daqui para frente o nosso
Brasil mude completamente, não para o pior,
mas sim para o melhor.

TEXTO SB-2

“Crianças que levam vida dura”

1-(EN)
2-
3-
4-(EA1)
5-
6-(ETP)
7-(EA2)
8-
9-(EA3)
10-

Os cartazes mostram as crianças elas trabalhando de carpir lavando louça, pegando sacos de laranja, catando lenha e pegando água no poço.

Essas crianças não têm tempo para estudar, brincar e se divertir.

Eu acho que as crianças têm que estudar, brincar etc.

Porque elas têm que estudar para quando ser adulto tem emprego.

Elas têm que brincar quando crianças porque adulto não vai mais brincar.

TEXTO PRI-2

“Vida sem diversão”

1-(ETP / EN)
2-
3-(EA1 especifica)
4-
5-
6-
7-(EA2)
8-
9-(ETP)
10-(ECA)
11-
12-
13-(EN/EA3)
14-(Complementa)
15-
16-(EN)
17-
18-
19-
20-
21-
22-
23-

Você já ouviu falar do trabalho infantil?
uma vida que precisa ser mudada, eu conto com sua ajuda.

Muitas crianças e adolescentes trabalham, seus pais as obrigam a trabalhar para ganhar seu sustento, no caso é crime porque elas tem direito de brincar e estudar.

Alguns casos, seus pais estão desempregados ou bebem, além disso não fazem nada. Eu sou contra, essas crianças sofrem muito, não estudam e nem se divertem, muitas nem tem tempo para fazer a lição de casa, elas são reprovadas, e levam reclamações de seus professores.

Correm o perigo de quebrar suas pernas, braços e etc. Eu já ouvi muitos casos sobre o trabalho infantil, por exemplo, catam papelão na rua, pedem comida em casa em casa, pegam lixo no lixão ou das ruas, vendem doces e muitas coisas e passam um dia inteiro na rua para ganhar R\$ 3,00 ou menos.

E quando chegam em casa com um pouco de dinheiro são espancadas

- 24-(EN) por seus familiares. Eu vejo nas fotos, crianças (lavando
25- banheiro, lavando louças e passando roupa).
26-(EN) Vejo jovens cortando cana, catando lixo, estendendo
27- roupa no varal, colhendo chá e etc.
28-(EC) Alias elas não merecem essa vida
29- triste, abandonada e maltratada queremos
30- um Brasil melhor.

TEXTO JE-2

“É uma emergência! Para chocar realmente o nosso país Brasil”

- 1- Eu aluna da 4ª série D, estou estudan-
2- do sobre o trabalho infantil, todos nós alunos.
3-(EN) Muitos jovens e adolescentes, menores
4- de 13 anos de idade, estão trabalhando com pesos que
5-(ETP) usa uma força que nós crianças não temos, nós,
6- quer dizer eu e você estamos vendo vários exemplos.
7-(EN/EA1 especifica) Trabalham em roças, quebram pedras
8- cuidam dos avós e faz serviço de casa, catam
9- lixos, cortam canas, pegam lenhas, cuidam dos irmãos
10- novos para sustentam a sua família, ou se não seus
11- pais estão de cama ou morreram, e aí eles susten-
12- tam a eles mesmos.
13-(ECA) Além disso não são as crianças
14- que tem que cuidar de sua família! São seus
15-(Restringe) pais, se estiverem desempregados são eles é que
16- tem que fazer aquilo que estão mandando uma
17-(EN) criança a fazer. Concordam comigo?
18-(EC) Porém se você é contra o trabalho
19- infantil, precisamos de sua presença para ajudá-las,
20- é só ligar para um daqueles programas de tele-
21- visão, fazem as crianças felizes, com companhias
22- corretas.
23-(ETP) Nós temos que achar um absurdo?!
24- Crianças trabalhando? Corta essa! Não existe
25- uma maneira de ajudá-las, essa que eu sitei é
26- também importante mais existe outras
27- bem mais importantes, e faça uma cri-
28- ança feliz, basta um sorriso nos lábios.
29-(EA2) E prefeito dessa cidade, devia
30- andar nos bairros pobres e trazer surpresas legais
31- para eles, para todas as famílias.
32-(EC) Pelo menos temos que doar agasalhos,
33- principalmente nesse inverno, se cada um de
34- nós doasse um pedaço do nosso coração, já esta-
35- riam cheios de vidas.

ANEXO 13

TEXTOS DA TERCEIRA PRODUÇÃO ESCRITA

TEXTO MA-3

“Mogi - Guacu: mais uma cidade vítima da criminalidade”

- 1-(ETP) Pois é como eu disse no título, Mogi-Guaçu é mesmo
2- mais uma cidade vítima da criminalidade.
3-(EA1 auto-centrado) Bom eu não gostaria que minha cidade também fosse
4- uma cidade de crime, o mais ruim é que são mais, os jô-
5-(EN) vens e adolescentes que entram no crime, vocês também
6- não acham isto ruim?
7-(EA2 especifica) Pois é, tem um jeito de ajudalos, cada um fazendo sua
8- parte, não usando drogas e nem entrando no crime, se cada
9- um fazer sua parte nossa cidade não será mais vítima da
10- criminalidade.
11-(ECA) Bom, mas tem muitos jovens que mesmo muitas
12- pessoas querendo ajudar eles não saem da criminalidade, por
13- que será? por que será que eles não se ajudam?
14- Muitas pessoas querem ajudar mas se eles não ajudarem
15- também o que vai adiantar?
16-(EN) Você que já conhece jovens que entraram no crime
17- ajude-o a mudar, e não entre no crime também se não será
18- mais alguém para termos que ajudar, e quanto menos jovens
19-(Complementa) melhor é de um exemplo à eles, fassam com que eles parem
20- de buscar o crime fassam com ele gostem de si mesmo, pois
21- assim eles se -sentiram bonitos e saíram do crime não
22- pensaram que a família não gostam dele, e sim que a família
23- os amam, será melhor ainda.
24-(EN/EC) Pensem, e vejam como mudara nossa cidade.

TEXTO DA-3

“Mogi Guacu: mais uma cidade vítima da criminalidade”

- 1-(ETP) É isso mesmo, Mogi Guaçu, foi e está
2- sendo vítima da criminalidade, você
3- sabe de onde eu sei disso? eu vi nos
4-(EN) jornais e várias vezes eu vi com meus próprios olhos.
5-(EA1) Você sabia, que cada cinco pessoas
6- que tentam parar de usar drogas
7- e bebida alcoólica só uma consegue? isso
8- eu ouvi de uma palestra da assistente
9- social Maria Eugênia.
10-(ETP) E eu acho que essa pessoa que
11-(EN) consegue deixar seu vício, provavelmente,
12- ela se esforçou muito para sair desse poço.
13-(EA2 complementa) Quando uma pessoa entra no
14- mundo das drogas, tem várias portas

- 15- abertas para ele sair e também para continuar
 16-(ECA1) Portanto, se ela resolve continuar
 17- cada vez mais as portas vão se fechando,
 18- tanto a boa quanto a ruim, quando
 19- ela vê, e resolve parar já é tarde demais
 20- e só buscando ajuda para conseguir.
 21-(EC/EN) Por favor nunca usem drogas, se
 22- vocês querem viajar, vão de carro, de ônibus,
 23- de qualquer coisa, mas não viagem com a
 24- droga pois ela é uma péssima companheira
 25- porque ela vai arruinar sua vida.

TEXTO SU-3

“Porque são os jovens que vão para o crime?”

- 1-(EA1) Geralmente é porque não têm
 2- dinheiro, e por que não arrumam emprego,
 3-(ETP1) ou na minha opinião por causa da pobreza
 4- que vivem.
 5-(ETP2) Às vezes, os jovens agredem os pais
 6-(EA2) porque não têm o que quer, na minha
 7- opinião eu acho que eles não devem [ter] o
 8- que quer, porque eles devem ter o que
 9- podem não o que eles querem.
 10-(ETP3) Eu acho que entram no crime,
 11-(ECA1) porque quer, porque se não eles não
 12- entravam no crime e não são obrigados.
 13-(ETP4) Eu não concordo com drogas, crimes,
 14- bebidas, furtar e principalmente matar de
 15-Complementa propósito. Eu acho que não devia existir
 16- drogas, armas, maconha, cocaína e crack.
 17-(EC) Por isso não devemos mecher com essas
 18- coisas ruins.

TEXTO AD-3

“Jovens e adolescentes, o alvo mais fácil para a criminalidade”

- 1-(ETP) Sabe nos dia de hoje quem entra no crime
 2- é mais os jovens e adolescente.
 3-(EA1 especifica) Ele faz um contrabando com armas, drogas, etc.
 4-(EN) Tem pessoas que acham certo eles entrar nos
 5- crimes por que eles não tem com quem conversar
 6- por isso eles são a favor.
 7- Não é todo mundo que tem as mesmas
 8- opinião tem gente que é a favor e outras não,

- 9- quem não é a favor é contra.
 10-(ETP/ECA) Eu sou contra porque os jovens e adolescentes têm
 11- que aproveitar a vida não pegar droga e matar
 12- pessoas tem que viver numa boa.
 13-(EN/EC) E você de a sua opinião cuidado

TEXTO (MI-3)

“Por que são os jovens que vão para o crime?”

- 1-(ETP) Na [minha] opinião, são mais jovens e
 2- adolescentes que entram no crime,
 3-(EA1 complementa) porque eles passam por uma fase que
 4- não querem mais a companhia dos
 5- pais, só querem companhia dos
 6- amigos e, então, as vezes eles têm
 7- amizades erradas e se envolvem
 8- com tipos de pessoas que usam drogas.
 9-(ETP) Por isso, você jovem e crianças
 10-(EN) que ainda vão ser jovens cuidado, preste
 11-(ETP) bastante atenção nas suas companhias,
 12- se oferecerem drogas para você não
 13- cai na deles não pegue essas coisas.
 14-(EN/ECA) Em vez de ficar o tempo todo
 15- com drogas, o que você poderá fazer nesse tempo?
 16-(EN especifica) Você poderá ficar fazendo
 17- -esportes, jogos, buscando uma vida
 18- saudável.
 19-(EN/EA2) Numa experiência que eu
 20- ouvi de cinco pessoas que tentão
 21- se recuperar só uma delas consegue.
 22-(EC/EN) Então pense bem no seu futuro,
 23- diga não às drogas.

TEXTO CI-3

“Você sabia...”

- 1- Os jovens e adolescente estão sendo os alvos mais
 2-(EA1 especifica) fácil para a criminalidade, por exepro eu conheço um
 3- menino de 16 anos que começou a se envolver com as drogas
 4- ele se viciou e não podia mais parar.
 5-(EN) Ele rouba a propria casa para comprar drogas porque
 6- ele fez isso eu pergunto?. Conheço uma senhora que tem
 7- um filho chamado Paulo (nome ficticio) ela deixa ele se
 8- envolver com s drogas.
 9- Isto está errado, ela vai perder seu filho muito mais

- 10-
 11-(ETP/EA2)
 12-
 13-
 14-
 15-(ECA/EN)
 16-
 17-
 18-
- rápido ou por uso de drogas ou de [assassinato].
 Acho que os adolescentes entram no crime mais fácil
por causa da pobreza, às vezes eles querem comprar uma
 roupa de marca não podem porque não tem dinheiro aí
 envolver com as drogas para terem dinheiro mais fácil.
Portanto jovem ou adolescente para não se envolverem
 com a criminalidade, deve estudar muito para obter um
 emprego ser honesto, ter amigos confiáveis e a coisa mais
 enportante um bom entendimento com a família.

TEXTO BRE-3

“Você sabia que nos dias de hoje...”

- 1-(ETP)
 2-(EA1 complementa)
 3-
 4-(EA2)
 5-
 6-
 7-(EN)
 8-
 9-(ETP)
 10-(EA3 complementa)
 11-
 12-(ECA/EN)
 13-(Restringe)
 14-
 15-(EA4/EN)
 16-
 17-
 18-
 19-
 20-
 21-
 22-
 23-
 24-(EN)
 25-
 26-(EA5/EN)
 27-
 28-
 29-
 30-
 31-
 32-(EN)
 33-
- Muitos jovens e adolescentes estão no crime
por causa da desigualdade um do outro, também
 talvez a pessoa não aceita a mudança do
 corpo, e vai procurar a droga para esquecer
 de tudo que não gosta e então toda vez ela quer,
 no caso vai viciar.
- O que você acha? Você é a favor ou
 contra?
- Olha, eu sou contra, porque eles têm que
 aproveitar a sua vida, tem que conhecer o outro
 mundo, sem ser o das drogas e também por
 muitos outros motivos. Para nós não entrar no
 mundo ruim é só termos amizades com pessoas
 legais, que não faça nada de mal.
- Vou te dar um exemplo de vida, uma
 pessoa me disse, que a vizinha da mãe dela, tem
 uma filha, mas a filha não é uma menina
 normal, ela é viciada em drogas, mas se você
 ver, nem vai perceber que é uma menina as-
 sim. A menina tem aproximadamente 14 anos.
- Antes ela ia para a escola que ela estu-
 da, mas agora ela não vai mais estudar, todos
 os dias ela vai se encontrar com amigos que
 também são viciados em drogas. É uma histó-
 ria horrível, não é verdade?
- A mãe dessa menina, não deve ter edu-
 cado ela muito bem, então você, quando for
 adulto ou se você já é, eduque muito bem os
 seus filhos, para eles não terem uma vida
 ruim e não deixe de explicar para eles do cor-
 po de cada um para não terem nenhuma surpresa
 para quererem experimentar. Pois se um de seus
 filhos entrar no mundo ruim não tenham mui-

- 34-(EN) tas esperanças, porque em uma clínica muito
 35- boa de cinco pessoas viciadas uma só pessoa
 36- consegue se livrar

TEXTO SB-3

“Por que são os jovens que vão para o crime?”

- 1-(EA1) Os jovens entram no crime quando suas
 2- família não dá atenção e uns ficam sozinhos.
 3-(EA2) Eu acho que os jovens tem que ter atenção e
 4-(Complementa) não pode ficar sozinhos, por que entra no
 5- crime.
 6-(EA3) Na adolescência os adolescentes precisam de
 7- sua família e de amigos bons.
 8-(Complementa) Porque eles tem que conversar com os pais
 9- e amigos bons.

TEXTO PRI-3

“Mogi Guaçu: Mais uma cidade vítima da criminalidade”

- 1- Muitos casos que ouvi falar foram da cidade de São
 2- Paulo ou Rio de Janeiro, sempre foram casos de mortes ou
 3- violência.
 4-(ETP) Além disso Mogi Guaçu está sendo uma das cidades
 5- mais violentas do Brasil.
 6-(ECA/EN) Já em São Paulo e no Rio de Janeiro é diferente,
 7- muitas vezes tem troca de tiro ou bala perdida.
 8- Pois ninguém toma uma decisão, além de pessoas
 9-(EA1) mortas, assassinatos e ferimentos. Por isso devemos tirar
 10- muitas pessoas do mundo das drogas e do crime, pois o
 11- Programa educacional “Proerd” e “A I C A” ajuda as
 12- crianças.
 13-(EA2) Em primeiro lugar todos os jovens devem sempre
 14- dizer “NÃO” às drogas e à criminalidade.
 15-(EA3) Em segundo lugar ela deve fazer a sua parte e nunca se
 16- juntar com pessoas estranhas.
 17- E para finalizar nós devemos incitar e ajudar a
 18- obter tudo em ordem e dizer “NÃO”.
 19-(EC) Finalmente disse pouco mas disse a verdade...
 20- Se você quiser ajudar pessoas carentes ligue para
 21- “criança esperança” doe e ajude, eu conto com vocês
 22- faça a sua parte!!!

TEXTO JE-3

“Em busca de uma Juventude melhor na cidade Mogi-Guaçu.”

- 1-(ETP1) No meu ponto de vista, são mais jovens
2-(EN) que entram na criminalidade sim. Em nossa cida-
3- de, nós devemos saber a ajudar essas pessoas que
4- são mais os jovens.
- 5-(ECA1 complementa) Em primeiro lugar, usando a educa-
6- ção, e não ter medo de dizer não ao crime e
7- às drogas sem dúvida é muito importante. Consequen-
8- temente para finalizar este problema, é cada um
9- dos jovens que devem fazer sua parte.
- 10-(ETP2) Além disso, na minha opinião é mais,
11-(ECA2) fácil dizer não ao crimi e as drogas, sem dúvida,
12- do que viajar e sentir que esta voando ou etc.
- 13-(EA1/EN) Em segundo lugar, porque nós somos víti-
14- mas disso, eu acho que é pelas mudanças do
15-(Complementa) nosso corpo. E conforme as mudanças do corpo, ocorre
16- também a mudança da nossa mente que passamos
17- a não confiarmos em nossos pais, nem em nos mesmos,
18- comesamos a gostar das opiniões das más compani-
19- as de nossas idade, e assim por diante. Conforme a
20-(EN) entrevista da Maria Eugênia, a assistente social
21- que ajuda os jovens a sair disso, ela deu sua
22- opinião que é tudo o que eu escrevi nesse parágrafo
- 23-(EC) É uma emergência! precisamos de sua
24- ajuda, pois se puder ajudar, sua ajuda por peque-
25- na que seja é muito importante, para ajudar as
26- pessoas que buscam uma juventude melhor.

ANEXO 14

RECURSOS DE NEGOCIAÇÃO

QUADRO 2 – Recursos de Negociação por Produção, por Aluno e por Subcategoria

Rec. Neg. Prod.	TEA	AX	CA	P	IL	AA
1ª	(JE) "...na minha opinião" (SU) "Eu acho que... ...na minha opinião..." (MA) "...eu achei..." (CI) "Acho que..." (MI) "Na minha opinião..." "Eu acho que..." (DA) "Para falar a verdade..."	(SU) "...devia melhorar um pouco mais..." ...devíamos ter um pouco mais..." (JE) "Eu não gostei de ... isso não é coisa que se faz..."	(MA) "pois...não é...tem muita violência..." (BRE) "pode haver pessoas que..., mas..." (CI) "..., Mogi Guaçu não é assim, à [há] muitas gangues..." (PRI) "Aqui ... nem tudo é..." "Não dizemos só ..., mais sim negativas..." "...por que...aqui não era ... violenta agora é." (DA) "..., mas não está sendo mais assim..." (MI) "...já tem leis...só que eles..." (JE) "...por que aqui só existe..." "...só isso nada de bom, mais muitas coisas más." "isso não é coisa que se faz, vai que tem..."	(BRE) "Pode haver pessoas que pense o contrário... ...mas..." (DA) "Mogi Guaçu, onde tudo é ..., mas não está sendo mais assim..."	(JE) "Você pensa que...?" (MI) "Você que usa droga..." Você acha que..." (PRI) "Você está convidado para..."	(SU) "...ter amor pela cidade" (CI) "...aqui à muitas gangues... ...pessoas frequentão e ficam embreagadas... O rio de Mogi Guaçu é muito poluído..." (PRI) "...a maioria dos casos são de tragédias, seqüestros, ..."
2ª	(MA) "Eu faço torcida..." (SU) "...eu acho que..." (MI) "na minha opinião..." (CI) "...eu acho que" (BRE) "Eu penso..." (SB) "Eu acho que..."	(MA) (Sobre crianças que trabalham desde muito novas) "Isto é ridículo..." (Sobre o trabalho infantil) "...um abíçurdo isso." (Sobre os direitos da criança) "...isso é o certo de uma criança viver." (DA) "O certo são os adultos trabalharem..." (SU) "As crianças devem estudar, brincar, correr e ser feliz." (MI) "... eu acho um absurdo uma criança trabalhar..."	(MA) "Apesar de algumas pessoas..., isto é errado..." "Isto é ridículo, mas..." (DA) "Ana estuda, mas não tem ..." "No lugar de trabalhar, ela devia..." (SU) "Elas tem que estudar não ficar ..." "As crianças levam uma vida dura, isso eu sei, mas só que..." (AD) "Tem gente que é a favor ao trabalho infantil..., mas não é todas que levam." (MI) "...um absurdo criança trabalhar, mas muitas pessoas gostam ..." (CI) "Ao contrário de mim algumas pessoas pensam que..., se fosse os filhos deles estariam a favor[?], eu acho que não." (BRE) "...em vez de estar estudando, ... Mas se esse menino trabalha, não deve ser porque quer, ..." (PRI) "...essas crianças sofrem muito, muitas não estudam e nem se divertem, ..." (JE) (Cita exemplos de crianças que trabalham) (...) "Além disso [usa no sentido de entretanto, todavia] não são as crianças que tem que cuidar de sua família! São seus pais, ..."	(MA) "Muita gente diz que o trabalho infantil é o certo..." Já alguns são contra pois ... Eu faço torcida a quem é contra ..., eu acho um abíçurdo isso." (AD) "Tem gente que é a favor ao trabalho infantil..., mas não é todas que levam [dinheiro]. Eu sou contra..., porque as crianças ..."	(MA) "Você acha isto certo?" ...você acha que um menino..." (MI) "..., mas muitas pessoas gostam desse trabalho por que?" (BRE) "Você acha certo...?" (PRI) "Você já ouviu falar ...?" (JE) "...estão trabalhando com pesos que usa uma força que nós crianças não temos, ..." "(...) Concordam comigo?" Porém se você é ... Nós temos que achar um absurdo?!..."	(MA) "Não, não é mesmo, você acha que um menino de 04 anos trabalhando no banheiro de um bar." (SU) "Elas tem estudar não ficar trabalhando...porqu e são os pais que devem... Todo mundo tem o direito de ser feliz..." (AD) "As crianças têm que estudar em vez de trabalhar..." (MI) "Porque [para] criança pode pagar qualquer dinheiro. O trabalho deixa grande marcas, então não deixe as crianças trabalharem." (SB) "Eles têm que brincar...porque adulto não vai mais brincar." (PRI) "...essas crianças sofrem muito, muitas não estudam e nem se divertem,e nem tem para fazer a lição de casa, ..."

Rec.Neg. Prod.	TEA	AX	CA	P	IL	AA
3 ^a	(DA) "Eu acho que..." (SU) "...na minha opinião..." "...eu acho que...(2x)" (MI) "Na [minha] opinião..." (CI) "Acho que..." (SB)"Eu acho que..." (JE)"...na minha opinião... No meu ponto de vista..."	(MA) "Bom eu não gostaria que minha cidade também fosse uma cidade de crime, o mais ruim é que.... vocês também não acham isto ruim?" Você que já conhece jovens que ..., fassam com que eles parem de buscar..., fassam com [que] eles gostem de si mesmo, ...será melhor ainda." (DA) "Por favor nunca usem drogas, se vocês querem viajar, ...ela é uma péssima companheira..." (SU) "(...) Eu acho que não devia existir drogas, armas,.... Por isso não devemos mecher com essas coisas ruins." (MI) "Você poderá ficar..., buscando uma vida saudável." (CI) "Isto está errado, ela vai perder seu filho..." Portanto jovem ou adolescente..., deve estudar muito para obter um emprego ser onesto, Ter amigos confiáveis e a coisa mais enportante um bom entendimento com a família." (BRE) "Para nós não entrar no mundo ruim é só termos amizades com pessoas legais..." (PRI) "...devemos tirar muitas pessoas do mundo das drogas... ...os jovens devem sempre dizer "não" as drogas..." ... nós devemos incinar e ajudar a obter tudo em ordem dizer "não"." (JE)"Nós devemos saber a ajudar essas pessoas que são mais os jovens."	(MA) (Argumenta que se todos colaborarem tem um jeito de ajudar os jovens viciados) "Bom, mas tem muitos jovens que mesmo ... eles não saem da criminalidade, ..." (DA) "(...) Quando uma pessoa entra no mundo das drogas, tem várias portas (...). Portanto [usa no sentido de mas, entretanto], se ela resolve continuar cada vez mais as portas vão se fechando," (SU) "...entram no crime, porque quer, porque se não eles não entravam no crime e [eles] não são obrigados." (AD) "Tem pessoas que acham certo eles entrar nos crimes por que eles..." (...) Eu sou contra, porque os jovens e adolescentes têm que aproveitar a vida não pegar droga e matar pessoas tem que viver numa boa" (MI) "..., você jovem e crianças ..., se oferecerem drogas para você não cai na deles não pegue essas coisas. Em vez de ficar o tempo todo com drogas, ... Você poderá ficar fazendo esportes..." (CI) "Acho que os adolescentes entram no crime mais fácil por causa da pobreza, ... Portanto [usa no sentido de porém] jovem ou adolescente para não se envolverem com a criminalidade, deve estudar muito para obter um enprego ser onesto..." (BRE) (Sobre os jovens entrarem no crime por causa da desigualde social e procurar a drogas para esquecer de tudo que não gosta.) "Eu sou contra, Para nós não entrar no mundo ruim é só termos amizades com pessoas legais..." (JE) "Em nossa cidade, nós devemos saber a ajudar essas pessoas que são mais os jovens. (...) usando a educação, e não ter medo de dizer não ao crime e às drogas..." (PRI) "Além disso Mogi guaçu está sendo uma das cidades mais violentas (...) Já em São Paulo e no Rio de Janeiro é diferente. muitas vezes tem troca de tiro (...) Pois [usado no sentido de porém] ninguém toma uma desição (...). Por isso devemos tirar muitas pessoas do mundo das drogas(...)."	(AD) "Tem pessoas que acham certo eles entrar nos crimes por que eles não tem com quem conversar por isso eles são a favor." (...) Eu sou contra porque os jovens e adolescente s têm que aproveitar a vida ..."	(MA) "Vocês também não acham isto ruim? Pensem, e vejam como mudara nossa cidade. Você que já conhece jovens que ..." (DA) "..., você sabe de onde eu sei disso? Você sabia, que cada cinco pessoas que... só uma consegue?" (AD) "E você de a sua opinião cuidado" (MI) "Por isso, você jovem e crianças que ainda vão ser jovens cuidado ... para você não cai na deles não pegue essas coisas. o que você poderá fazer nesse tempo? Você poderá ficar fazendo... Então... no seu futuro..." (PRI) "Se você..., eu conto com vocês ...!!!" Por isso devemos tirar muitas pessoas... E... nós devemos incinar e ajudar a obter..." (CI) "...porque ele fez isso eu pergunto?" (BRE) "(...) É uma história horrível, não é verdade? O que você acha? Você é a favor ou contra?, então você, quando for adulto, ou se você já é, ..." (JE) "...precisamos de sua ajuda...., porque nós somos vítimas...., nem em nós mesmos, ... Em nossa cidade, nós devemos..." (SU) "Por isso não devemos mecher com essas coisas ruins".	(DA) "...eu vi nos jornais e várias vezes com meus próprios olhos. ...isso eu ouvi de uma palestra da assistente social..." (AD) "...os jovens e adolescentes têm que aproveitar a vida não pegar droga e matar pessoas tem que viver numa boa" (MI) "Numa experiência que eu ouvi de cinco pessoas que tentão..." (JE) "(...) Conforme a entrevista da Maria Eugênia, a assistente social que ajuda os jovens a sair disso, ..."

Legenda:

TEA - Tomada Enunciativa de Afirmação

P - Polifonia

AX - Axiologização

QL - Questionamento ao leitor

CA - Contra-argumento

AA - Aceitabilidade dos argumentos

ANEXO 15

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

QUADRO 3 – Estratégias Argumentativas, por Produção, por Aluno e por Subcategoria

Estrat. Prod.	UEX	UFC/P	POC	UFIL
1ª	(AD) Cita caso de experiência pessoal através uso narrativa. (BRE) Cita caso de experiência pessoal. (JE) Cita caso de experiência coletiva.		(MA) Na forma de uma narrativa com diálogo. (MI) Na forma de diálogo. (BRE) Através da citação de possibilidade de ocorrência de roubos. (JE) Através da citação de opinião de uma colega, embora fora da temática desenvolvida.	(MI) Através de questionamentos dirigidos ao leitor na 3ª pessoa do singular (você) colega. (PRI) Insere o leitor no discurso através do uso 1ª p. plural (nós) e através da convocação do leitor na 3ª pessoa singular para ação. (JE) Através de questionamentos e exclamações dirigidos ao leitor na 3ª pessoa do singular (você) quatro vezes.
2ª	(MA) Cita casos de experiência coletiva. (DA) Cita caso de experiência coletiva. (SU) Cita caso de experiência coletiva. (MI) Cita caso de experiência coletiva. (AD) Cita casos de experiências coletivas. (CI) Cita caso de experiência pessoal. (BRE) Cita casos de experiências coletivas. (PRI) Cita casos de experiências coletivas. (MI) Cita casos de experiências coletivas. (JE) Cita casos de experiências coletivas. (SB) Cita casos de experiências coletivas.	(BRE) Uso da expressão "Tenho certeza..."	(MA) Através da citação de opinião contrária à defendida. (AD) Através da citação de opinião contrária à defendida. (CI) Através da citação de opinião contrária à defendida.	(MA) Através de questionamentos e exclamações dirigidos ao leitor na 3ª pessoa do singular (você) . (MI) Através de questionamento seguido de resposta implicitamente dirigido ao leitor. (JE) Através de convocação do leitor na 3ª pessoa singular (você) e da 1ª pessoa do plural (nós) para ação. (CI) Através uso 1ª p. plural (nós) insere o leitor no seu discurso. (PRI) Através questionamento ao leitor na 3ª p. singular (você). (BRE) Através uso 3ª p. singular (você) refere-se ao leitor em questionamentos e afirmações.
3ª	(MI) Cita caso experiência coletiva. (CI) Cita caso experiência pessoal e coletiva. (BRE) Cita caso experiência pessoal e coletiva. (PRI) Cita caso experiência pessoal e dois programas educacionais de prevenção às drogas.	(DA) Apoiar sua opinião na opinião da Assistente social. Uso do Termo "Provavelmente" (BRE) Uso da expressão "...não é verdade" (JE) Apoiar sua opinião na opinião da Assistente Social. Uso da expressão "...sem dúvida, do que..."	(AD) Através da citação de opinião contrária.	(MA) Através de questionamentos ao leitor na 3ª pessoa do singular e do plural e através de ordens dirigidas ao leitor na 3ª p. plural . (DA) Através de questionamentos ao leitor na 3ª pessoa do singular (você). (AD) Através de questionamentos ao leitor na 3ª pessoa do singular (você) . (MI) Através de questionamentos ao leitor na 3ª pessoa do singular (você) . (CI) Através de questionamentos e do uso do Termo <i>Jovem ou adolescente</i> dirigidos ao leitor. (BRE) Através uso de questionamentos ao leitor na 3ª p. do sing. e 1ª p.p (você), do uso de pronome obliquo <i>TE</i> e pronome possessivo <i>SEUS</i> . (PRI) Através de questionamentos ao leitor na 3ª pessoa do singular (você) e de verbo na 1ª p. plural para referir-se ao leitor. (JE) Através de questionamentos ao leitor na 3ª p. do singular (você) e 1ª p.plural (nós) e referencias ao leitor através de verbos 1ª p. plural e pronome possessivo <i>SUA</i> . (SU) Através uso verbo na 1ª p.plural (devemos) mesmo omitindo o pronome <i>nós</i> .

LEGENDA:

UEX - Uso de Exemplos

POC - Presença de Opiniões Contrárias

UFC/P - Uso de Formas de Certeza/Probabilidade

UFIL - Formas Interação com o Leitor

ANEXO 16

TIPOS DE ORGANIZADORES TEXTUAIS

QUADRO 4 – Tipos de Organizadores Textuais, por Produção, por Aluno e por Subcategoria

PROD.	TOMADA DE POSIÇÃO			ARGUMENTO/CONTRA-ARGUMENTO				CONCLUSÃO		
	TP-TP	TP-A	TP-CA	A-A	A-CA	CA-CA	CA-A	A-C	TP-C	CA-C
1ª		(SB) porque (DA) mas (AD) por que (BRE) mais [mas] (JE)absolutamente (SU) por que (2x) [porque] (MI) aqui	(DA) mas (MA) pois (BRE) porque (CI) aqui (PRI) mais [mas] por que (JE) por que (MI) só que [sentido de mas, entretanto]	(MA) por exemplo (DA) primeiramente, mas (SU) por que (SB) porque (JE) porque [2x] (AD) também	(MA) Também (2x) (JE) só isso, mais [mas]		(BRE) mas, pois (PRI) por que	(DA) assim (PRI) assim (SU) e		(MI) então
2ª		(MA) pois (2x) (SU) porque (CI) por exemplo, mesmo que (SA) porque (JE) mais (mas)	(MA) também, já [sentido entretanto] (SU) mas (MI) mas (BRE) mas	(DA) não só... como (2x) (SU) porque (4x), não só... mas, também (AD) porque (BRE) por exemplo/porque (SA) porque (PRI) além disso, por que, por exemplo e quando (CI) porque	(MA) mas (DA) mas (AD) mas (JE) além disso (sentido de porém)		(MA) pois (AD) porque (MI) porque (CI) porque (BRE) porque	(MI) então (BRE) mas (PRI) aliás		(JE) porém [sentido de conclusão]
3ª	(PRI) além disso	(SU) porque (2x) (AD) por que [porque] (MI) porque, por isso (CI) por exemplo [por causa] (BRE) por causa, porque (SA) quando, por que [porque]	(AD) porque (PRI) pois [pórem], Já (JE) "em 1º lugar" (SU) porque (2x)	(DA) também (SU) por causa [porque], porque 2x (CI) porque (2x) (BRE) também (2x), pois (2x), então, porque (SB) porque (PRI) pois, "em 1º lugar", "em 2º lugar", "para finalizar", por isso (MI) então (JE) e	(MA) mas (DA) portanto [sentido de porém e todavia] (JE) além disso	(MA) mas, pois assim, se não [senão], e (3x) [sentido de pois e mas] (JE) "consequentemente para finalizar"	(PRI) além de (JE) "em 2º lugar"	(AD) por isso (MI) então (CI) portanto (PRI) afinal (JE) pois	(SU) por isso	(DA) mas, pois, porque (AD) e [sentido de portanto, por isso]

LEGENDA:

(TP-TP) – articula posição à tomada de posição

(TP-A) - articula tomada de posição a argumento

(TP-CA) - articula tomada de posição a contra-argumento

(TP-C) - articula tomada de posição à conclusão

(A-A) - articula argumento à argumento

(A-CA) – articula argumento à contra-argumento

(A-C) - articula argumento à conclusão

(CA-CA) - articula contra-argumento à contra-argumento

(CA-A) - articula contra-argumento à argumento

(CA-C) - articula contra-argumento à conclusão

ANEXO 17

TIPOS DE MODALIZAÇÕES

QUADRO 5 – Tipos de Modalizações, por produção, por aluno e por subcategoria

Modal. Prod.	ML Modalização Lógica	MA Mod. Apreciativa	MD Mod. Deôntica	MP Mod. Pragmática
1ª	(DA) “Primeiramente acabar com a lei dos policiais não ... Assim o mundo não teria drogados... poderíamos viver em paz.” (MA) “Bom sobre este título eu achei errado, pois Mogi – Guaçu, ...” (SU) “Eu acho que Mogi Guaçu devia ..., porque ... Na minha opinião..., por que [porque] não está ...”	(MA) “..., Mogi Guaçu tem muita violência em ..., também não é cheia de amor, falta muito amor, ... eu achei errado, ...” (DA) “... o mundo não teria drogados e nem quase [pouca] violência...” (SU) “...tem muitas coisas ruins acontecendo na nossa cidade. Nós devíamos ter um pouco mais de ...” (AD) “... lá tem muitas violências, ... e muitas ganges.” (BRE) “Mogi Guaçu tem muitas violências...” (CI) “Mui [muitos] bares, as pessoas...causam muitos assidentes de trânsito. O rio de Mogi Guaçu é muito poluído..., muito sujas.” (PRI) “... , A maioria dos casos... Não dizemos só coisas positivas da cidade, mais sim negativas... (...) Hoje aqui é ..., e as pessoas estão muito mais violentas.” (JE) “... nada de bom, ... só isso nada de bom ... mais muitas coisas más.”	(MA) “--- Você está errada,...” “(...). E então ela disse que eu estava certa.” (DA) “..., mas nós que moramos aqui podemos melhorar nossa cidade.” (SU) “... eu queria que os presidentes...” “Nós devíamos ter um pouco mais de amor pela nossa querida cidade, ...” (MI) “... pare de fumar e beber”. (tempo verbal imperativo) (BRE) “Mogi Guaçu tem muitas violências, mais só basta ter vontade, e teremos uma cidade tranquila.” (responsabilidade ação moralmente assumida) (PRI) “Nós temos que... nos unir e formar um grupo contra..., e assim venceremos...” (responsabilidade ação moralmente assumida)	(DA) “(...) Poderiam deixar os policiais entrarem... Poderiam entrar e olhar cada cantinho ... e se acharem levariam a pessoa para ...” (aspectos de responsabilidade de ação de instituição) (JE) “ Você que usa-se drogas maconha... Faça-me um favor use sua inteligência, ...”.

Mod. Prod.	ML Modalização Lógica	MA Mod. Apreciativa	MD Mod. Deontica	MP Mod. Pragmática
2 ^a	(MA) "Apesar de algumas pessoas serem a favor do trabalho infantil, ..., pois se a criança trabalha, ela ... Muita gente diz que ..., pois assim os pais que estão desempregados... Já alguns são contra, pois crianças..." (SU) "As crianças devem ter alegria porque merecem e ... Elas tem que estudar ... por que são os pais que ... (...) e eu acho que devem ser feliz, porque elas merecem uma vida feliz com paz e ..." (AD) "Tem gente que... porque elas..., mas não é... Eu sou contra ... porque as crianças têm o direito..." (MI) "(...), eu acho um absurdo uma criança trabalhar, mas muitas pessoas... Porque [para] criança pode pagar qualquer dinheiro." (BRE) "Eu penso assim (...). Porque o menino poderia... Tenho certeza que..., porque..." (CI) "Eu sou contra, porque mesmo que o pai tivesse..." (...) porque ele ajuda seus pais, porque eles são a favor, isso é errado." (PRI) " Eu sou contra...[porque] essas crianças sofrem..." (SB) "Eu acho que as crianças (...). Porque eles têm que estudar... Eles têm que brincar..., porque adulto não vai mais brincar."	(SU) "...tem cara de tristeza e eu... As crianças levam uma vida dura, isso eu sei, ... Eu sou contra a criança trabalhar." (CI) "..., porque eles são a favor ..." (BRE) "Tenho certeza que esta criança não é nem um pouco feliz..." (PRI) "..., essas crianças sofrem muito, muitas nem tem tempo de ... Aliás elas... essa vida triste, ..." (JE) "... essa que eu sitei é também importante mais [mas] existe outras bem mais importantes, ..."	(MA) "Muita gente diz que o trabalho infantil é o certo, pois crianças tem o direito de viver e não de trabalhar. (é permitido às crianças) ..., eu acho um abíçurdo isso. Isto é ridículo, mas... acha certo." (CI) "..., porque eles são a favor, isso é errado." (DA) "... crianças que são sacrificadas para ganharem ... O certo são os adultos trabalharem ... Ela devia procurar uma autoridade e pedir ... No lugar de trabalhar, ela devia estudar..." (SU) "As crianças devem ter alegria...e devem sempre... estudar, ... é isso que devem fazer. Elas tem que ... são os pais que devem não os filhos. Os cartazes mostram ...que devem ser feliz, ... As crianças devem... Todo mundo tem o direito de ... os pais devem... Elas tem que ser feliz e ..." (AD) "(...) as crianças têm o direito de estudar e se divertir-se... As crianças têm que estudar..." (MI) "..., então não deixe as crianças trabalharem..." (imperativo) (SB) "Eles têm que brincar quando crianças porque... (permissão) (PRI) "..., no caso é crime, porque elas tem direito de brincar ..." (JE) "Além disso não são as crianças que tem que cuidar de... Nós temos que achar um absurdo?!"	(DA) "Ela devia procurar uma autoridade e pedir ajuda para cuidar..." (AD) "As crianças tem que estudar em vez de trabalhar tem que levar dinheiro para se sustentar, ..." (responsabilidade de ação) (CI) "..., mesmo que o pai tivesse o braço amputado a mãe tinha que trabalhar ou o governo poderia ajudar." (SB) "...eles têm que estudar para quando ser adulto tem emprego." (responsabilidade da criança) (JE) "São seus pais, ... é que tem que fazer aquilo que estão mandando uma criança fazer. E o prefeito desta cidade, devia andar nos bairros..." (responsabilidade de ação dos pais e prefeito)

Mod. Prod.	ML Modalização Lógica	MA Mod. Apreciativa	MD Mod. Deontica	MP Mod. Pragmática
3 ^a	(MA) "... , fassam com [que] eles gostem de si mesmos, pois assim eles se sentiram bonitos e saíram do crime..." (DA) "E eu acho que essa pessoa que consegue deixar seu vício, Quando [porque] uma pessoa entra no mundo das drogas, ..." (AD) "Tem pessoas que acham certo ..., porque eles não tem com quem conversar por isso eles são afavor." (CI) "Acho que os adolescentes entram no crime..., às vezes eles querem comprar uma roupa de marca não podem porque não tem dinheiro..." (BRE) "Pois se um de seus filhos entrar no mundo..., porque em uma clínica muito boa de cinco pessoas viciadas..." (SB) "Eu acho que os jovens ... , porque entra no crime. Porque eles tem que conversar com os pais e amigos bons." (SU) "Geralmente é porque..." Às vezes, os jovens agredem os pais porque..., na minha opinião eu acho que..., porque... Eu acho que eles entram no crime, porque quer, porque se não" (PRI) "Em primeiro lugar todas..." Em Segundo lugar ela..." E para finalizar nós..." (JE) "Em primeiro lugar ... (...) Conseqüentemente para finalizar... Em Segundo lugar, porque nós... é pelas [sentido de devido] mudanças do corpo..."	(MA) "Bom eu não gostaria que ..., o mais ruim é que são mais os jovens..." ..., e sim que a família os amam, será melhor ainda" (DA) "E eu acho que essa pessoa que consegue deixar seu vício...,ela se esforçou muito para sair..." (SU) "Por isso não devemos mecher com essas coisas ruins." (MI) "Por isso, você jovem e crianças..., preste bastante atenção nas suas companhias..." (CI) "... ela vai perder seu filho muito mai rapido ou por uso de drogas ou de..." Acho que os adolescentes entram no crime mais fácil por causa..., para terem dinheiro mais fácil. ..., deve estudar muito para obter um emprego ser onesto..." (BRE) "(...) Para nós não entrar no mundo ruim é só termos ... (...) é uma história horrível, não é verdade? A mãe dessa menina, ... eduque muito bem os seus filhos, para eles não terem uma vida ruim..." (AD) "Tem pessoas que acham certo eles entrar nos crimes porque..." (SB) "Porque eles tem que conversar com os pais e amigos bons." (PRI) "Além disso Mogi guaçu está ... mais violentas do Brasil. Afinal disse pouco mas disse..." (JE) "... sem dúvida é muito importante. (...) ..., na minha opinião é mais fácil dizer não ao crime ... (...) ...precisamos de sua ajuda por pequena [pouca] que seja é muito importante para ajudar as pessoas..."	(MA) "Você que já conhece jovens que entraram no crime ajude-o a mudar, ..., e quanto menos jovens melhor é de um exemplo à eles, fassam com que... , fassam com [que] eles gostem de si mesmos, não pensaram que a família não gostam dele, ..." (imperativo) (DA) "Portanto, se ela resolve continuar cada vez mais as portas..., tanto a boa quanto a ruim, ... Por favor nunca usem drogas, se vocês querem..." ...pois ela é uma péssima companheira..." (SU) "...na minha opinião eu acho que ele não devem [ter] o que quer, porque eles devem ter o que podem não o que eles querem. Por isso não devemos mecher com essas coisas ruins." (AD) "Eu sou contra porque os jovens... têm que aproveitar a vida..." (MI) "preste bastante atenção", "não cai na deles..." "...só querem companhia dos amigos e..." (CI) "Isto está errado, ela vai perder seu filho ... (apoiado em valores sociais) ..., deve estudar muito para obter um emprego ser onesto..." (SB) "Eu acho que os jovens tem que ter atenção e não pode ficar sozinhos, ... Porque eles tem que conversar com os pais e amigos bons." (BRE) "......, porque eles tem que aproveitar..., tem que conhecer o outro mundo... ..é só termos amizades com pessoas legais, que não faça nada de mal. A mãe dessa menina, não deve ter educado ela muito bem, então eduque muito bem os seus filhos, para eles não terem uma vida ruim..." (JE) "Em nossa cidade, nós devemos..."	(MA) "Pois é, tem um jeito de ajudalos, cada um fazendo sua parte, não usando drogas e nem" (SU) "Geralmente é porque não têm dinheiro, ...na minha opinião por causa da pobreza que vivem." (MI) "Em vez de ficar o tempo todo com drogas, ...você poderá ficar fazendo esportes, jogos, buscando uma vida saudável." (CI) "Acho que os adolescentes entram no crime...por causa da pobreza, às vezes eles querem comprar uma roupa" (PRI) "(...) Por isso devemos tirar muitas pessoas do mundo das drogas e do crime..." ...Em primeiro lugar todos os jovens devem sempre dizer ..." (BRE) "Muitos adolescentes estão no crime por causa da desigualdade um do outro..." (SU) "...e porque não arrumam emprego, ...por causa da pobreza que vivem." (CI) "Por tanto jovem ou adolescente para não se envolverem com a criminalidade, deve ..." (responsabilidade de ação) (JE) "...para finalizar este problema, é cada um dos jovens que devem fazer sua parte. (...) presisamos de sua ajuda, pois se puder ajudar, ..." (responsabilidade de ação)