



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

FRANCISCO DE ASSIS RODRIGUES DE LIMA

**A ARGUMENTAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
DISCUSSÃO SOBRE A ESCRITA EM SITUAÇÕES REAIS DE USO
VISANDO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

**CAMPINA GRANDE
2017**

FRANCISCO DE ASSIS RODRIGUES DE LIMA

**A ARGUMENTAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
DISCUSSÃO SOBRE A ESCRITA EM SITUAÇÕES REAIS DE USO
VISANDO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva.

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L732a Lima, Francisco de Assis Rodrigues de.
A argumentação nas aulas de língua portuguesa [manuscrito] : uma discussão sobre a escrita em situações reais de uso visando ao exercício da cidadania / Francisco de Assis Rodrigues de Lima. - 2017.
151 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva ,
Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."
1. Ensino Médio. 2. Argumentação Escrita. 3. Cidadania. 4. Língua portuguesa - Ensino. I. Título
21. ed. CDD 401.41

FRANCISCO DE ASSIS RODRIGUES DE LIMA

A ARGUMENTAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
DISCUSSÃO SOBRE A ESCRITA EM SITUAÇÕES REAIS DE USO
VISANDO AO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

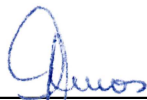
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 20 / 06 / 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Fabiana Ramos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

DEDICATÓRIA

Mãe, Vó Noca e Ia.

AGRADECIMENTOS

Ao grande Arquiteto do Universo, por permitir minha existência.

Ao Orientador, Antonio de Pádua dias da Silva, pela compreensão, e espera, nos atropelos de todos os prazos possíveis, e imagináveis, para entrega da dissertação em tempo hábil.

À Coordenadora do Programa de Formação de Professores, Professora Simone Dália de Gusmão Aranha, pela disponibilidade no PPGFP e a contribuição na banca examinadora.

À Examinadora Externa, Professora Fabiana Ramos, por valorosa contribuição no aperfeiçoamento do texto.

Aos meus familiares, especialmente a meus pais, *Nevinha* e *Biu*, e a minha irmã *Nanda*, pelo apoio incondicional na tomada de cada decisão e no amor em transbordo.

À minha eterna Vó Noca (*in memorian*) e à minha tia Ia, pelo zelo, cuidado, amor e espera em cada final de semana.

À minha tia *Neide*, ao tio *Duda*, e aos meus primos-irmão Gêssica e Victor, pela adoção filial.

A uma família muito especial em que pude coexistir durante bons anos e a que devo muito do aprendizado de vida: Joaquim, Marta, Theles e Gabriel.

A Aucionéa, Flávio, Venâncio, Fernanda e Dona Neli, pelo acolhimento.

Aos amigos, tutores de guerra, que me apoiaram no enfrentamento de difíceis momentos: Kelcia Lisboa, Fábio Luiz, Luiz Antonio e Carol Monteiro.

À UEPB, pela oportunidade de qualificação profissional.

Ao IFPB, em especial a Valnyr Lira, Bruno Allison, Anderson Bráulio, Tatiane Brito, Rafael Leal e Clóvis Amorim.

À amiga bodinha beligerante, que ajudou imensamente a finalizar o texto final.

A Rafael Leal, pela amizade e orientações metodológicas valiosas.

A minha amiga, e tutora *top*, Arilene Chaves, amparo inigualável.

Aos amigos de curso Danielle, Manoel Félix, Daniel, professor Rivaldo e Camila, companheiros de boas viagens a Campina Grande.

A Larrisa Pontes, por sua disponibilidade em acompanhar-me na realização da inscrição do mestrado, de última hora.

A Nara Natali, pela compressão nas ausências do trabalho.

A Rayssa Félix, porto seguro nas aulas da graduação.

A Gabriela Santos, por nossas conversas “carregadas”.

A Viviane Linhares, por sua amizade.

A Sebastião Marliuton, amigo - porto seguro no alto da Borborema.

A Gracier, Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Olivina Olívia Carneiro da Cunha, pelo auxílio na condução da realização da pesquisa nessa escola.

Aos gestores, docentes, técnicos e discentes da Escola Olivina Olívia que contribuíram para realização da pesquisa empreendida neste trabalho de dissertação.

A todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para as experiências de minha vida, minha formação acadêmica e a finalização desta escrita.

The more you know the less you feel
Some pray for others steal
Blessings are not just for the ones who kneel...
Luckily

U2

RESUMO

Esta dissertação discute o ensino de Língua Portuguesa na Paraíba, especificamente o trabalho com argumentação, a partir da realização dessas aulas no Ensino Médio de uma escola pública de João Pessoa: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha. O problema de pesquisa consiste na ausência de formação dos alunos para a argumentação como um modo de uso da linguagem escrita para a vida, para o exercício da cidadania. Assim, questionamos os modos de abordagem da produção textual em sala de aula, sobretudo da argumentação. O objetivo geral é verificar e analisar se o professorado da escola pública, tomada como lócus de pesquisa, garante aos seus alunos a competência linguística para a argumentação que sirva ao seu público como ferramenta de exercício cidadão no cotidiano. Para realizar o estudo, foram coletados dados por meio de dois modelos de questionários: um para o professor e outro para o aluno, nos quais foi respondido, sobretudo, sobre a utilização da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa. A discussão em torno da produção textual foi embasada nas obras de Marcuschi (2008, 2010, 2012), Coroa (2006) e Guedes (2009), especificamente aspectos do texto argumentativo e da argumentação. Ainda, entregamos, com esta dissertação, um Guia de Orientação Docente voltado para dois propósitos: a) discussão de textos da área do Direito do Cidadão (Lei de Acesso à Informação, Código de Defesa do Consumidor, Juizado Especial) e b) produção de textos argumentativos direcionados às práticas cotidianas que exigem uma linguagem mais formal e com uso da argumentação. Esperamos, deste modo, contribuir para o aprofundamento dos estudos, e do trabalho, com argumentação nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, além de propor um ensino de nessas aulas pautado em produção de textos argumentativos, mais funcional e eficiente no cotidiano do aluno.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Médio. Argumentação Escrita. Cidadania.

ABSTRACT

This dissertation discusses the teaching of Portuguese Language in Paraíba, specifically the work with argumentation, from the Portuguese classes in the High School of a public school in João Pessoa: State School State School of Elementary and Middle School Professor Olivina Olívia Carneiro da Wedge. I start from the problem of research that consists in the absence of the formation of students for argumentation as a way of using written language for life, for the exercise of citizenship. We are questioning the ways of approaching textual production in the classroom, especially the argumentation. The general objective is to verify and analyze whether the public school faculty, taken as a research *locus*, guarantees to its students the linguistic competence for the argument that serves to its public as a tool of citizen exercise in daily life. In order to carry out the research, data were collected through two models of questionnaires: one for the teacher and another for the student, in which they answered, above all, about the use of argumentation in Portuguese classes. The discussion about textual production was based on the discussions of MARCCUSCHI (2008, 2011, 2012), COROA (2006), GUEDES (2009) and aspects of the argumentative text and the argumentation. In this dissertation we give a Teaching Guidance Guide for two purposes: a) discussion of texts in the area of citizen's rights (Law on Access to Information, Consumer Defense Code, Special Court) and b) production of argumentative texts aimed at everyday practices that require a more formal language and use of argumentation. In this way, we hope to contribute to the deepening of studies and work, with arguments in the Portuguese classes of High School and propose a Portuguese language teaching based on the production of argumentative texts, more functional and efficient in the daily life of the student.

Keywords: Teaching of Portuguese Language. High School. Written Argumentation. Citizenship.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tempo estimado desde a conclusão da graduação com habilitação na área específica do ensino de Língua Portuguesa.....	47
Gráfico 2	Número de docentes que continuaram com a formação depois da graduação	57
Gráfico 3	Frequência com que o docente trabalha argumentação em aulas de Língua Portuguesa	58
Gráfico 4	O que motiva o professor a trabalhar a argumentação em aulas de Língua Portuguesa?	60
Gráfico 5	O professor trabalha a argumentação para atender a que necessidade do aluno?	62
Gráfico 6	Número de alunos respondentes ao questionário	64
Gráfico 7	Percentual e quantidade de alunos em função do indicador de frequência de aulas sobre argumentação	66
Gráfico 8	Necessidade de incluir a argumentação nas aulas de Língua Portuguesa.....	70
Gráfico 9	Justificativas quanto à inclusão da argumentação escrita nas aulas de Língua Portuguesa.....	71
Gráfico 10	Razões apresentadas para ter sido (ou não) trabalhada a argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA POR MEIO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA	16
2.2	A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E O COMPROMISSO COM A CIDADANIA	22
2.3	O ACESSO À ARGUMENTAÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO	30
2.4	OPINIÃO, ARGUMENTO E OPERADORES ARGUMENTATIVOS	37
3	DESCREVENDO O CAMINHO PERCORRIDO (METODOLOGIA)	43
3.1	ADENTRANDO O UNIVERSO PESQUISADO	43
3.2	A BASE TEÓRICO-CONCEITUAL	44
3.3	O LÓCUS DA PESQUISA	46
3.4	COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS ENVOLVIDOS	47
3.5	SUJEITOS ENVOLVIDOS: PROFESSORES E ALUNOS	49
4.	ANÁLISE DOS DADOS: (RE)VISITANDO SUJEITOS EM SUAS PRÁTICAS	51
4.1	A ARGUMENTAÇÃO ESCRITA SOB A ÓTICA DO PROFESSOR	53
4.2	A ARGUMENTAÇÃO ESCRITA SOB A ÓTICA DO ALUNO	64
5	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	77
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A - GUIA DE ORIENTAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	85
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS	132
	ANEXO A - FRAGMENTOS DO LIVRO PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	134
	ANEXO B - HISTÓRICO DA LAI	148
	ANEXO C - ENTENDA A LAI	149
	ANEXO D - RANKING DAS 10 EMPRESAS MAIS RECLAMADAS EM 2016	150
	ANEXO E - FUNCIONAMENTO DOS JUIZADOS ESPECIAIS CÍVEIS	151

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o artigo sobre “O ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos”, Bezerra (2005) expõe o grande fundamento que sustentou (em muitos contextos, ainda sustenta) o ensino desse conteúdo: o ensino de gramática prescritiva, com fins exclusivos de memorização ou aprendizagem de regras gramaticais que atendem, de certa forma, ainda a exames vestibulares, a concursos públicos, ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Isso sem falar no fim último do ensino de Língua Portuguesa, o qual parece ser, nessa visão, o mais radical possível: a internalização de normas gramaticais sem a sua efetividade de uso no cotidiano.

É bem verdade que essa realidade do ensino baseado na gramática prescritiva tem mudado ao longo das últimas décadas, visto que, a partir de discussões sobre linguística textual (MARCUSCHI, 2012) e perspectiva sociointeracionista dos discursos (BAHKTIN, 1992), de estudos recentes sobre os gêneros textuais discursivos e os gêneros multimodais (MARCUSCHI, 2008, 2010), bem como as reflexões sobre práticas de letramento (ROJO, 2009), o ensino de língua materna tem se transformado. Essas perspectivas atingem diretamente os professores formados e em formação, seja esta a inicial (graduação) ou continuada (pós-graduação). As influências dessas correntes de pensamento têm surtido efeitos benéficos à área, arejando as cenas escolares com outras possibilidades de aprendizagem e domínios da chamada Língua Portuguesa.

Todavia, parece inconteste, e os vários órgãos que avaliam, acompanham e ranqueiam a educação brasileira, principalmente o Ensino Médio, têm percebido que, longe de melhorar satisfatoriamente os níveis de leitura e domínios da escrita, o alunado tem demonstrado certa apatia por essas competências, sempre deixando-se avaliar de forma não afirmativa.

Esse comportamento pode estar a denunciar, por assim dizer, o não compromisso do professorado (muitas vezes do próprio alunado que se dirige à escola sem objetivos traçados, desinteressado) quanto à instrumentalização desse alunado no que se refere ao ensino por competências dos usos da língua, dos gêneros textuais (sejam eles orais, escritos, multimodais), com práticas de ensino e

pedagógicas capazes de viabilizar a cidadania aos que são arrolados nesse processo de aprendizagem.

O que se percebe, no cotidiano da juventude que frequenta a escola (muitas vezes descompromissada com o currículo escolar e vice-versa), é um despreparo desse corpo estudantil que chega a completar o seu ciclo da educação básica sem ter adquirido competências suficientes e necessárias para se locomover ou transitar pelos lugares sociais e culturais com desembaraço. Nesse sentido, quando bem trabalhado o ensino de Língua Portuguesa, principalmente por meio da argumentação, os usos da língua podem não só facilitar os pontos de “partida” e de “chegada” de cada sujeito em contextos diferentes, como também estruturar toda uma condição verbal e posicional desses sujeitos para enfrentarem os embates da vida, as tensões do dia a dia e os conflitos gerados por vários fatores sociais.

Pensando assim, percebemos que, ao sair do ensino básico, sobretudo em escolas públicas, o estudante não tem garantida uma *performance* ou prática consciente capaz de torná-lo sujeito de si, cidadão do mundo, pronto para reivindicar seus direitos e dar cumprimento a esses direitos e a seus deveres. Notamos isso quando, diante de determinadas situações sociais (a exemplo de “baladas”, comícios eleitorais, falta de acessibilidade, deslocamento, cobrança indevida por operadoras de *telemarketing*, atraso ou desvio de encomendas pelos correios etc.), esses sujeitos, em sua maioria, não agem ativamente, ficam reféns das situações, passivos diante de situações que os calam, que tomam seu turno, que sequestram seu discurso (SCHULER, 1989), logo, que inviabilizam a cidadania tão cara a eles, a qual poderia ter sido estimulada nas aulas de Língua Portuguesa, durante toda a educação básica, principalmente no Ensino Médio.

Os exemplos das supramencionadas situações apassivadoras de sujeitos foram motivadores para problematizar o ensino da produção textual em aulas de Língua Portuguesa, especificamente o estudo/ensino da argumentação (vinculada ao texto argumentativo escrito), com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha, em João Pessoa, Estado da Paraíba.

Partimos, então, dos seguintes questionamentos, os quais ajudaram a problematizar ou construir o problema de pesquisa: o professor de Língua Portuguesa trabalha a argumentação na modalidade escrita em sala de aula? Quando trabalha, com que intenções ou objetivos ele projeta esse conteúdo como

um modo de o sujeito operacionalizar a língua a seu favor? Em que momentos ou com que frequência ele trabalha esse conteúdo em sala de aula? Se não trabalha, o que o impede e quais os problemas enfrentados ao negar aos alunos essa prática tão importante para a construção da cidadania e de si mesmo? E os alunos, com ou sem o estudo da argumentação escrita, têm consciência do valor dessa prática e desse domínio?

A hipótese de trabalho que sustenta nossa pesquisa aponta para uma não realização mais cidadã nas/das aulas de Língua Portuguesa, sob o viés de práticas textuais argumentativas, na escola pesquisada. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha está localizada à Avenida Duarte da Silveira, no centro de João Pessoa, Paraíba, e funciona há 49 anos. Por ser de localização central, ampla e com um poder de acolhimento de demanda estudantil para além de mil alunos, a escola é uma das maiores da capital paraibana a qual recebe alunos advindos de várias cidades que compõem a grande João Pessoa, como Cabedelo, Bayeux, Santa Rita, dentre outras. Logo, a não realização ou o não funcionamento dessa perspectiva de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa pode causar enorme prejuízo quando se toma por consideração que, anualmente, um mínimo de 400 alunos concluem o Ensino Médio naquela escola e podem estar à revelia do sistema de poder na sociedade porque não conseguem, não apenas por essa competência, mas por um conjunto de fatores, ser absorvidos por todas as instâncias de poder, pelo fato de não dominarem um “currículo mínimo” capaz de promover a cidadania em uma esfera mais global.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é verificar e analisar se o professorado de Língua Portuguesa, do Ensino Médio da escola em pauta, trabalha a argumentação escrita, oportunizando aos discentes subsídios instrumentais de usos da língua para a defesa deles enquanto sujeitos no/do mundo. No caso de a hipótese não se confirmar, verificaremos de que modo, intenção ou com qual (is) objetivo(s) as aulas de Língua Portuguesa seguem um roteiro, *script* ou sequência de conteúdo para dar conta do assunto argumentação e de práticas argumentativas, objeto desta pesquisa.

Para se chegar às respostas que confrontam as hipóteses levantadas, foram elaborados dois questionários semiabertos (Apêndice B), um para ser respondido pelos docentes (com cinco questões) e outro para ser respondido pelos discentes (com quatro questões). As questões postas nos questionários se centram nas

demandas desta pesquisa, isto é, procuram ver as relações entre tempo de formação docente, tempo de atuação no Ensino Médio e o trabalho (intenção) com a argumentação escrita nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo desses questionários foi comparar as respostas apresentadas pelos docentes com as respondidas pelos discentes, pois perguntas similares foram propostas a ambos os grupos, o que pode demonstrar, do ponto de vista da leitura analítica, contradições (quanto a trabalhar ou não a argumentação escrita) e desinteresses explícitos dos discentes ou dos docentes (quanto ao fato de acreditar ser necessário, ou não, o estudo e a prática da argumentação).

O centrar-se na argumentação escrita abre no mínimo duas possibilidades de instrumentalização desse jovem estudante: 1) conscientizar-se da sua posição de sujeito no mundo, com deveres e direitos, daí a consciência para o exercício da cidadania pelo domínio do pensar, do convencer, do se colocar diante de situações e do querer transformar a sua realidade em outra em que acredita (o raciocínio lógico e silogístico, diante de questões vitais e reais, propiciaria esse domínio) e 2) adquirir habilidade e competência para usar a argumentação escrita em diversas situações da vida, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa, por assim dizer, não seria ou estaria restrito unicamente a interlocutores como docentes do colégio, porque há, a partir da conscientização de sujeitos da/na sociedade, uma preparação (linguístico-textual) para a vida, a acompanhar o sujeito em todas as esferas por onde ele circular.

Nesse sentido, para a fundamentação da presente pesquisa, concentramo-nos em teorias de texto, que pensam o ensino de Língua Portuguesa, aliadas a teorias da argumentação e da produção textual, sobretudo aquela produção textual que circula no cotidiano do sujeito como forma de alimentar uma base discursiva capaz de alicerçar a pesquisa e responder às perguntas as quais problematizamos. A metodologia utilizada para coleta de dados foi a pesquisa de campo, e, posteriormente, os dados foram tabulados e comentados.

A dissertação se encontra organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata-se da introdução, em que apresentamos um panorama geral da pesquisa empreendida. No segundo, discutimos questões teóricas relacionadas à formação docente, aos gêneros textuais discursivos, sobretudo o texto argumentativo, e ao ensino de Língua Portuguesa que se assenta na Linguística Textual e opera na base da construção da cidadania do sujeito aprendente. No terceiro capítulo, discorreremos

a metodologia adotada, tabulamos os dados dos questionários e apresentamos nossos comentários e análise, deixando, sempre, a discussão maior para o capítulo posterior. No quarto capítulo, discutimos o objeto de pesquisa partindo da análise do *corpus* (dados tabulados) e, ainda, apresentamos nossas ideias sobre o ensino de Língua Portuguesa para a cidadania, a partir do ensino da argumentação escrita, comparando, continuamente, as ideias defendidas em relação às práticas docentes e discentes sobre o mesmo objeto. Por último, fazemos uma reflexão sobre o percurso da pesquisa e lançamos luz sobre novos horizontes sobre ela.

Além do mais, ao fim do trabalho, apresentamos o produto final: um Guia de Orientação Docente (Apêndice A), no qual evidenciamos uma proposta de discussão desse objeto, mostrando caminhos/alternativas ao professor de Língua Portuguesa quanto ao modo de trabalhar a argumentação escrita com motivação, intenção explícita e com vistas à instrumentalização de alunos para o exercício da cidadania, a partir do uso da argumentação em situações reais de vida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA POR MEIO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede pública de ensino do estado Paraíba, aliado ao montante de alunos concluintes do Ensino Médio por ano, os quais vivem à deriva e distantes de propostas de exercício da cidadania, são exemplos de que – além de outras disciplinas e vários fatores que, quando somados, resultam em uma precarização da educação, da aula de Língua Portuguesa e da construção do sujeito – é necessário atinar para questões que têm ordem mais pragmática, mais funcionalista e que possam dar resultados mais eficientes.

Dizer isso não significa que todo o ensino, todo o professorado de Língua Portuguesa e todos os alunos, além de todas as escolas, apresentam *déficit* em suas estruturas organizacionais, planejamentos, metodologias, estabelecimento de metas, bem como pouca educação para o exercício da cidadania e construção de sujeitos. Reitera-se apenas o que as estatísticas e o próprio cotidiano escolar nos revelam: um professorado desmotivado, uma disciplina que, por vezes, não tem serventia, um alunado sem objetivos e sem planejamento de futuro, uma escola fincada em um ensino obsoleto que declina de uma função primordial: preparar e educar os sujeitos para a vida.

Discutir o texto argumentativo escrito no Ensino Médio é, portanto, um modo de trazer à tona questões que podem estar sendo relegadas nas aulas de Língua Portuguesa, porque uma das grandes finalidades dessas aulas é preparar sujeitos para a sociedade, para o mercado de trabalho, para o ingresso em universidades e, principalmente, para a vida prática em que todos nós encerramos nossos falares, valores, dizeres, fazeres. Propusemos, assim, uma discussão pautada no uso da argumentação nas aulas do Ensino Médio ao levantarmos as seguintes hipóteses sobre não se trabalhar com ela: a) por falta de condições de produção (pelos docentes) mais coerentes com as agendas políticas contemporâneas; b) por falta de interesse (dos docentes) em motivar os jovens a argumentarem e, assim, assumirem

a posição de autor/sujeito de si; c) porque o modelo de argumentação escrita apresentado (pelos docentes), quando seguido o livro didático (LD), ainda continua engessado em fôrmas que não encontram situações de uso imediato no cotidiano deles, além de outros fatores que podem ser somados aos aqui elencados.

Imaginamos que a escrita argumentativa, para fazer sentido a qualquer falante da língua, precisa ter as situações e necessidades de uso no cotidiano: reivindicar um direito a uma companhia prestadora de serviço que não executou uma atividade pela qual se paga, por exemplo, junto ao órgão de Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon), deixa de ser uma simples reclamação (que tem valor argumentativo também) e passa a ser uma produção argumentativa na qual o sujeito reclamante se posiciona como autor, reivindicando seus direitos de consumidor com argumentos sustentáveis, diante da situação pela qual está passando. Essa prática só é possível quando o “ensino de Língua Portuguesa” coincide, em sua elaboração formal e materialização em sala de aula, com a construção de identidades de sujeitos, conforme observamos nos apontamentos de Maria Luiza Coroa:

Ao observar o ensino de língua portuguesa sob essa perspectiva interacional ou discursiva da linguagem, considera-se a língua como uma estrutura que serve de veículo comunicativo e, sobretudo, como algo que constrói visões de mundo e identidades – ou seja, que faz aderir o sujeito a papéis sociais [porque] os atos linguísticos são, portanto, atos políticos ou ideológicos. (COROA, 2006, p. 148).

A perspectiva apresentada por Coroa (2006) é importante para o domínio do profissional docente formado em Letras e com atuação na área, porque torna viável, motivador e funcional o estudo de língua que encontra sentido no uso necessário do cotidiano. Ou seja, em vez de tão somente apreender um conhecimento que se caracterize pelo domínio de uma estrutura linguístico-textual e seu funcionamento em um evento linguístico, o aprendente, logo, por essa perspectiva, terá a oportunidade de se colocar como sujeito de si, na e pela linguagem, e passar a fazer uso do gênero textual em destaque. Isso porque,

do caráter dialógico de todas essas práticas, mediadas pelo professor, ressalta a necessidade de incorporar às práticas pedagógicas o conceito de *sujeito da ação aprender*, aquele que age com (e sobre) o objeto do conhecimento. (COROA, 2006, p. 153).

Saliente-se que essa perspectiva de ensino também se vincula àquela proposta de ação pedagógica e de construção de conhecimento a partir do conceito de *competência*, na visão de Zabala e Arnau (2010), os quais defendem o ensino por competências porque:

esse modelo provoca uma maior dissociação entre teoria e prática, pois os alunos se mobilizam para memorizar os assuntos com a finalidade de expor os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 18).

O ensino tradicional dos e sobre os gêneros textuais em sala de aula levam os alunos para onde? Em quais situações cotidianas eles sabem fazer uso das competências adquiridas, formuladas? Há ensino de Língua Portuguesa pelas competências? A grande questão aqui posta, sobre e a partir do gênero argumentativo, é sair da velha casca que envolve o aprender “redação” (versão do saber por saber) e ingressar no modelo das competências (ZABALA; ARNAU, 2010), construindo identidade, tornando-se sujeito de si e se apoderando do conhecimento por competência para uso ou funcionalismo cotidiano (saber fazer).

Para compreensão dos conceitos de gênero e tipo textual, apresentamos a perspectiva de Marcuschi (2002) quando estabelece que a expressão “tipo textual” designa:

[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais compreendem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, ordem formal. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Por esse ângulo, percebemos os limites dos tipos textuais frente àquilo denominado pelo próprio Marcuschi (2010) como *gênero textual*, pois esse constitui-se com uma noção vaga

para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição específica. (MARCUSCHI, 2010, p. 22)

Neste sentido, os gêneros textuais são infindáveis: aulas virtuais, carta eletrônica, edital de concurso, piada, resenha, conversa espontânea, interrogatório policial, instrução de uso, carta pessoal, recado, reivindicação. Para o professor Marcuschi (2010):

a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da linguística aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, que já se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. (MARCUSCHI, 2010, p. 38)

À luz desse pensamento, também defendemos um ensino dos gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa a partir das competências, da construção de si como sujeito e da construção de identidades, sob a perspectiva da linguística de texto, conforme já anunciada e discutida, em outro texto, pelo próprio Marcuschi (2012). A segurança nesse saber fazer pelo docente para o saber aprender pelo discente se torna importante, porque a linguística textual/linguística aplicada proporciona ao aprendente uma configuração mais próxima e realística dos usos da língua e dos gêneros textuais: em vez de se aprender a dominar técnicas de produção textual, o aluno adquire e desenvolve competências para usar os gêneros textuais em situações reais de uso, não em contextos simuladores de situações reais e extremamente limitadas, como as redações no Ensino Médio tão somente para vestibulares e Enem.

Logo, o texto, na afirmação de Marcuschi (2008, p. 72), apresenta-se como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Essa é uma abordagem que tende a perfazer as aulas de Língua Portuguesa, se quisermos compará-la ao que se espera de algo novo no mesmo campo de domínio. Ora, se já existe toda uma performática professoral que atende às necessidades do seu alunado (ou pensa que atende) a partir de uma vasta produção de conhecimento já de domínio de todos os profissionais da área e se toda essa “competência” dirigida ao ensino-aprendizagem de língua materna não satisfaz às demandas aprendentes, porque elas não conseguem fazer a transposição direta e real entre o conhecimento adquirido e as situações da vida?

Ao pensar o texto enquanto evento comunicativo, é importante considerar a distinção proposta por Guedes (2009), na qual as expressões **composição**, **redação** e **produção textual** querem dizer a mesma coisa, apesar de

cada uma, em sua singularidade, apontar para efeitos específicos datados no momento/época de seu uso. Designam, todas, o ato de escrever um texto. As diferenças se estabelecem com as teorias que guiam cada uma dessas expressões: quando se enfatizava, em Língua Portuguesa, o uso da gramática, a expressão “composição” adequava-se melhor ao contexto; quando se instalou um modelo de uso da língua pautado na criatividade do aluno (décadas de 60 e 70 do século 20), com ênfase na compreensão e no uso dos códigos comunicacionais, optou-se por usar a expressão “redação”.

Já no que diz respeito à produção textual, apontada por Guedes (2009) e por Geraldi (1997), esse último a diferencia de redação, afirmando que a redação tem um caráter artificial, sem estabelecer vínculo com as situações de uso diário de quem estuda esse gênero, e a produção textual concebe o aluno com:

o papel de locutor, o que implica em: ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; e escolher estratégias para dizer. (BUNZEN, 2006, p. 149)

Dessa forma, pensamos que o texto argumentativo liga-se diretamente ao conjunto de ações humanas cuja finalidade é promover a adesão do outro para levá-lo a uma mudança de comportamento, atitude, pensamento, porque aceitou o argumento do outro, isto é, foi convencido. O ato de argumentar está, portanto, intimamente ligado à consistência dos fatos e argumentos levantados para produzir a mudança de comportamento no outro. Citelli (2004) afirma que, no gênero argumentativo, as técnicas são bastante importantes, pois são elas – as quais chamamos aqui de estratégias – que, bem concatenadas, organizadas, produzem o efeito no leitor/ouvinte/interlocutor. Abreu (1997), por sua vez, na perspectiva aqui apresentada, assim se coloca sobre o argumentar:

Argumentar, como vimos, não é tentar provar o tempo todo que temos razão, impondo nossa vontade. Aqueles que agem assim não passam de pessoas irritantes e quase sempre mal educadas. Argumentar é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso. (ABREU, 2009, p. 97).

Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções. Argumentar é motivar o outro a fazer o que queremos, mas deixando que ele faça isso com autonomia, sabendo que suas ações são frutos de sua própria escolha. Afinal, as pessoas não são máquinas esperando ser programadas. Persuadir é ter certeza de que o outro também ganha com aquilo que ganhamos. É saber falar menos de si e do que se quer, e mais do outro e do que é importante para ele.

Essa visão sobre o argumentar como uma proposta que engloba um coletivo e não apenas um individual demonstra o quanto nossas aulas de Língua Portuguesa têm andado em sentido contrário na formação de nossos jovens leitores e produtores de textos. Nesse sentido, a justificativa para investigar sobre a competência argumentativa no Ensino Médio tem uma razão de ser: no momento histórico em que vivemos, constantemente nos deparamos com situações em que os sujeitos, interlocutores, necessitam posicionar-se quanto a ideias, votos, discussões, o que implica tomadas de partido e convencimento do outro. Para além dessas situações comunicativas presentes em todos (com maior ou menor grau de funcionalidade do discurso argumentativo), uma ação posta em prática nos últimos tempos, no Brasil, exige uma postura mais ativa do sujeito quanto à resolução de pequenos/grandes problemas gestados cotidianamente: uma reclamação perante o juizado de pequenas causas, por exemplo.

Neste país, onde a maioria da população ativa e consumidora é assalariada em torno de um salário mínimo, gastos com crédito ou prestações no comércio formal são uma constante, assim como também é o uso e abuso, em muitos casos, de empresas ou fornecedores de serviços que, por diferentes razões, realizam cobranças indevidas; cortam os serviços básicos sem a devida notificação, desrespeitando o cliente/consumidor; cobram juros ao cliente pelo atraso do pagamento de parcela decorrente da entrega atrasada da fatura, entre tantos outros casos que podem ser exemplificados nesse rol.

Daí advêm os questionamentos: atualmente, o sistema de leis, sobretudo as do consumidor, pensadas para proteção do hipossuficiente, protege-o de forma mais acentuada, e este não necessita, *a priori*, dirigir-se ao juizado de pequenas causas acompanhado, necessariamente, de um advogado, como requeria a prática legal antes do estabelecimento desses juzizados. Sendo assim, por que, em sua maioria,

não o faz? Logo, diante da possibilidade de poderem resolver suas questões em juizado, sem ônus para si, uma vez que é possível defenderem-se sozinhos frente a essas causas pequenas, esses sujeitos adquiriram competências linguísticas suficientes e eficazes para elaborar uma “petição” a um juiz, rogando pela sua causa? Dominam o código linguístico a ponto de, na elaboração do texto, arrolar os argumentos convincentes que poderão lhes ser favoráveis?

As indagações são necessárias para reflexão porque quem responde por grandes empresas, companhias ou congêneres são os profissionais do direito, os quais dominam todo um estilo de escrita argumentativa, principalmente por estarem amparados em leis que são citadas em seu favor. Pensar em aulas de Língua Portuguesa pautadas na instrumentalização para uma atuação cidadã mais proativa dos discentes é, portanto, deslocar o cerne das aulas de língua, é permitir ações que promovam a emancipação dos sujeitos.

2.2 A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA E O COMPROMISSO COM A CIDADANIA

Se a escola não forma o sujeito para situações de vida, o que faz, então, o ensino de Língua Portuguesa? Esta é uma questão feita por Marcuschi (2008, p. 50): “Quando se ensina língua, o que se ensina?”. A indagação se faz em razão de uma prática usual de abordar, em aulas de Língua Portuguesa, o modelo eminentemente gramatical em detrimento do estudo de produção textual ou dos usos da língua e de suas modalidades em situações comunicativas sempre vistas sob o ângulo da Linguística Textual. Em mesmo sentido aponta Matêncio (1994, p. 79) ao pensar o ensino de língua: “No que diz respeito à especificidade do ensino de língua materna, a problematização orienta-se para questões como: o que, de que maneira e a quem ensinar. E aí o embate é grande”.

Na mesma direção, cabe questionar: o que os professores estão ensinando nas aulas de Língua Portuguesa, hoje, na Paraíba? Apesar de toda uma formação docente ter sido construída sobre bases fundantes da discussão aqui trazida à tona, por que os alunos do Ensino Médio aparentemente apresentam não aprender por competências? Esse fato reflete no não empoderamento, por parte deles, das

competências linguísticas e textuais capazes de torná-los sujeitos de seus discursos e capazes de encaminharem orientações que lhes beneficiem ao dirimir questões a seu respeito.

Especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, Brandão (2001) aponta que os gêneros textuais mais corriqueiros são o poema, a narrativa, o mito, o conto e o cordel. A argumentação aparece como deslocada ou quase sem uso, frente aos outros gêneros do discurso, como apontado por Beatriz Citelli (2001). Os ensinamentos de Citelli (2001) e Brandão (2001) indicam implicações de grande relevância para o exercício docente de língua materna, pautada em uma espécie de concepção prescritiva de ensino, mesmo em se tratando de produção textual, porque o docente não ultrapassa os limites da visão macroestrutural do texto argumentativo.

A formação docente, logo, por esse ângulo do ensino tradicional nas aulas de Língua Portuguesa, apresenta uma desarticulação entre os conteúdos, teorias e prática, uma vez que o grupo docente parece assentar-se, conforme preconiza Pimenta e Lima (2010), no mito das técnicas e metodologias, ao trabalhar em uma perspectiva engessada de ensino. Sob esse viés acredita-se que o domínio apenas de técnicas e metodologia soa como suficiente para o ensino de língua materna, sobretudo, de produção textual que atenda às atuais demandas e competências exigidas para os sujeitos do século XXI.

De acordo com as observações de Oliveira (2010), um trabalho competente do professorado de Língua Portuguesa se sustenta em vários pilares, dominados ao longo de sua formação e de sua atuação como profissional. Cinco são esses pilares, na visão de Oliveira (2010), sobre os quais os professores de Língua Portuguesa deveriam erigir suas práticas e torná-las efetivadas em salas de aula, junto aos seus alunos:

- 1) o que é ensinar Língua Portuguesa (ainda vigora uma concepção prescritivista do ensino de Língua Portuguesa);
- 2) a metodologia adequada para esse ensino ou essa prática (muitos docentes não adotam metodologia alguma por desconhecerem os caminhos mais certos para se chegar aos objetivos requeridos e muitas vezes estes nem estão presentes na prática docente);

- 3) concepção de linguagem (muitas práticas docentes ainda têm o ensino de língua materna como o ensino de “expressão”, de língua como “sistema” (ensino de morfologia, sintaxe);
- 4) objetivos de ensino (a depender da concepção de ensino do docente, objetivos vários e distantes das competências a serem desenvolvidas pelos alunos podem ser o foco docente);
- 5) significado do ensino de Língua Portuguesa para falantes brasileiros (o docente precisa ter muito bem problematizados, e esclarecidos, os significados do ensino de língua materna para falantes nativos: são implicações ideológicas, de mercado, de construção do sujeito).

Evidencia-se que esses pilares, quando associados a outros – tais quais: 6) concepção interacionista de língua, 7) competência comunicativa e 8) noção de textos e suas relações com os gêneros textuais – e, se propositadamente articulados, podem fazer a diferença na prática de ensino do professor de Língua Portuguesa, tornando possível o exercício da docência mais capacitado e efetivamente eficaz para o que se espera da formação de um aluno que está construindo uma base cultural e intelectual para enfrentar a vida e o mercado de trabalho.

Talvez um dos motivos da não eficácia do ensino de Língua Portuguesa, na Paraíba (poderíamos até estender a um contexto mais geral, como o do Brasil), seja o fato já constatado de que

os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência. (GATTI, 2010, p. 137).

Esse dado significa que há pouca carga horária destinada às práticas docentes de Língua Portuguesa presente no currículo do curso de formação do professor de língua materna, causando, talvez, um distanciamento da prática voltada para os usos da língua em seus aspectos funcionais. Isso porque é muito reduzida a carga horária destinada ao professor em formação para aprender e desenvolver estratégias e construir mecanismos com eficácia e eficiência do saber adquirido nos mais de 50% do conteúdo relacionado exclusivamente à área de conhecimento que fundamenta a prática da docência em língua materna.

A considerar que, na formação de professor, as disciplinas de cunho prático ainda são acanhadas, é importante que o docente tome para si as condições e as intenções na/da produção textual. Koch (2008) assim se expressa quanto a esse fator de condição da produção textual:

Já que cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações, visto que as intenções do falante, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas, não teria sentido a pretensão de atribuir-lhes uma interpretação única e verdadeira. O conceito de intenção é, assim, fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções, ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, apreender as intenções. A noção de intenção não tem, aqui, nenhuma realidade psicológica: ela é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto linguisticamente constituída. (KOCH, 2008, p. 22).

Como é possível notar, investir em uma orientação de aulas de língua materna também para a aprendizagem das competências do gênero argumentativo inclui os sentidos do texto, as intenções do autor, sobretudo, a construção de ideias capazes de fornecer os sentidos requeridos pelo autor do texto, que serão recuperados também por uma competência de leitura do interlocutor ou daquele a quem o texto foi endereçado. Assim, é a visão sobre os outros em sociedade que deve orientar as práticas de produção textual, pois o sujeito, quando toma consciência de si, reformula-se como pessoa, reconstrói a si mesmo no aprendizado no e pelo coletivo, base que dá sustentação a uma perspectiva de autoconhecimento e a uma percepção dos outros sociais.

O professor de Língua Portuguesa imbuído dessa visão poderá exercer forte influência em seu alunado, conduzindo suas turmas ao alcance de uma meta maior de construção social do sujeito, o que se torna arma fundamental para o exercício da cidadania. A educação nessa perspectiva:

é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade.

Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade... Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã. (SAVIANI, 2001, p. 1)

A relação entre educação e cidadania também encontra amparo na a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, art. 2º)

O exercício da cidadania não pode ser entendido unicamente como um modo de cumprir os deveres e ter os direitos reconhecidos. Assim, compreendemos a cidadania conforme expresso por Bertaso (2007, p.62):

A cidadania que resulta da prática dos direitos humanos incide de maneira positiva na organização da sociedade. A participação do cidadão o legitima como sujeito/ator, que interfere na história individual e coletiva de sua (s) vida(s), e enseja desse modo, a transição de um modelo liberal, despotencializado politicamente na representação, para uma cidadania que concebe o cidadão como ator social, proporcionando, como vimos uma nova modalidade participativa política/cívica/solidária. Hipótese em que dá surgimento a um sujeito do conhecimento reconhecedor do outro e da diversidade do mundo social, ambiental e cultural, envolvendo a aceitação às diferenças na e com a pluralidade das culturas humanas.

A cidadania, além de se constituir num status legal de exercício de direitos, implica complexidade e ambivalência. Significa, num só tempo, um referencial de efetivação dos direitos humanos e uma medida de igual dignidade (sua dimensão jurídica); tanto é uma pragmática de preservação e de cuidados culturais, ecológicos e ambientais (sua dimensão ética); quanto a uma capacidade/potência do sujeito de interferir política e socialmente nas decisões e nos assuntos que norteiam a esfera pública, seja ela estatal ou não, local ou global (sua dimensão de potência política). Assim, a cidadania se torna um potencial de poder político concreto. (2007, p. 62)

Logo, a consciência de uma harmonia no coletivo, cidadã, move as disputas argumentativas, que sobrevivem em contextos de “rinhas”, de defesas de direitos, de reivindicações de necessidades.

Essa perspectiva, educação cidadã em prática, não se torna uma novidade no que diz respeito ao ensino de língua materna, até porque, pela própria apresentação bibliográfica aqui discutida, percebe-se o quanto e há quanto a questão vem sendo motivo de debate na educação. A novidade revela-se no momento em que nos encontramos e temos a opção de alterar nossas lentes quanto ao *quê* e ao *como* ensinamos, projetando esses dois pilares no *quem* e no *para quê*. Isso poderia ser ampliado também para o *onde*, pois, a depender do sujeito ao qual endereçamos competências a serem adquiridas, é perceptível o entendimento de que quanto mais o sujeito está entranhado em um sistema educacional falho em sua missão, mais ele necessita de subsidiar-se de aportes teóricos e pragmáticos para enfrentar a vida como cidadão, profissional e pessoa.

Entendemos, dessa forma, que as aulas de Língua Portuguesa, por intermédio do aprendizado de produção argumentativa, tornam menos árdua a tarefa do ensino pautado na construção de uma perspectiva mais cidadã das aulas. Não soa expletivo reiterar ainda que, nessa perspectiva pela qual interpretamos o professor de Língua Portuguesa, faz-se necessário tê-lo como um pesquisador, conforme alude Bortoni-Ricardo (2008), ao correlacionar a prática docente ao trabalho constante de pesquisa que os profissionais da educação devem/deveriam promover, sobretudo quando se opta por trabalhar com a argumentação e seus sentidos ou funcionalidade para a vida. Nestes termos, a pesquisadora aponta que:

O pesquisador não é um relator passível e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é, por sua vez, influenciado por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade**. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 57).

A reflexão sobre os conteúdos a serem abordados em aula, bem como os modos como eles serão operacionalizados, discutidos e comparados às várias situações do mundo que exigem aquele conhecimento, faz do professor, neste sentido, um constante pesquisador: não pesquisador no sentido *stricto*, mas um pesquisador *lato sensu*. Ou seja, estabelece-se e se move nos contextos de sala de aula a partir de uma percepção mais aguçada de seu papel, não conformada com as

situações em que as pessoas se encontram quanto ao exercício da cidadania, com as questões de subjetividades que as envolvem (identidades de gênero, orientação sexual), com as mudanças de valores culturais em sociedade (virgindade feminina/masculina, sexo antes do casamento, modelo de família, casamento entre pessoas do mesmo sexo, entre outros).

Essas questões, quando pensadas, mesmo que apenas mentalmente, no bojo da construção do conteúdo anual (e trienal quando falamos do Ensino Médio) da disciplina Língua Portuguesa, exigem do professor uma capacidade ou competência do pesquisar, pois são questões-chave, polêmicas, que causam desconforto em muitos sujeitos. Abordá-las em sala de aula requer essa competência, porque o docente, imbuído de compromisso com as questões sociais/globais, procura oferecer ao seu alunado aquilo que há de melhor a ser aprendido, apreendido, dialogado. As questões vitais à existência do ser humano em sociedade são o que deveriam comparecer em primeiro plano quando da preparação das aulas de Língua Portuguesa, seja desenvolvendo a habilidade da leitura crítica ou a da escrita competente. Neste sentido, vale citar:

Qual o papel da atividade da linguagem para a inclusão do aluno na construção do conhecimento? Tendo a linguagem o papel de codificar os pré-construtos históricos e de organizar e orientar as ações e interações humanas (BRONCKART, 2004), é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas a sua inserção social. (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 42).

No trecho em tela, fica evidente que o que Zabala e Arnau (2010) chamam de competência equivale ao que Cristovão e Nascimento (2011) entendem por domínio. Dominar o funcionamento textual, isto é, a língua em funcionamento e em contextos de interação, exige do sujeito posturas para que os alunos, conscientes de seus objetivos e de como atingir o outro pelo uso da linguagem escrita e argumentativa, possam construir para si o caminho que os conduz à inserção social. E esse caminho pode retirá-los do “anonimato” em que vive a maior parte dos jovens cujas forças políticas, ideológicas e subjetivas parecem ter-lhes sido subtraídas, vez que não há movimentos, tão significativos no Brasil como em décadas passadas, de jovens reivindicando alterações ou propondo questões de ordem referentes ao seu presente ou ao seu futuro imediato.

O comprometimento com um projeto de inclusão da argumentação para preparar o sujeito para a vida em sociedade deveria, a nosso ver, ser parte integrante de toda base curricular, de todo modo de abordagem e prática docente, sobretudo na área da leitura e da escrita, papel da disciplina Língua Portuguesa. Sendo assim, a pesquisa empreendida e o produto final desenvolvido são uma mostra de que é possível pensar, planejar, idealizar o caminho que se quer seguir para tornar os alunos sujeitos e cidadãos. Não entendemos que as aulas de Língua Portuguesa sejam a redenção social, assim como, em décadas passadas, a educação foi vista com essa função. Entretanto, é de conhecimento da comunidade acadêmica, que as habilidades desenvolvidas pelo/no componente língua materna são uma espécie de porta de acesso para a aquisição e construção de conhecimento dos outros campos de estudos referentes às demais disciplinas escolares. Logo:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Mesmo referindo-se a “situações de comunicação real”, este e outros pesquisadores abordam a questão de forma um tanto abstrata, mais teórica. Isso não deve soar como demérito: apenas defendemos a necessidade de uma explicitude maior, de uma clareza mais aguda quanto ao que se quer com o ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Percebemos, no entanto, um avanço teórico quando a proposta se lança para a funcionalidade da língua escrita em contextos reais de uso, ou seja, os exercícios de conhecimento e reconhecimento de tipos textuais são deixados de lado não em função do não reconhecimento desses protótipos textuais, mas em função da sua razão de ser no dia a dia de cada um de nós.

2.3 O ACESSO À ARGUMENTAÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio costumam pulverizar a discussão em torno da aprendizagem da argumentação em seus volumes referentes/preparados aos três anos desse nível de ensino. Sabemos que um LD, inicialmente, tomando-o como um todo, configura-se como um gênero pautado em uma sistematicidade de conteúdo que atende a critérios “didático-científicos”, ao respeitar o encadeamento ou “progressão” de conteúdos em escalas ascendentes: metodologicamente, esses conteúdos são pensados de acordo com a lógica dedutiva da aprendizagem, ou seja, parte de elementos menos complexos até atingir os mais complexos para os quais os alunos, em princípio, deveriam estar aptos a “re-conhecer”.

Não é pretensão nossa nos distanciarmos do foco da pesquisa, mas, em se tratando de LD, neste tópico, não podemos deixar de apontar como negativa a prática que muitos LDs têm de dar um tratamento menor à construção da argumentação, seja ela oral ou escrita. Esse tratamento acaba por reiterar uma prática de inacessibilidade dessa possibilidade de uso da língua ao aluno, induzindo professores e professoras a negarem essa possibilidade aos seus estudantes ou, talvez, vendo-se por outro ângulo, cientes de que a escola pública nega essa competência aos seus alunos (não tratamos aqui de outros critérios de negação da argumentação escrita ao alunado, centramo-nos apenas na relação professor-livro didático e/ou livro didático-professor), os autores desses livros os elaboram a partir de uma prática já viciada.

Um LD para o terceiro ano do Ensino Médio ainda vigente na cota do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adquirido pelo Ministério da Educação para o triênio 2015-2017 e circulando em escolas públicas da Paraíba, porque adotado por professores, é o “Língua Portuguesa: Linguagem e Interação”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo Jr., publicado em 2013, reimpresso em 2014 para atender ao PNLD. Esse livro, quando discute a argumentação em suas 368 páginas, apenas o faz como “correspondência formal argumentativa”. O que mais chama a atenção é o tratamento dado ao conteúdo: são apenas duas páginas do livro dedicadas ao assunto, como se fosse irrelevante discuti-lo e, ao fazê-lo, como se fosse para não ficar sem esse debate, opta-se por realizá-lo timidamente.

As duas páginas (266 e 267) do LD supramencionado apresentam uma espécie de decomposição ou decupagem de uma Carta de Reclamação (p. 262-263), tornada pública no endereço eletrônico <www.reclameaqui.com.br>, site de ranqueamento e de rápida ação contra medidas injustas endereçadas pelos consumidores. O LD apresenta também outra parte na qual, de forma bastante breve, concisa e sem profundidade, expõe a natureza da *correspondência argumentativa* (privada, não pessoal e formal), o nível da linguagem utilizada (variando do tenso ao relaxado), o suporte (fora do papel: espaço específico do site para a construção do texto). Afora esses dados, há apenas as ideias secundárias que vão dar suporte a esses itens elencados. Diante disso, perguntamos: é esse tipo de conhecimento, informação ou tratamento que o professor espera ser dado ou construído junto ao aluno do terceiro ano do Ensino Médio?

Apesar de abordar um tópico de grande importância para o aprendizado da vida, para a prática das competências linguísticas veiculadas e estudadas em sala de aula, O LD torna a questão menor, pois tende a creditar mais na descrição do *tipo textual* do que na proposta de competência, ao tratar o conteúdo à luz de estudos da área, assim como pensou Ducrot (2009), quando buscou diferenciar a argumentação linguística (ponto de vista que defende) da argumentação retórica. Nesta perspectiva, textos que buscam convencer o outro de algo apropriam-se de recursos extralinguísticos:

A esse caráter não restritivo das argumentações do discurso acrescenta-se o fato de que a persuasão pede que nos apoiemos em outros motivos que não os racionais. É sobre isso que insiste a retórica tradicional, dizendo que a persuasão exige que não somente se dê razões que constituem o que se chama o *logos*, mas que se desenvolva além disso no ouvinte o desejo de crer verdadeiro (é o *pathos*) e, enfim, se confie no orador, que deve aparecer como alguém confiável, sério e bem intencionado. O orador deve, portanto, dar, em seu próprio discurso, uma imagem favorável de si mesmo, o que corresponde ao que a retórica clássica chama de *ethos*. (DUCROT, 2009, p. 21).

Esse modelo de argumentação a que Ducrot (2009) faz menção é aquele em que se centram, de forma esporádica, breve e superficial, muitos autores de LD os quais, na tentativa de contemplar vários aspectos da produção textual, priorizam visões da tradição, elaboram atividades mínimas de produção textual, fundadas em conceitos aparentemente coerentes com a realidade, mas se distanciam daquilo que

inicialmente se propuseram a fazer: trabalhar a argumentação como um caminho de inclusão do outro (o aluno) nos vários lugares sociais pelos quais é possível transitar.

A argumentação linguística defendida pelo teórico Ducrot (2009) pressupõe que a argumentação esteja contida na língua ou que esta já possua elementos os quais fazem a argumentação, sem a necessidade de apelar para a ideia de verdade (*pathos*) e da imagem do orador (*ethos*), como requer a retórica tradicional. Apesar de não fazer menção a esses dois critérios, o assunto *argumentação* contido no LD em tela aposta no desenvolvimento de uma argumentação/persuasão exclusivamente retórica, no espírito da letra (morta), vinculada a uma postura de compreensão do texto enquanto *tipo*, não como gênero discursivo que encontra funcionalidade no dia a dia das pessoas.

Outro LD bastante adotado em escolas paraibanas é o “Textos: Leituras e Escritas”, (2011), de Ulisses Infante. A crítica que fazemos a esse LD diz respeito à desproporção entre o número de páginas total do livro (600 páginas) e a apresentação do conteúdo argumentação (ou mesmo *redação, descrição, narração*). O conteúdo parece ter sido construído na base dos estudos literários elitistas (como a esmagadora maioria dos LD, apresenta a versão elitista da cultura burguesa, letrada e capitalista ambientada, principalmente, na região sudeste do Brasil) e nos estudos tradicionais de gramática. Não é uma “queixa” contra cultura, literatura, música, arte burguesa, mas apenas uma “observação” de como esse modelo é apresentado, tornando desiguais as manifestações de arte produzidas, muitas vezes no mesmo espaço geográfico e cultural, por pessoas que não pertencem ou não (ou pouco) transitam entre os grupos elitistas.

As “Propostas de redação” que atravessam todo o livro são construídas a partir de enunciados como os que seguem:

Crie uma imagem poética para falar de um objeto de uso diário (um talher, uma peça de roupa, um utensílio doméstico, por exemplo) e escreva um texto aproveitando essa imagem. (INFANTE, 2011, p. 494).

Escreva um texto analisando e avaliando a canção “Na Chapada”. Na parte inicial, apresente a canção, fornecendo todos os dados de que dispõe sobre ela. A seguir, comente os recursos sonoros e as imagens trabalhadas pelo texto. Apresente sua opinião sobre a canção. (INFANTE, 2011, p. 495).

Reescreva o texto “Luz do sol” transformando-o numa mensagem em que predomine a função referencial da linguagem. Para isso, você deve fazer um cuidadoso levantamento dos referentes e das informações objetivas que são transmitidas sobre eles. Produza um texto claro e enxuto, dirigido a seus colegas de classe. (INFANTE, 2011, p. 547).

Percebemos, nesses trechos, propostas descontextualizadas que exigem uma competência sobre algo que, da forma como o enunciado está construído, o produtor do texto já deve trazer consigo. Por exemplo, nos dois primeiros enunciados: as atividades sugeridas solicitam que o aluno do terceiro ano do Ensino Médio partilhe do mesmo ideal de linguagem do autor do texto (ideal burguês, elitista), ao propor uma produção textual centrada na função poética da linguagem, mirando-se em objetos ou peças (talher, roupa, utensílio doméstico) que em nada favorecem uma reflexão sobre o exercício da cidadania, o modo de ser e de estar no mundo e em sociedade do produtor textual.

A terceira sugestão de redação, ainda enfatizando as funções da linguagem, inconsistentemente deixa de utilizar o processo adequado ao que se pede – a atividade proposta é de *retextualização* – e afunda-se na incongruência da *reescrita*. Ora, segundo D’Andrea e Ribeiro (2010), bem como Dell’Isola (2007), quando pretendem discutir os conceitos de reescrita e retextualização à luz dos pensadores que primeiramente, no âmbito da linguística, colocaram-se sobre essas duas operações linguístico-textuais, deixam claro (apesar de nem mesmo Marcuschi, na visão deles, ter esclarecido de forma enfática a questão) que a reescrita é um trabalho cujo objetivo é tornar o *mesmo* texto mais elaborado, mais claro, podado a ponto de tornar-se legível, inteligível, coerente. Por sua vez, o trabalho operado pelo processo de retextualização tem o objetivo de tornar *um* gênero em *outro*: é o caso, por exemplo, da transposição de um texto oral para o escrito, ou seja, há um trânsito do gênero oral (uma palestra) para o escrito. As várias paródias que circulam pela *internet*, por exemplo, configuram casos típicos de retextualização: apropriação de um discurso-gênero para transformá-lo em outro.

Como se percebe, há duas incorreções graves cometidas nesse LD, percebidas não só pela leitura das questões dadas, mas pela análise de todo o conteúdo do LD no que tange à produção de textos: primeiro, não há uma abordagem da produção textual solicitada, nenhuma condição de produção, nenhuma informação teórico-metodológica sobre o assunto em pauta. Logo, o

assunto “argumentação” surge da questão posta no enunciado; segundo, a atividade proposta mereceria uma clareza melhor quanto ao que se pede, pois tomar um texto com uma função específica da linguagem para torná-lo outro, com outra função da linguagem que não a dominante no texto primeiro, conforme pede o enunciado, trata-se, evidentemente, de uma atividade de retextualização, não de reescrita.

Desse modo, uma prática de ensino de Língua Portuguesa fundamentada unicamente no LD pode configurar-se uma atividade de risco, a depender do olhar do professor sobre esse material de que dispõe para trabalhar. Por isso, o olhar sobre uma abordagem de produção textual mais harmônica com a dinâmica da vida cotidiana é mais coerente com os estudos da linguística de texto e das noções sobre gêneros do discurso. Neste sentido, nossa pesquisa também se pretende como uma proposta de letramento, ao termos em mente que:

As discussões sobre letramento começaram quando os estudiosos tentaram separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização. Após isso, tais discussões ampliaram-se para a descrição “das condições de uso da escrita”, com a finalidade de determinar como “[...] e quais eram os efeitos das práticas de letramento de grupos minoritários ou de sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder nessas sociedades (KLEIMAN, 1995). Desse modo, as práticas de letramento são práticas sociais, modos aceitos/adequados de se fazer coisas, relacionados com o modo como as pessoas representam a leitura e a escrita em eventos de letramento. (BENEVIDES, 2008, p. 95).

Ao considerar a prática de leitura proposta por Benevides (2008) como uma prática de inclusão do sujeito no mundo a partir das práticas sociais da escrita, seus fundamentos, sua funcionalidade e metas a serem atingidas, obviamente que estamos também tratando de uma prática de letramento. A discussão se torna importante, sobretudo quando pensamos em práticas de letramento que colaboram para a consciência e o exercício da cidadania, porque, assim como a citação anterior, Oliveira (2008, p. 176), citando Néstor Garcia Canclini, afirma que:

Canclini (2005) vem contribuir com este debate, discutindo a necessidade de abordagens teóricas que possam dar conta e organizar as inovações e a complexidade da contemporaneidade. Segundo ele, é tarefa dos estudos dos processos comunicativos pensar as diferenças e as desigualdades em termos de inclusão e exclusão, em outras palavras, questionar quem está conectado ou

desconectado, como e em que condições ocorrem ou deixam de ocorrer as conexões, apontando caminhos para reconhecer diferenças, corrigir desigualdades e para tornar possível a conexão das maiorias, mesmo aquelas vistas como minorias, às redes globalizadas.

Mesmo no campo da cultura, estudiosos mostram-se preocupados com aquilo que pode interferir diretamente no campo da educação. As práticas sociais e culturais, os conceitos, valores, visões e imagens sobre sujeitos: de tudo isso dependem os outros, ainda mais aqueles em condições de subalternização, para democraticamente construir uma postura cidadã, à medida que forem sendo incluídos dentro das práticas sociais e globalizadas.

O LD adotado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha, “Português: Contexto, Interlocução e Sentido”, volume 3, (2010), de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, metodologicamente está dividido em três grandes sessões com as quais é comum, no Ensino Médio, dividir as aulas de Língua Portuguesa: leitura (exclusivamente literária), gramática e produção de texto. O livro inicia discutindo os tipos narrativo e descritivo, centrando-se no conto; passa para o texto de divulgação científica, focando-se no relatório; e conclui a parte referente à produção textual com o texto argumentativo.

Ao lermos a seção referente exclusivamente à dissertação (por mais que os títulos e chamadas apontem para a argumentação, os gêneros de cunho dissertativo é o que aparecem em primeiro plano), deparamo-nos com uma orientação um tanto superficial, rápida, apesar de bastante completa no tangente às partes da “dissertação”: introdução, desenvolvimento, conclusão, parágrafo, ideias, imagens e exemplos.

Não distante dos livros anteriormente comentados, este também é bastante superficial nas propostas de produção textual: dá a impressão (ou esta é a verdade) que o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar para incutir, em seus alunos, unicamente dados gramaticais e literários, podendo-lhes a capacidade criadora, imaginativa e lógico-racional. Isso porque os segmentos do livro (que conta com 511 páginas) de maior número de páginas são os iniciais, por ordem: as páginas que contêm os conteúdos de leitura literária (262 páginas) e gramática (183 páginas), em detrimento daquilo que poderia ser contraposto e colocado em primeiro plano, pois daria sustentação a toda uma prática idealista de aula de Língua Portuguesa: a

produção textual (36 páginas apenas, a maior parte centrada em textos longos que são tomados como exemplo do gênero em questão em cada capítulo).

Como se vê, seja no LD tomado como material didático usado pelos escolares que colaboraram com a pesquisa ou nos demais livros escolhidos para comparação, mas também usados em escolas estaduais de Ensino Médio na Paraíba, o resultado não soa distante de um para outro no que concerne a um direcionamento didático que priorize a competência da escrita argumentativa, a qual consideramos de relevância para a prática social dos discentes. Por fim, em estudo de análise da argumentação em LD de Língua Portuguesa, Barbisan (2007, p. 120) chega ao mesmo resultado que aqui apresentamos:

O que se pode perceber, pela rápida análise que se fez, e apenas do ensino da argumentação nesses livros didáticos, é que há em todos eles conceitos indispensáveis ao ensino da argumentação, tanto no que diz respeito à organização de informações, quanto à estrutura do texto argumentativo. No que concerne à opção por teorias lingüísticas, eles se situam, com maior ou menor ênfase, na lógica, na retórica, na Lingüística do Texto e na concepção tradicional da argumentação. **A forma lingüística é menos privilegiada, aproximando-se muito da gramática. O valor argumentativo de marcas lingüísticas, quando utilizadas pelo locutor, não é analisado, embora tenham sido encontradas algumas tentativas.** Esse aspecto torna-se discrepante diante das propostas de trabalho bem formuladas e bastante criativas encontradas em algumas unidades desses livros quanto a informações e relações entre elas nos textos. De modo geral, o sentido é sempre relacionado à realidade, funcionando esta, para a linguagem, como fonte de informação sobre o mundo. A construção do sentido no uso da linguagem, isto é, no discurso, **não é estudada**, a não ser muito rapidamente em um deles. (grifos nossos).

A partir dessa análise, resultado da investigação feita, podemos perceber que muitos livros têm uma espécie de “boa vontade” em apresentar e querer discutir a argumentação. No entanto, distante do cotidiano do aluno, a escolha teórico-conceitual é falha, os procedimentos adotados, os critérios de discussão, a seleção de textos, as atividades propostas, tudo isso contribui para que haja uma apresentação lacunosa, frustrada e superficial desse conteúdo tão necessário aos alunos de hoje, porque tende a prepará-los para enfrentar a vida em todas as esferas institucionais e de poder. Construir habilidades e desenvolver competências devem ser o caminho a ser escolhido por docentes comprometidos com a

educação daqueles que estão, por alguma razão, de alguma forma e em relação a determinados conteúdos, sob sua tutela ou responsabilidade.

2.4 OPINIÃO, ARGUMENTO E OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Comumente, entende-se por *opinião* aquilo que soa tão somente como um modo particular de ver, de pensar, de julgar algo. Relacionada ao campo da individualidade, a opinião caracteriza-se por se tratar de uma emissão linguística e emocional generalizante, não fundada em provas concretas, sem consulta ou respaldo em fontes. Ela é tão necessária à vida harmônica em sociedade quanto a apropriação pelo sujeito da argumentação: a opinião é a base da liberdade do sujeito, como afirmou Mill (1991), pois todo indivíduo tem o direito à opinião, sobre qualquer assunto, em qualquer lugar e para cumprir os objetivos que deseja ou planeja, desde que não reprima a liberdade do outro – apesar dessa visão ser negada veementemente por Bourdieu (1981).

Por esse viés, podemos dizer que, pela construção de nossas opiniões (orais ou escritas), desde muito cedo, bem antes mesmo dos processos de escolarização, sabemos nos colocar no mundo, algumas vezes convencendo (sem que se trate da argumentação persuasiva), outras vezes tendo as opiniões vencidas por outras que conseguem se sobrepor de forma mais elaborada. Com efeito, o convencimento atua dentro da opinião, de tal forma que, no campo da opinião pública, esta faz discípulos, convence o outro a mudar de opinião. Os exercícios treinados desde a infância são construtos para chegarmos à bases sólidas do fazer argumentativo, sobretudo porque esse, quando é escrito, é uma forma bastante aprofundada, pois é construída com base em elementos linguísticos específicos (operadores argumentativos, cada um utilizado para surtir um efeito semântico específico no texto).

A argumentação, por sua vez, trata-se de um construto linguístico (oral ou escrito) de base opinativa, todavia estruturado para convencer o interlocutor da verdade enunciada, seja a partir de provas materiais e/ou simbólicas, seja a partir de estratégias argumentativa. E a depender do modo escolhido para construir o argumento, a tese/opinião pode até não ser real, verdadeira, mas do modo como se

constrói o argumento, há possibilidade ou poder de convencimento maior do que na opinião: as informações são analisadas; prova-se com ilustração, exemplos, situações; trabalha-se com um alto nível de verossimilhança.

Observe-se que a opinião é expressa em uma concepção geral sobre algo, emitindo apenas ou unicamente o modo particular de sentir e perceber o fato sobre o qual se emite um posicionamento, e faz com que alguém que não tinha opinião ou não tinha aquela opinião específica passe a concordar com ela. Diferentemente, o argumento se sustenta e é construído com base em toda uma seleção vocabular, sintaxe específica e destinatário específico. Note-se que a opinião é do sujeito e não há a intenção, necessária, de propagá-la. Ela surge em momentos específicos com o fito de manter a pessoa também como sujeito do discurso que tem opinião sobre, mas que não tem a intenção de sobrepor a opinião particular à dos demais.

No caso da argumentação, o convencimento do outro pela verdade que se defende advém de criterioso modo como o pensamento é articulado e meticulosamente tem o poder de minar as bases de pensamento defendidas pelo interlocutor. Ou, no caso do cotidiano dos estudantes e da resolução de problemas diários relacionados ao exercício da cidadania, o endereçamento do eu ao outro estabelece-se frente ao que se almeja alcançar, logo, o jogo linguístico estabelecido é detalhadamente orientado para surtir o efeito que se quer.

Dessa forma, espera-se que a argumentação escrita subsidie-se de recursos linguísticos suficientes o bastante para funcionar como pontes discursivas capazes de estabelecer ligações entre as pessoas e que, assim, haja locomoção de um a outro lado, a depender da lógica convincente entre os sujeitos em diálogo. O uso de dispositivos linguísticos como os operadores argumentativos é um recurso bastante eficaz na construção de argumentos. Não estamos reduzindo o trabalho com a argumentação escrita à utilização desses operadores, pois o simples uso de elementos linguísticos não capacita o produtor textual a construir um argumento convincente. As partes de que se compõe um texto argumentativo necessitam estar, de algum modo, coerentes e concatenadas, para que a condução do argumento possa ser internalizada pelo outro a quem se quer convencer ou a quem se solicita resolução de algo, por exemplo.

Neste sentido, os fatores de argumentatividade que foram pensados por Fiorin (2015) e que fazem parte de toda uma tradição na área não serão discutidos nesta seção. Acreditamos que trazer essa discussão para cá é um modo de repetir

esse discurso de que nos apropriamos para dele falar, e, ao mesmo tempo, ele já está disposto, na forma dos operadores argumentativos, no Módulo 4 do Guia de Orientação Docente, contido nessa pesquisa como produto final. No entanto, vale adiantar que fatores como coesão, coerência, objetividade, inferências, por exemplo, apesar de não estarem materializados no módulo mencionado, também são componentes do chamado fatores de argumentatividade e devem/podem ser objeto de estudo mais aprofundado, no Ensino Médio, por professores e alunos.

Esses fatores de argumentatividade materializam-se em textos (tratamos aqui do texto escrito) e estes, quando pensamos nos gêneros de cunho argumentativo, são expressos, segundo Guariglia (1997), em **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**. Dentro dessa perspectiva, e tomando como exemplo uma reclamação de cobrança indevida, a **introdução** deve conter o problema da questão de forma centralizada ou protagonizada, isto é, toda a introdução funciona em uma dinâmica para a problematização do problema (imaginemos, por exemplo, a cobrança indevida de uma fatura de energia elétrica).

Já o **desenvolvimento** é o momento de apresentar o problema de forma mais expansiva, comparada, discutida minuciosamente, desenvolvendo-o de modo analítico, ilustrado, exemplificado (nesta fase, o cidadão pode apelar para o fato de as faturas anteriores terem sido pagas em dia, para o fato de ter sido a primeira vez da duplicação de débito, de tratar-se de uma cobrança indevida e por isso necessita de correção imediata e amparada por lei, sob risco de penalidades maiores como o pagamento de multa por danos morais, etc.). Por fim, na **conclusão**, espera-se que haja uma resolução do problema pró-pedinte, uma vez que, depois do arrazoado, os problemas devem ter sido dirimidos.

Para não sermos simplistas, nem apenas codificar o ensino da argumentação nessa base mais empírica do assunto, atenhamo-nos ao esquema da argumentação de Martel (1998), posteriormente discutido por Gryner (2000), a partir da análise de sequências argumentativas. Para Martel (1998), os elementos constituintes da argumentação são na ordem de cinco:

- i) **posição**: expressa o ponto de vista ou a tese a ser defendida pelo sujeito;
- ii) **justificação**: refere-se a qualquer elemento constituinte da argumentação, expressa, geralmente, por orações introduzidas por conectivos causais (porque, que);

- iii) **sustentação**: configura-se como o cerne da estrutura argumentativa e materializa-se por meio de dois procedimentos: 1) evidência formal (não empírica, especificada) e 2) evidência empírica (exemplificada, geralmente, a partir de “por exemplo, suponhamos”);
- iv) **conclusão**: encerramento da sequência argumentativa; e
- v) **avaliação ou coda**: ocorre no fim da sequência argumentativa e caracteriza-se pela mudança de perspectiva do locutor.

Para exemplificar o estudo da construção de sequência argumentativa, tomemos a análise feita por Gryner (2000), quando analisa, à luz de Martel (1998), um enunciado no qual destaca o esquema argumentativo por meio de suas sequências. Apesar de relativo ao gênero oral, o esquema tratado funciona na argumentação tanto oral como escrita. Vejamos:

Saúde é um direito que aqui não existe
 Quer dizer... ela é uma mercadoria que você compra.
 Você tem ou não tem pra pagar.
 Se você não tiver,
 Você tem que se virar.
 (Se) Fica doente, cura sozinho ..., morre na fila ou ... vai prum hospital e é maltratado pacas.
 Eu acho que em termos de saúde a gente não tem nada.
 (É horrível). (GRYNER, 2000, p. 98).

Ao analisarmos a citação de Gryner (2000) sob os elementos constituintes da argumentação propostos por Martel (1998), temos o seguintes:

Quadro 1: Categorias constituintes e suas funções

<p>Posição (Ponto de vista) Asserção básica sustentada pelo locutor 1a) Saúde é um direito que aqui não existe.</p>
<p>Justificação / Explicação (Explicitação das causas e razões da posição defendida pelo locutor) (1b) Quer dizer... ela é uma mercadoria que você compra. Você tem ou não tem pra pagar.</p>
<p>Sustentação (Evidência que sustenta a posição do locutor) a - Evidência formal (especificação)</p>

<p>(Apresentação de aspectos particulares e/ou alternativos da posição)</p> <p>(1c) Se você não tiver, você tem que se virar.</p> <p>b - Evidência empírica (exemplificação)</p> <p>(Ilustração da posição por meio de fatos concretos)</p> <p>(1d) [Por exemplo, se] Fica doente, cura sozinho ..., morre na fila, ou ... vai prum hospital e é maltratado pacas</p>
<p style="text-align: center;">Conclusão</p> <p>(Fecho da argumentação, confirmação da posição defendida pelo locutor com base nas provas apresentadas)</p> <p>(1e) Eu acho que em termos de saúde a gente não tem nada.</p>
<p style="text-align: center;">Avaliação (Coda)</p> <p>(“Moral” da história, asserção que expressa a atitude do locutor)</p> <p>(1f) [É horrível]</p>

O Quadro 1 expõe como se organiza o esquema argumentativo, a partir de segmentos da oralidade, mas consiste também em perceber a construção do pensamento na modalidade escrita. Assim, entendemos que os estudos sobre argumentação em aula de Língua Portuguesa deveriam também se centrar, organizar-se nessa perspectiva, e que o professor deveria planejar todo um trabalho pedagógico-metodológico o qual proporcionasse ao seu alunado condições materiais suficientes para perceber como os esquemas argumentativos não são difíceis, a ponto de muitos acreditarem ser incapazes de resolver essa questão. Pior: quando os que resistem àquilo que mal conhecem, perdem a oportunidade de crescerem como cidadãos e de exercerem a sua cidadania no dia a dia.

Importa saber ainda que, ao findar este capítulo, concluímos que cabe ao professor de Língua Portuguesa apropriar-se de modelos argumentativos (o de Martel (1998), por exemplo, ou de outros), traduzi-los para as questões cotidianas de seus alunos, elaborar conteúdos eficientes para a inclusão do alunado com desenvoltura em argumentar. E sempre de forma que todos possam, pela língua e, acima de tudo, pela argumentação escrita, sentir-se mais livres, mais sujeitos de si, mais autônomos, a fim de construírem seus sonhos, suas ideias, suas utopias de vida, desenharem para si caminhos que os levem ao exercício da cidadania, bem como poderem escrever por si. O ganho será para o alunado, para o docente, para a escola e para a sociedade, pois o sujeito do discurso irá operar transformações em

si e na sociedade por meio da competência linguística de que se apropriou para uma melhor qualidade de vida pessoal e social.

3 DESCRREVENDO O CAMINHO PERCORRIDO (METODOLOGIA)

3.1 ADENTRANDO O UNIVERSO PESQUISADO

A presente pesquisa centra-se na prática docente do ensino de produção textual argumentativa em aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Logo, trabalhamos com a “argumentação para a vida” como objeto de estudo, apesar de não descartarmos também a argumentatividade. A argumentação exige competências específicas para o tipo textual argumentativo, enquanto a argumentatividade é um domínio que pode estar presente em quaisquer situações de uso de fala, em outros gêneros do discurso (carta ao leitor, carta de opinião, artigo de opinião, dissertação) nos quais os envolvidos sintam necessidade de se colocarem como sujeitos de dada situação real a partir desse recurso, centrado: a) no desejo de; b) na produção de ideia para; e, por fim, c) na materialização da argumentatividade com a intenção de.

Ao considerarmos as respostas dadas por alunos e professores do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem desse objeto no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, na escola pesquisada, lançamos a ideia de analisar como o ensino de língua materna, hoje, pode estar desconsiderando as situações reais de vida dos seus alunos como motivos basilares para a construção de uma prática de produção textual que se fundamente na funcionalidade da língua, bem como das técnicas de escrita e dos domínios de competências capazes de projetar os alunos para um patamar mais solidário e democrático.

O argumento é o de que a realidade da escola analisada coincide com a das outras escolas, daí o caráter amplo da pesquisa, salvo as exceções e diferenças entre grupos docentes, estudantis, localização da escola e demanda recebida. Embora todos esses fatores possam apontar para prováveis diferenças qualitativas entre escolas, partimos do pressuposto da formação docente, das propostas pedagógicas das escolas registradas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) escolares, da realidade de dados estatísticos gerais, tais como Enem, O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), O Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (Ideb), mas, sobretudo, do LD adotado pelas escolas públicas estaduais paraibanas para o triênio 2015-2017.

Dessa forma, acreditamos não haver necessidade de justificar teoricamente o tipo de pesquisa, devido a sua obviedade. A pesquisa empreendida é de natureza quanti-qualitativa, especialmente porque não compreende os sujeitos participantes ou colaboradores como passivos, podendo ser vistos sob a ótica dos números (pesquisa quantitativa), segundo a orientação *positivista*; mas compreende, também, esses sujeitos como ativos, passíveis de mudanças e transformações, dentro dos seus campos de atuação e de domínio. Assim, apesar de tabularmos dados dos questionários em números, estes, por si só, não constituem categorias ou variáveis fixas, mas tão somente surgem para uma melhor visualização dos números de respostas para os quais queremos chamar a atenção. Fato esse que, se feito unicamente pelo modo percentual (%), sem a visualização em número, cores e importância (como aparece nos gráficos/tabelas), talvez não lográsssemos êxito ou a leitura dessa discussão se tornasse enfadonha por muito se repetir.

3.2 A BASE TEÓRICO-CONCEITUAL

Como esta pesquisa necessitou de coleta de dados para a construção de elementos significativos para a análise, ela se deu em vários momentos, seguindo toda uma orientação sistemática, conforme apresentaremos a seguir. Partimos de uma discussão bibliográfica sobre a argumentação e ensino, sobre formação de professores, sobretudo, de Língua Portuguesa, questionando os modelos de práticas de ensino voltadas basicamente para o *tipo textual* exclusivo como o texto dissertativo-argumentativo e a carta de opinião. Nossa crítica centra-se no fato de o aluno ser levado (quando é levado) a ter noções sobre tipos textuais e gêneros discursivos unicamente para demonstração dos domínios da macroestrutura e sem nenhuma relevância para o estudante, o qual não domina competências específicas para usar esses gêneros ou tipos em seu cotidiano.

Como a escola parece trabalhar com uma projeção que lança o alunado para o Enem, o tipo de texto adequado para esse fim (dissertativo-argumentativo) ou gênero discursivo (e-mail, bilhete, SMS, telefonema) são os mais utilizados e mais

discutidos em sala. O presente estudo, assim, delimita-se na investigação da persistência escolar na exclusão de alunos em adquirirem e dominarem estratégias discursivas escritas, principalmente a argumentatividade, para a resolução de conflitos no dia a dia, dando-se a entender que o ensino de Língua Portuguesa é sem sentido ou funciona, de forma precária e limitada, somente para o Enem, e congêneres.

Em um segundo momento, construímos/aplicamos questionários para professores e alunos que estivessem em sala. Uma vez respondidos, tabulamos os dados, os quais apresentamos e analisamos no quarto capítulo, a fim de chegarmos ao resultado da pesquisa: perceber em que ensino de Língua Portuguesa os docentes e alunos estão pautados ou constroem conhecimento para essa disciplina. Concluiremos a pesquisa com o “retrato” desse ensino e uma proposta de aula de Língua Portuguesa voltada para a cidadania, a partir do Guia de Orientação Docente, dividido em módulos, centrados no tripé leitura, produção textual e revisão textual. Produção e revisão textuais são alocadas especificamente em determinados momentos com a utilização do conteúdo do LD, de modo que possam contemplar o plano elaborado para o supramencionado Guia.

Algumas questões são postas (que não constituem “o problema” da pesquisa, mas o problematizam) com o objetivo de fazer progredir a ideia e nos ajudar a encontrar um consenso, além de apresentar respostas mais precisas e funcionalistas. Assim, considerando a formação do professor de Língua Portuguesa, com atuação pautada, também, nos domínios e competências da produção textual materializada em vários *tipos textuais* e *gêneros do discurso*, indaga-se:

a) Por que a prática da produção textual de textos argumentativos não funciona como um elemento chave nas aulas de Língua Portuguesa (quando se tem, ao menos, quatro aulas semanais durante três anos letivos do Ensino Médio)?

b) Se há um trabalho em torno das produções textuais de natureza argumentativa, por que os alunos do Ensino Médio da rede pública, em sua maioria, não conseguem superar o déficit de escrita (aliado ao de leitura, que não será objeto de discussão nesta pesquisa)?

c) Que alternativa (s) urgente (s) é (são) possível (eis) ser (em) lançada (s) para superar esse déficit de escrita de base argumentativa no Ensino Médio de escolas paraibanas?

3.3 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa em pauta foi desenvolvida, como já dito, a partir das respostas coletadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha, já em seu quinquagésimo ano de funcionamento. A escola é um centro acolhedor de alunos advindos de várias cidades que formam a área metropolitana da grande João Pessoa, como Cabedelo, Bayeux, Santa Rita, dentre outras, e de bairros de todas as zonas da capital: leste, oeste, norte e sul. Funciona apenas no período diurno, fato, à primeira vista, adequado para o atendimento de um público sem distorção idade-série, pois sabemos, por experiência, que o ensino no período noturno pode se tornar menos produtivo devido a: i) as aulas terem um tempo reduzido, menor do que no período diurno; ii) os alunos serem, em sua maioria, compostos por pessoas que trabalham o dia inteiro, logo, chegam cansados à escola, e o cansaço, físico ou mental, sobrecarrega as possibilidades de aprendizagem; iii) o professorado, assim como o alunado, muitas vezes já está trabalhando em seu segundo ou terceiro turno, dobrando ou triplicando a carga horária, fato avaliado como negativo, pois o docente já não se encontra tão motivado para a construção do saber junto aos alunos.

A escola funciona em uma estrutura macro composta por 24 salas de aula climatizadas. Como não há turma em tempo integral, são 48 salas destinadas ao Ensino Médio, do primeiro ao terceiro ano. Conta com 108 funcionários, envolvendo professores, corpo gestor, técnicos administrativos, vigilantes, auxiliar de limpeza, técnicos em geral. Possui sala de diretoria, sala de professores, um laboratório de informática, um de química, um de física e um de biologia, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma quadra poliesportiva coberta, uma cozinha que serve alimento (merenda escolar) para os alunos, uma sala de leitura, biblioteca, banheiros (inclusive adaptados para alunos portadores de necessidades especiais ou com deficiência motora), dependências e vias sinalizadas, sala de secretaria, banheiros com chuveiros, refeitório, despensa, auditório (com capacidade para 180 pessoas) e um pátio descoberto, com bastante entrada de luz natural.

Com toda essa infraestrutura, a referida escola tem capacidade para atender a 1.800 alunos, distribuídos em 48 turmas, o que dá uma média de 37 alunos por

turma, se o universo de capacidade for totalmente preenchido. Isso significa um número “admissível” de alunos por turma, frente a outras realidades nas quais há entre 40 e 60 alunos por turma. Esse montante não garante necessariamente uma educação de qualidade, mas aponta para o potencial escolar, sobretudo, quanto ao número de alunos por turma, o que torna a escola um ambiente de pessoas que podem adquirir e produzir conhecimentos os quais as ajudem a enfrentar a vida, em especial ao sabermos que atualmente (agosto de 2016) 20 bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Letras - Língua Portuguesa atuam na referida escola. Além disso, hoje em dia, a escola atende, em suas 48 turmas, em torno de 1.430 alunos, uma média de 30 alunos por turma, número estatisticamente considerado viável, no Ensino Médio, para a aplicabilidade de conteúdos e desenvolvimento de projetos sem muito esforço, em razão de a demanda não ser tão alta quando comparada com outras escolas de Ensino Médio.

3.4 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS ENVOLVIDOS

A coleta de dados deu-se no período compreendido entre 15 e 19 de agosto de 2016, no turno da tarde. Como nem sempre era possível abordar as turmas em sala de aula, devido às atividades que elas estavam desenvolvendo, a cada dia uma turma ou um grupo de alunos respondia ao questionário. Inicialmente, como pretendíamos trabalhar com 20% do número de alunos, especialmente os do terceiro ano do Ensino Médio, e 100% do corpo docente, por considerarmos estaticamente muito bem representativo, foram impressos 300 questionários destinados aos alunos, considerando-se o atual número de estudantes regularmente matriculados e assíduos (total de 1.430, número arredondado para facilitar a análise percentual). Desses 300 questionários, apenas 100 foram possíveis de entrega, o que equivale exatamente a um recorte de 7% do universo discente. No caso dos professores de Língua Portuguesa, do conjunto de 100% (nove docentes), quatro deles (recorte de 45% do universo) responderam ao questionário.

O questionário docente constou de cinco perguntas, sendo três de múltipla escolha e objetivas (apenas a questão 2 permitia marcar mais de uma resposta, com uma variação de 1 a 4), e duas discursivas, pois necessitavam de justificativas. As

perguntas centravam-se no tempo de atuação profissional (questão 1), formação continuada (questão 2), frequência com que trabalha a argumentação (questão 3), motivo para trabalhar ou não a argumentação escrita (questão 4) e, por fim, se o trabalho de argumentação é correlacionado às demandas e necessidades dos alunos (questão 5).

O questionário discente constou de quatro questões, sendo duas de múltipla escolha (cujos itens só podiam ser marcados uma única vez) e duas discursivas, focadas em aspectos como o ano específico em que o sujeito encontra-se cursando (questão 1), a frequência com que ele estuda ou estudou a argumentação em sala de aula (questão 2), a necessidade de inclusão da argumentação na aula de Língua Portuguesa (questão 3) e o(s) motivo(s) para ter tido, ou não, a oportunidade de trabalhar a argumentação em sala (questão 4).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiaberto (questões discursivas e objetivas) com o propósito tanto de atender à precisão do dado requerido por nós, como também por dar liberdade ao sujeito envolvido na pesquisa de, por outro caminho, responder, do seu modo, ao que está sendo perguntado. Procurou-se construir um enunciado, o mais claro possível, para neutralizar quaisquer aspectos dúbios ou de dupla interpretação. Optamos pelo questionário semiaberto devido à praticidade que esse tipo de instrumento oferece, também em razão do gerenciamento do tempo, já que, caso escolhêssemos a entrevista, teríamos que dispor de tempo maior na pesquisa para a transcrição.

Obtivemos a anuência da gestão escolar para, em seguida, dirigirmo-nos à sala de professores e abordar o corpo docente a fim de explicar a pesquisa. O professorado levou os questionários, os quais só foram recolhidos no dia seguinte. Já os alunos foram abordados em sala de aula, quando a professora permitia (as salas consultadas estavam todas sob responsabilidade de professoras), em dias variados; ou em intervalos de aula ou aula vaga, quando os alunos estavam sentados nos espaços coletivos da escola. Muitos receberam o questionário, mas não o responderam, ignorando-o. Talvez o fato de 19% do alunado não ter respondido ao questionário seja interpretado ou motivado por um puro desinteresse em participar, quem sabe, de “mais uma pesquisa” que em nada lhe beneficia; ou, ainda, por desacreditar na própria educação; ou, também, por não ter tido boa relação com a disciplina Língua Portuguesa. Logo, várias são as possibilidades de

resistência quanto a não empatia do sujeito colaborador nesse momento específico da pesquisa.

3.5 SUJEITOS ENVOLVIDOS: PROFESSORES E ALUNOS

Ao tomarmos o objeto de estudo “Argumentação em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, consideramos como sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa os docentes e os discentes, os quais preencheram os questionários citados anteriormente. Nesses, as questões foram formuladas em razão dos dados que queríamos obter para, a partir de então, esboçar a análise do ensino de produção textual no Ensino Médio, sobretudo, ou especificamente, o ensino-aprendizagem da argumentação.

Os docentes e alunos foram bastante receptivos no momento da apresentação/exposição da pesquisa, avaliaram como proveitosa a iniciativa de coletarmos dados para dar respostas mais fidedignas quanto ao ensino de produção textual na escola, principalmente no Ensino Médio, e se comprometeram a preencher o que fosse necessário, respondendo às questões da melhor forma possível. O corpo docente que respondeu ao questionário foi constituído exclusivamente de professoras, fato esse que coaduna com pesquisas em escolas brasileiras as quais aquelas apontam participação das mulheres em mais de 80% do corpo docente do Ensino Básico no país:

O estudo demonstrou que o professor típico brasileiro em 2017 é do sexo feminino (81%), de raça/cor branca (42%, principalmente nas regiões Sul e Sudeste) ou parda (25,2%, principalmente na região Nordeste), e estão alocados, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. A evolução entre os anos analisados mostra que a proporção de mulheres vem se reduzindo em um ritmo bastante lento, e que a proporção de afrodescendentes (pardos e pretos) vem aumentando nesse período. (CARVALHO, 2018, p.61)

Apesar do compromisso firmado pelos respondentes em preencher o questionário de modo verdadeiro, durante a coleta dos formulários, enquanto esperávamos a turma concluir o preenchimento, houve um embate. Diante de uma questão não clara para alguns alunos, alguém perguntou ao pesquisador o que seria

“texto argumentativo”, ao passo que a professora respondente, também em sala (o evento aconteceu no momento da aula de Língua Portuguesa da referida professora), tomou para si o turno, respondendo a todos que se tratava de assunto já visto e abordado com eles. Ela foi retrucada pela turma, a qual alegou, face a face, nunca ter visto o assunto naquele ano letivo com aquela professora. Mesmo diante desse evento um tanto constrangedor, tudo transcorreu dentro da normalidade, sem prejuízos para a pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS: (RE)VISITANDO SUJEITOS EM SUAS PRÁTICAS

A construção de uma escola ideal, envolvendo todo o seu conjunto (gestão, prédio, corpo docente e discente, funcionários e comunidade, vinculados, todos, ao PPP), soa como uma utopia que pode, sim, ser realizada. Utopia não apenas como aquilo que está em outra esfera ou no plano onírico, mas enquanto um “não lugar” que se quer construído nas bases do lugar que se tem. Uma utopia, neste caso, funcionaria, no dizer de Deleuze e Guatarri (1997), como uma espécie de *devir*, ou seja, aquilo que potencialmente poderá vir a ser, por meio de todo um processo de construção iniciada por pessoas que invistam no projeto. Um *devir da escola*, se é que podemos dizer assim, tratar-se-ia de um lócus onde a dinâmica escolar funcionasse plenamente com uma dinâmica que permitiria a “desordem” entre seus sujeitos, por intermédio de reflexões diárias as quais possibilitassem uma dialogicidade e interatividade entre esses cidadãos.

Sabemos não ser impossível uma escola adaptada às realidades locais, mas temos em mente também que no Brasil, dado seu tamanho continental e suas diferenças regionais, faz-se necessária uma demanda de tempo bem maior que em outros lugares para que as melhorias na educação aconteçam e comecem a fazer parte do cotidiano de alunos e professores. Uma dessas utopias, por exemplo, é a chamada reforma do Ensino Médio, a qual propõe uma grade curricular flexível, mais voltada para as necessidades pessoais, para as tendências particulares, evitando-se, assim, que sujeitos que queiram continuar uma formação em um determinado campo de conhecimento invista nele, eximindo-se de dedicar tempo a componentes curriculares ou conteúdos distantes da base formadora pretendida.

Independentemente de uma reforma da educação básica e de quadros escolares “perfeitos”, uma formação docente deve contemplar, como ponto de partida e de chegada, conforme afirma Mello (1988), o “compromisso político e a competência técnica”. Apesar de entendermos que o ato educativo está imbuído de um compromisso pautado por uma perspectiva ético-política, a visão de Mello (1988) reforça não apenas o compromisso docente, mas a consciência que cada um deve construir para, nos processos de mediação em sala de aula, poder melhor estabelecer, com seus alunos, por exemplo, o que hoje chamamos de letramentos, ou multiletramentos. Com uma consciência política pautada numa proposta de aula

mais cidadã, se é capaz de conduzir alunos à aquisição de linguagens com as quais possam se colocar no mundo enquanto sujeitos de si e à produção de discursos os mais variados possíveis, demandados pelos usos dos vários gêneros do discurso que os envolvem cotidianamente.

As aulas de Língua Portuguesa, nesse sentido, não devem servir, tão somente, como momento para a aprendizagem da língua em seu uso formal/estrutural, mas como “laboratório” político e de cidadania, cujos conteúdos estejam voltados, ou possam ser direcionados, para a construção paulatina de sujeitos aptos a exercerem a cidadania, de forma mais ampla e plena, e a darem continuidade à construção de uma sociedade mais humana, mais justa e, assim, por dizer, mais cidadã. Tudo isso só é possível diante de práticas educativas capazes de mobilizar pessoas a interferir em si, nos outros e no mundo.

Construir cidadania sem linguagens parece inoportuno e não consensual. O exercício da cidadania se dá pelos vários usos e domínios das linguagens em situações reais de uso, exigidas pelos contextos em que se encontram os sujeitos. Como docente de Língua Portuguesa, propiciar ao alunado esse domínio é uma tarefa que deveria atravessar as adversidades envolvendo a educação (baixa remuneração, greve, sucateamento e evasão escolar etc.). Isso porque, a princípio, o docente é formado para uma determinada função, que é política também, e consta em sua agenda, na sua formação, o “compromisso” e, sobretudo, chamamos a atenção aqui, a “competência técnica”, ou seja, é preciso estar preparado para exercer o ofício, ter capacidade para isso. Foram essas questões, além de outras, que moveram nosso olhar para analisar os dados coletados neste trabalho, por meio de questionários e de informações obtidas junto à gestão da escola tomada como lócus de pesquisa.

Passemos, portanto, à análise dos dados, considerando as respostas aos questionários respondidos pelos professores e pelos alunos. A leitura/discussão dos dados materializados nos questionários servirá de instrumento para refletir sobre a tese que norteia esta pesquisa: a da necessidade de vincular urgentemente o conteúdo de argumentação escrita, das aulas de Língua Portuguesa, às situações de uso da argumentação no cotidiano do alunado.

4.1 A ARGUMENTAÇÃO ESCRITA SOB A ÓTICA DO PROFESSOR

A escola em pauta conta, atualmente, em seu quadro efetivo, com nove (100%) professores de Língua Portuguesa. Apesar disso, apenas cinco assumiram o compromisso de receber o questionário e responder. Para nós, cinco professores respondentes equivaleriam a aproximadamente 55% do corpo docente escolar responsável pela disciplina em análise. Esse fato, estatisticamente, daria um resultado significativo, visto que mais da metade dos professores estaria colaborando e, assim, obteríamos respostas mais precisas, quando avaliadas em conjunto.

No entanto, dos cinco docentes, apenas quatro, de fato, responderam ao questionário. Dessa forma, em vez de 55%, passamos a contar com aproximadamente 45% de docentes respondentes, o que continuou sendo uma cifra razoável do ponto de vista estatístico sobre o contexto de sala de aula de Língua Portuguesa na escola pesquisada. Esse percentual é satisfatório para nossa pesquisa, já que cada docente assume, no mínimo, cinco turmas, dado o regime de trabalho dele vinculado à rede estadual, podendo haver, inclusive, dobra de carga horária, resultando em mais turmas sob regência por docente.

A entrega dos questionários se deu em um dia de muitas atividades docentes na escola, sem intervalos entre as aulas, portanto, eles foram devolvidos ao pesquisador, devidamente respondidos pelos professores, somente no dia seguinte ao da visita. Alguns docentes já saíam diretamente da sala de professores para a sala de aula (a entrega do questionário se deu na sala de professores, momento em que era possível encontrar todos os profissionais pesquisados reunidos).

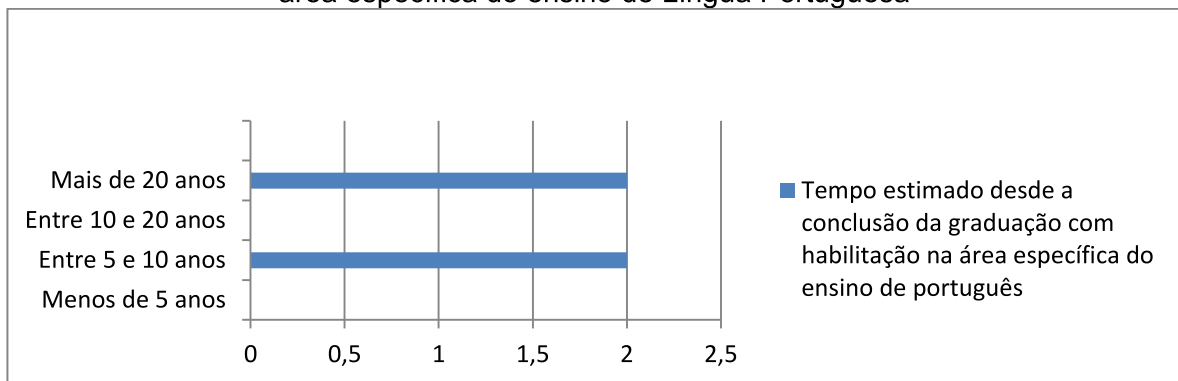
Apesar de não constar neste trabalho uma discussão em torno da não colaboração docente, inferimos que, em matéria de pesquisa em escolas, geralmente os professores, por se sentirem “intimidados” e “vigilados” em relação às suas práticas docentes, preferem se negar a colaborar com pesquisas que se restrinjam a áreas específicas, a conteúdos particularizados ou específicos de uma disciplina.

Também pudemos inferir que a própria dinâmica temporal da escola contribuiu que um docente, o qual havia se comprometido a responder, tenha mantido ausência de resposta ao questionário: no dia e horário da coleta do

questionário, o docente não se encontrava na sala de professores (lugar previamente agendado para tal). Tendemos a pensar, por último, que talvez a falta de compromisso docente, ou esquecimento, aliada aos demais fatores cogitados tenham colaborado para que, não apenas o docente que deixou o questionário em resposta, como os outros (quatro, do grupo de nove) a não quererem responder ao questionário como parte da pesquisa.

Na sequência, da análise das respostas dos professores, avaliaremos o intervalo estimado de tempo entre o momento atual e a conclusão do curso de graduação que habilitou o docente na licenciatura do componente Língua Portuguesa. Para tanto, apresentamos o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Tempo estimado desde a conclusão da graduação com habilitação na área específica do ensino de Língua Portuguesa



Apesar de, aparentemente, não haver uma correlação direta na relação tempo de conclusão do curso/atuação profissional e demonstração de competências/habilidades para a função exercida, sabemos que uma formação profissional, nos tempos de hoje, exige do sujeito profissional uma dedicação maior à capacitação, seja pela pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) ou, muitas vezes, cursos de formação continuada, aperfeiçoamento, extensão etc. Isso porque o conhecimento é atualizado constantemente e, por isso, torna-se, em alguns contextos, quase “caduco” em uma década. E se o profissional não busca atualizar-se, isso pode comprometer todo um grupo de pessoas sob sua responsabilidade, quando se utiliza de métodos, ferramentas, teorias e práticas gestadas unicamente no seu momento de graduação, domínio reduzido e limitador do universo de expectativas do alunado e da sociedade.

Em uma primeira leitura, não é o que ocorre com o corpo docente da escola em pauta, o qual colaborou com a pesquisa: todos os professores investiram em um curso de pós-graduação, conforme será visto logo adiante. Embora o corpo docente da escola tenha tido sua formação inicial há mais de 20 anos (50% dos respondentes) ou há mais de 10 anos (50% dos respondentes), o curso de pós-graduação (não lançamos pergunta sobre o momento exato em que ocorreu essa pós, se logo após a graduação ou se tempos depois) propicia ao profissional outro olhar sobre seu trabalho e sobre as pessoas com quem trabalha. Significa dizer que, mesmo o curso tendo sido feito imediatamente após a sua formação inicial (graduação), uma pós-graduação tende a capacitar o sujeito para um olhar mais apurado dos fatos, dos conteúdos, das práticas de ensino e a fazer dele um pesquisador com potencial de buscar alternativas para aperfeiçoar o seu trabalho.

Além dessa questão, é necessário termos em mente que, em duas décadas, muitas coisas acontecem na sociedade e a educação recebe, portanto, influências diretas das mudanças sociais e culturais. Para pensar nesse debate, voltemos à década de 1980, quando toda uma visão de ensino de Língua Portuguesa a partir da Linguística de Texto chegava ao Brasil e com vigor adentrava os cursos de Letras do país. O normativismo no ensino de Língua Portuguesa estava a sair de cena nos cursos de graduação do profissional das Letras. Todavia, os sujeitos docentes cujas formações antecederam essa nova abordagem continuaram em suas práticas de ensino de língua materna, a grande maioria, com pouco conhecimento do que ocorria de mais atualizado no ensino de Língua Portuguesa. Seria necessária, de modo geral, para um acompanhamento mais eficaz do aluno nas aulas de Língua Portuguesa, uma preparação docente em cursos de mestrado ou doutorado, oportunidade bastante inacessível, na época, às pessoas graduadas em Letras.

Embate análogo a esse pode ser traduzido do Gráfico 1: uma vez que temos docentes formados há aproximadamente duas décadas, poder-se-ia dizer que o conhecimento para atuação em aulas de Língua Portuguesa exigido hoje nas escolas não estaria alinhado ao alcance desses professores, pois a base curricular de sua formação não contemplava conteúdos e modos de abordagem como hoje ocorre nos cursos de formação de professores de língua materna. Enquanto vigorava, nas décadas finais do século XX, o conceito de tipo textual, por exemplo, o século XXI traz toda uma forma de abordagem de gêneros. Apesar de hiperonimicamente tipo textual encampar, de certo modo, os gêneros do discurso,

eles não se equivalem, não são sinônimos e têm seus usos definidos em situações diferentes de uso.

Se, nas décadas finais do século passado, momento da formação de parte desse corpo docente, a noção de letramento de Soares (2007) e Kleiman (2005) – diferente (mas relacionada a) de alfabetização – constituía também a base do modo de abordagem do ensino de Língua Portuguesa, o século XXI traz a noção de multiletramentos, por exemplo, não como substituição, mas como amadurecimento daquilo que vem sendo discutido e projetado no cotidiano escolar.

Ora, seria bastante negativo um corpo docente, formado há mais de uma década, que não tivesse sido contemplado, em sua grade curricular de formação, com esses aspectos. O aluno desse professor poderia estar em desvantagem de conteúdo e metodologia, se associado ou tabulado em confronto com outros alunos cujos professores tivessem tido acesso a esses métodos ou modos de abordagem de trabalhar o texto em seu escopo teórico-formal, leitor e produtor. Todavia, em se tratando diretamente de docentes que continuaram com a formação depois da graduação, na escola analisada, percebe-se que os alunos, em nosso entendimento, deveriam estar bastante maduros quanto ao assunto, pois, se, por meio de uma especialização ou de um mestrado, todos os docentes fizeram pós-graduação ao longo de sua carreira profissional, estariam, *a priori*, em condições mais favoráveis de oferecer a seus alunos melhores oportunidades de vislumbrar a produção textual pautada com argumentação.

Os dados coletados, apresentados e discutidos ao longo deste capítulo darão mostras de que, longe de estarem inseridos em um ensino eficaz e eficiente quanto ao domínio de conteúdos e de linguagens específicas (orais e escritas) para entrar e sair competentemente em situações de uso diversas, os alunos carecem de maturidade para compreender a língua, situações de uso, condições de produção, interlocutores, objetivos referentes aos usos e domínios dessa mesma língua.

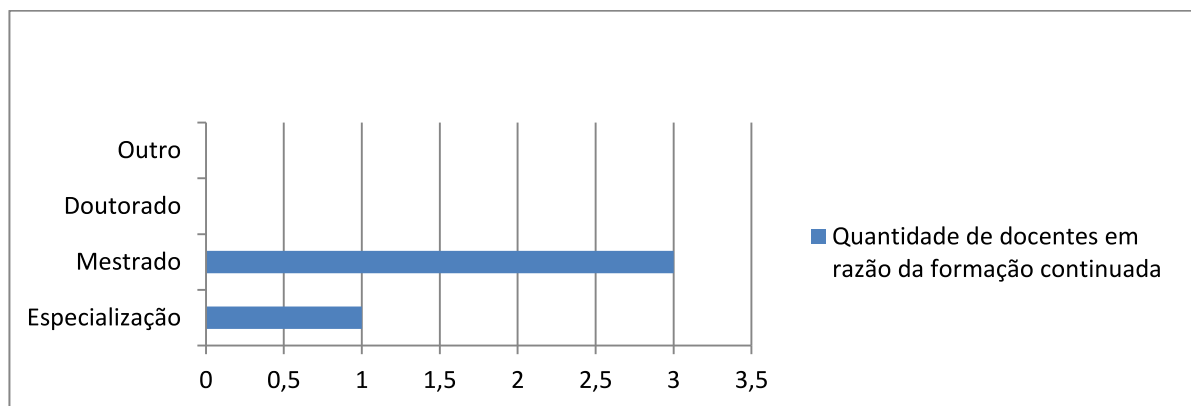
Assim, reconhecer e se situar de forma madura em relação aos gêneros do discurso e às funções deles no cotidiano, por exemplo, parecem ser uma complexa tarefa para esses alunos que têm como docentes professores especialistas e mestres na área específica de atuação. O que deveria ser e funcionar como uma soma qualitativa nessa relação ensino-aprendizagem aponta, talvez, para uma falta de maior compromisso docente (que pode estar associada à falta de motivação e objetivo dos alunos secundaristas) aliada também a um não uso da competência

técnica, como apontamos anteriormente, ao apresentar o pensamento de Mello (1988).

Logo, aquilo que deveria ser traduzido como um benefício para o corpo docente (a formação continuada, os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*) converte-se, por vezes, em um conteúdo/conhecimento não traduzido, pessoalizado, visto que não é compartilhado, não faz parte das composições didáticas produzidas por esses docentes, não chega a quem deveria chegar. O conhecimento, assim, por não entrar em rodas de discussão, não ser partilhado nem dialogado, estagna-se no e junto ao sujeito que, apenas, aparentemente, é competente para tal prática, mas, por não dispor essa prática a quem é de direito, nega uma educação de melhor qualidade, torna o outro menos capaz para se sair como sujeito de si no dia a dia.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do debate a respeito da formação docente após a graduação, apresentamos o Gráfico a seguir:

Gráfico 2: Número de docentes que continuaram com a formação depois da graduação



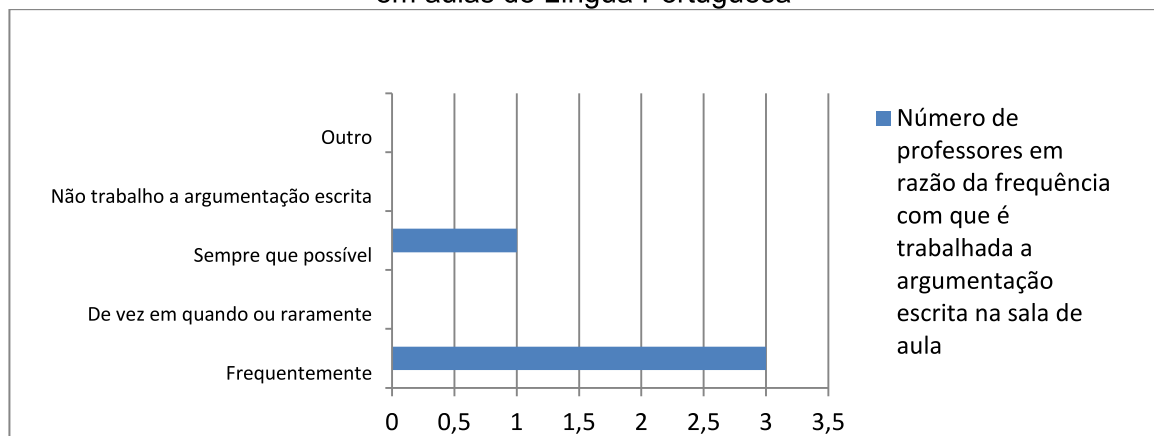
A formação continuada é um importante meio de induzir, hipoteticamente, melhoras nas competências docentes para a área de formação, tanto o é que os Planos Nacionais de Educação colocam a formação continuada como estratégia de melhoria na educação nacional. O fato de licenciar-se não garante ao docente uma prática de ensino eficaz, sobretudo quando a graduação (em Letras) se deu há mais de duas décadas. Isso porque novos horizontes teóricos, metodológicos e novas práticas são apresentadas como possibilidades de inclusão. Neste sentido, percebemos que o corpo docente da escola tomada como lócus de pesquisa, especificamente os que participaram como colaboradores, obteve uma formação

continuada para além da graduação. Dois deles concluíram ao menos um curso de pós, especialização, e três concluíram curso de mestrado.

A pós-graduação *stricto* e *lato sensu* são, portanto, dois momentos de produção de conhecimento que podem auxiliar todo um trabalho docente “otimizado” em sala de aula. Para além do aumento salarial (muitas vezes tão irrisório que não seria motivo para um docente buscar a formação continuada), qualitativamente pensamos nos modos e métodos de abordagem do ensino de língua materna por esses docentes que desenvolveram pesquisa na área, revisaram toda uma literatura sobre o assunto que lhe serviu de objeto de estudo, capacitando-os mais ainda para um trabalho mais eficiente.

No Gráfico 3, seguinte, ampliamos a discussão no que concerne à frequência do trabalho com argumentação em sala de aula pelo docente.

Gráfico 3: Frequência com que o docente trabalha argumentação em aulas de Língua Portuguesa



A abordagem da frequência do trabalho com argumentação em sala de aula se fez importante porque, na tabulação e comparação dos dados, ao avaliarmos as respostas de alunos e professores sobre o mesmo tópico, houve um confronto.

Considerando-se cinco aulas por semana de Língua Portuguesa, mesmo se que traçando “habilidades” específicas do mesmo conteúdo (Língua Portuguesa), como redação, gramática e literatura, percebemos que há como o professor alocar, nessas aulas semanais, uma das grandes funções do ensino de língua materna, que é capacitar o sujeito para o domínio das linguagens, sobretudo o da língua escrita e formal. Se levarmos em conta o imaginário do sujeito aluno do Ensino Médio e de seus respectivos professores, na grande maioria, o tipo textual discutido em sala de

aula seria para atender a uma demanda não do sujeito, mas de um sistema de acesso à universidade ou concursos cujos processos seletivos exigem tipos textuais como o dissertativo-argumentativo.

Isso posto, vê-se que, ao longo de um ano letivo, não importando aqui o momento específico em que a produção textual é priorizada na aula de Língua Portuguesa (se no primeiro, segundo ou terceiro ano), é muito tempo de discussão em sala de aula para o alunado dominar bem pouco as técnicas e competências linguísticas que o fazem estar em baixos índices, considerados por sistemas de controle e avaliação dessa habilidade, como o Enem e o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

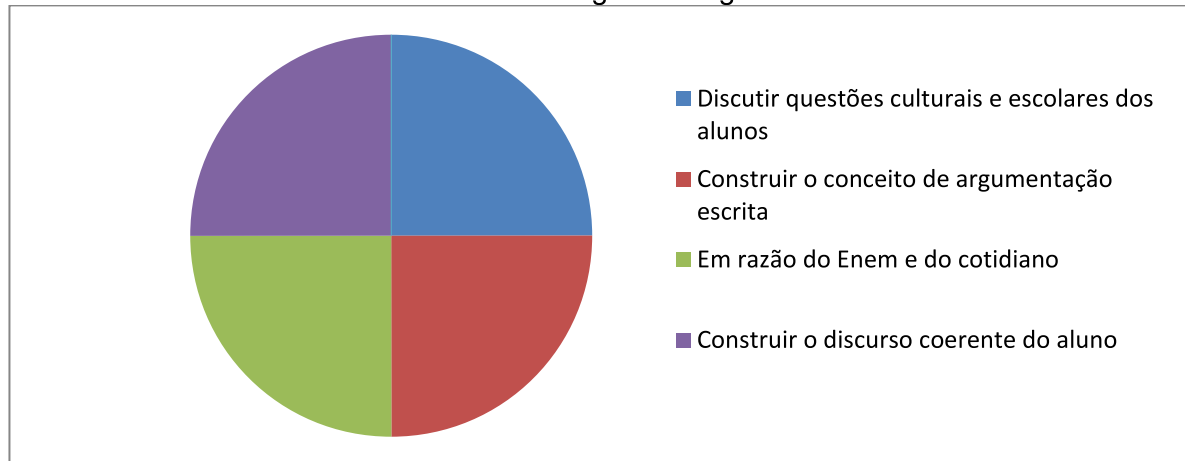
Tendo em vista as respostas apresentadas pelo corpo docente, nota-se que a maior parte respondeu trabalhar argumentação em aulas de Língua Portuguesa “com frequência” e apenas um respondente afirmou “sempre que possível”. Trabalhar com frequência mostra um comprometimento do docente com o seu público direto: o corpo discente. E esse corpo imergido em uma prática que prioriza esse modo de produzir ideias, conhecimento e de se colocar como sujeito de si, sujeito político, tem, na escola pública, a qual atesta ser esse comprometimento, ou deveria atestar, uma garantia de sua boa formação, o que soa como ideal, esperado para quem esteja cursando o Ensino Médio.

No entanto, quando essa “frequência” não dá resultado, não apresenta progresso e maturidade linguística do alunado, infere-se que, em algum momento da prática ou do discurso docente (e discente também), algo ocorre de forma inadequada: parece impróprio ou contraditório o fato de se trabalhar com certa sistematicidade a argumentação escrita no Ensino Médio e os alunos desses docentes não apresentarem uma postura coerente ou harmônica com a prática frequente apontada pelo professor.

Se há uma frequência, em algum instante da fala dos alunos, o resultado dessa constância deveria estar posto, ser demonstrado, exibido ou percebido pelo pesquisador, por exemplo (fato que desenvolveremos mais adiante). O que fica para nós, por ora, é que as práticas de ensino, quando vistas sob o olhar do pesquisador, coletor dos dados diretamente com os envolvidos (professores e alunos), nem sempre mantêm uma linha de coerência entre o dito (pelos docentes) e o apresentado (recebido diretamente dos alunos).

Para ilustrar as motivações do docente a trabalhar a argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa, apresentamos o seguinte gráfico:

Gráfico 4: O que motiva o professor a trabalhar a argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa?



Como se percebe, a partir das respostas ofertadas pelos docentes, quatro categorias foram propostas para se responder à pergunta. A questão, apesar de não indicadora do motivo da pesquisa, procurava verificar até que ponto o ensino de produção textual no Ensino Médio, a partir da argumentação escrita, estaria voltado ou priorizaria aspectos relevantes para o cotidiano do alunado, e não se funcionava unicamente como uma espécie de correspondência direta entre o que a escola se propõe a fazer e o que é exigido por sistemas de acesso do aluno ao universo do trabalho e da formação profissional (universidade).

A partir das respostas, então, entendemos que o grupo docente atribui a sua motivação a qualquer elemento fora do cotidiano do alunado, apesar de sabermos que as razões dadas também são tão importantes quanto ao que traduzimos aqui como modo de trabalhar o conteúdo em sala de aula: a sua funcionalidade no cotidiano do aluno. Discutir questões culturais é uma resposta que se vincula diretamente ao contexto diário do aluno, respondendo, de alguma forma, àquilo que acreditamos ser de responsabilidade também do professor referente ao trabalho da argumentação. Construir o conceito de argumentação (questão teórico-estrutural) e construir o discurso (talvez fosse “pensamento”) coerente do aluno respondem unicamente à base estrutural/formal do estudo da argumentação. Já em razão do Enem e do cotidiano é uma resposta que mais se aproxima da hipótese da pesquisa: além do Enem, que dá acesso do sujeito ao ensino/course superior, outras questões

do cotidiano podem servir como motivação para uma extensão da argumentatividade em aulas de Língua Portuguesa.

O que faltou no questionário (sendo essa ausência proposital, para não direcionar as respostas) diz respeito ao fato de indagar se o docente teria a consciência de que a argumentação, em seus gêneros do discurso, é primeiramente estudada em sala de aula para a obtenção, pelo alunado, da competência produtora e, para além dela, de saber usar essa competência, como diriam Zabala e Arnau (2010), no dia a dia de cada um, a depender da necessidade, da situação posta ou do contexto em que o sujeito está inserido. Esperávamos que as respostas a esse respeito fossem dadas, porque acreditávamos que os docentes, na atual conjuntura educacional em que se encontram, tivessem condições de apostar em um ensino que supere os cantos da sala de aula, que extrapole os limites do prédio e se espalhe pelos vários recantos por onde transitam e habitam os alunos. Indiciar essa questão em uma pergunta seria, a nosso ver, não fazer o docente pensar sobre sua prática docente e, ao mesmo tempo, facilitar, sem complexidade e autonomia de pensamento, a obtenção daquilo que esperávamos ter.

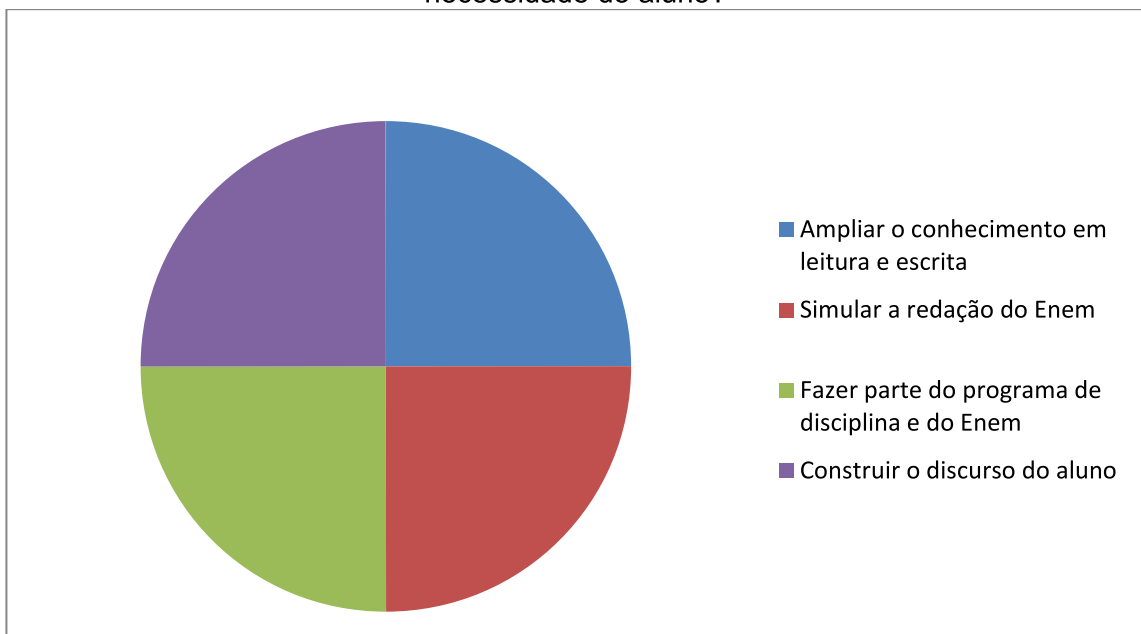
Apesar de coerentes entre si, as respostas dos docentes à proposição da questão no Gráfico 5 não coadunam com o uso da língua como instrumento de poder, sobretudo em sua modalidade argumentativa escrita, quando pensada (por não ter sido pensada pelos docentes) no cotidiano de cada sujeito escolar. Isso demonstra, ainda, uma falta de maturação para com as competências linguísticas que retomam, de certa forma, um ideal elitista quando da acessibilidade ao Ensino Médio: acreditava-se que o ensino não técnico atenderia aos filhos das elites, os quais se cercariam de conteúdos voltados para a ocupação dos lugares sociais reservados às pessoas, famílias e postos de comando, enquanto que, na contramão dessa educação, o ensino técnico formaria um exército de sujeitos disponíveis e aptos para as funções comandadas dentro do sistema social. Vislumbrar a aula de Língua Portuguesa dentro desse contexto afasta qualquer possibilidade de domínio e uso de competências linguísticas para o cotidiano, mesmo quando se pensa, hoje, em sujeitos plenos e aptos a exercerem a cidadania, como rezam os preceitos de sociedades democráticas como a nossa.

Parece que este tópico é o “calcanhar de Aquiles” da aula de Língua Portuguesa (talvez de outros conteúdos também referentes ao Ensino Médio): transpor para o cotidiano da vida particular do sujeito o conhecimento aprendido e

construído por meio dos agenciamentos escolares. Muitas vezes, os conteúdos soam abstratos por não encontrarem eco e sentido no dia a dia. Transpor essa barreira do que é estritamente escolar e como esse estritamente escolar pode funcionar no dia a dia em benefício de cada um é o grande desafio dos docentes de hoje que lidam com linguagens e suas modalidades de uso em contextos específicos de fala, de situação, de diálogo. Daí admitir que um bom profissional docente deveria estar ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos capazes de fazê-lo trabalhar juntamente aos alunos essas apropriações de competências para o exercício da cidadania.

Na esteira de discussões para a compreensão do pensamento docente no que concerne à argumentação escrita, passaremos para a seção de análise iniciada pelo gráfico adjacente.

Gráfico 5: O professor trabalha a argumentação para atender a que necessidade do aluno?



A análise dos dados graficamente soa importante porque convence o leitor em relação ao que realmente está sendo dito ou embutido em cada resposta dada pelo sujeito respondente. No caso específico do professorado, podemos inferir o motivo gerador da discussão: nenhuma das respostas dadas ou transformadas em categorias aqui tabuladas atende, por exemplo, ao que foi dito na questão anterior, conforme discutimos quando da análise do Gráfico 4. Lá, havia a possibilidade

motivacional para atender às demandas cotidianas e em contextos reais de uso da língua pelo alunado.

Aqui, por contradição presente no discurso das respostas dos docentes, vez que de “quase a mesma” pergunta, obtém-se respostas/resultados contraditórios, incoerentes diretamente quando relacionadas às respostas apresentadas à questão 4: “Ampliar o conhecimento de leitura e escrita”, “simular redação do Enem”. Por ser uma questão obrigatória do currículo de Língua Portuguesa e exigência do Enem, os professores investem na “construção do discurso do aluno”. Nenhuma das respostas, direta ou indiretamente, centra-se no proposto enquanto “ideal”, que seria oportunizar ao aluno um ensino de qualidade capaz de instrumentalizá-lo nas competências adequadas e necessárias para utilização diária, funcionais no cotidiano, em várias situações de uso da língua e das políticas do sujeito. Isso reflete uma ausência funcionalista do estudo, em aula de Língua Portuguesa, dos usos e mecanismos da língua para favorecer o aprendente a situar-se e superar etapas simples do cotidiano com a ajuda do domínio da argumentação/argumentatividade.

Quando refletimos que as respostas expressas vêm diretamente da lavra e pensamento dos docentes, um incômodo parece envolver-nos, porque o trágico dessa situação é simulado na própria teia em que os respondentes teceram para falar de si, ou seja, por não haver alternativas, no questionário, para o respondente marcar, mas apenas a pergunta e o espaço para a resposta. Analisamos que há uma espécie de contradição no falar docente, acima de tudo, porque as falas docentes não se coadunam com as respostas desenvolvidas em questões anteriores e já analisadas aqui. Captamos haver uma nítida preocupação em atender, de forma prioritária, ao Enem, por este fazer parte, de forma velada, da agenda escolar. Isto é, se não houvesse cobrança por parte do “programa da escola” e do Enem, provavelmente, é o que se lê no discurso dito, o conteúdo ou fator argumentação escrita não seria discutido ou levado à tona por esses docentes em sala de aula.

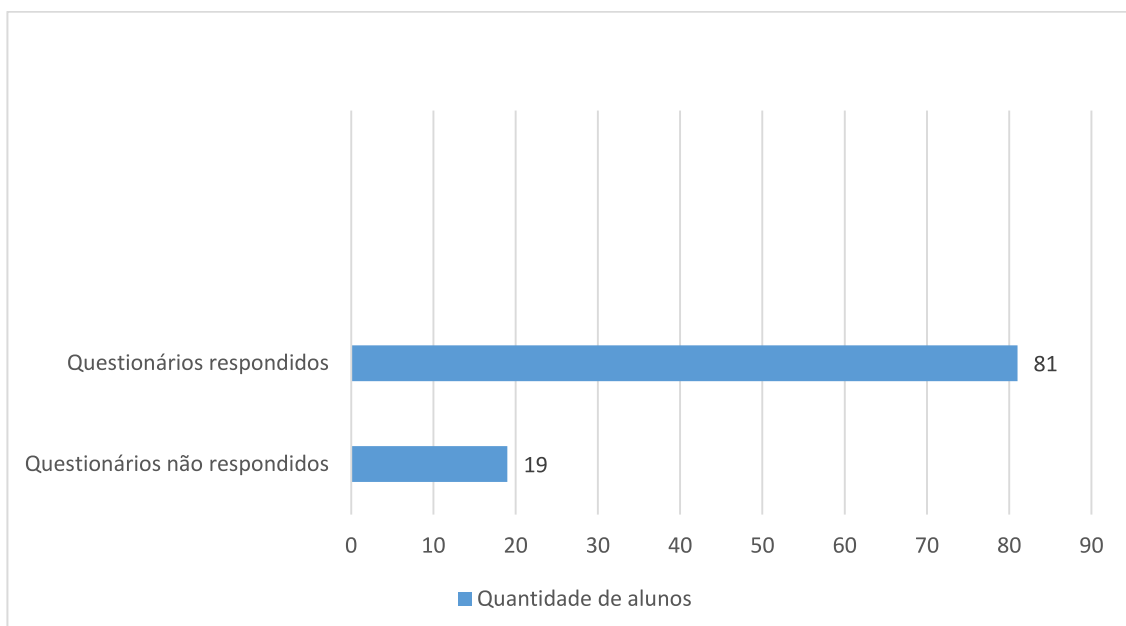
Percebemos, assim, que não há, conforme tabulação das respostas, uma preocupação em fortalecer a superação das dificuldades que os alunos têm com a escrita de gêneros textuais de caráter argumentativo. A lógica aparente de que se impregna o discurso desses docentes é a de que o conteúdo saído de cena e levado aos docentes em forma de questionamentos não soa em nada agradável ou palatável, sendo motivo de atender à demanda, quem sabe, unicamente da pesquisa, não propriamente do conteúdo vivo contido na “grade curricular” da

escola. É uma questão bastante preocupante porque os alunos que estão saindo do Ensino Médio, formados por docentes os quais pensam e agem dessa forma, talvez não encontrem respaldo, motivação e legitimidade para “rascunhar papel” em razão da escrita de textos que possam fazer parte do dia a dia deles como desafios reais do exercício da cidadania.

4.2 A ARGUMENTAÇÃO ESCRITA SOB A ÓTICA DO ALUNO

A escola que serviu como campo ou lócus de pesquisa conta, hoje, com 1.430 alunos regularmente matriculados. Conforme dito anteriormente, nossa pretensão era trabalhar com 20% do corpo discente, por acreditar que esse número seria bem mais que suficiente para exibir uma amostra satisfatória e correlata de uma conclusão mais precisa. Todavia, apenas 7% responderam às questões postas, algumas não a contento, como veremos neste tópico. No entanto, o percentual de resposta dos discentes continua sendo satisfatório. Na sequência, seguem os dados tabulados e explicados para melhor entendimento do leitor. Iniciaremos a discussão pela apresentação do Gráfico 6, o qual exhibe a quantidade de questionários entregues e, destes, os que foram respondidos:

Gráfico 6: Número de alunos respondentes ao questionário



Lembre-mo-nos que foram preparados, inicialmente, 300 questionários para o alunado, mas apenas 100 puderam ser entregues, pois os alunos, voluntariamente, dispuseram-se a colaborar com a pesquisa. Dos 100 questionários devolvidos pelos estudantes, apenas 81, correspondendo a 81%, concluíram a tarefa de responder. De toda forma, percebemos, algumas vezes, haver uma resistência por parte do alunado quanto ao fato de ser questionado sobre sua aula, em um momento no qual o professor está em sala.

O fato de o pesquisador prever, inicialmente, a colaboração de 300 alunos, posteriormente baixado esse número para 100 e, destes, receber apenas 81 (nem todos respondidos a contento) pode significar muitas coisas, razões aparentemente desconhecidas e, talvez, só reveladas pelo próprio sujeito colaborador. Entretanto, é possível inferir que o não responder e devolver “em branco” e o responder de forma irônica, zombeteira (como aconteceu com alguns alunos) podem ser um sinal de descrédito pelo alunado quanto a diversas pesquisas que se queira realizar na escola. Talvez essa prática seja resultado também de outros momentos em que esses discentes já experimentaram: a presença de estagiários de disciplinas como Estágio Supervisionado de cursos de Licenciatura, bem como de pesquisadores de vários cursos de mestrado e doutorado que buscam escolas públicas como lócus de pesquisa. Assim, o que poderia ser uma exceção à escola (a presença de estagiários e de pesquisadores) acaba se tornando corriqueiro.

Esse lugar comum do não lugar do pesquisador e do estagiário na escola talvez, por não haver retorno de pesquisa e pelos grupos de estagiários permanecerem pouco tempo nas aulas, responda à resistência dos alunos quanto à participação na pesquisa. O questionário, portanto, nada significou para parte do alunado: nada disse, nada interpretou, apenas o queriam(alunos) como colaborador “passivo”. E devido à ausência, à lacuna e, quiçá, ao desejo de poder ter aquilo que está presente só em perguntas de um questionário, os estudantes lançaram-se contrários às respostas, e daí os espaços em branco, as lacunas, as formas humoradas de responder e até as piadas.

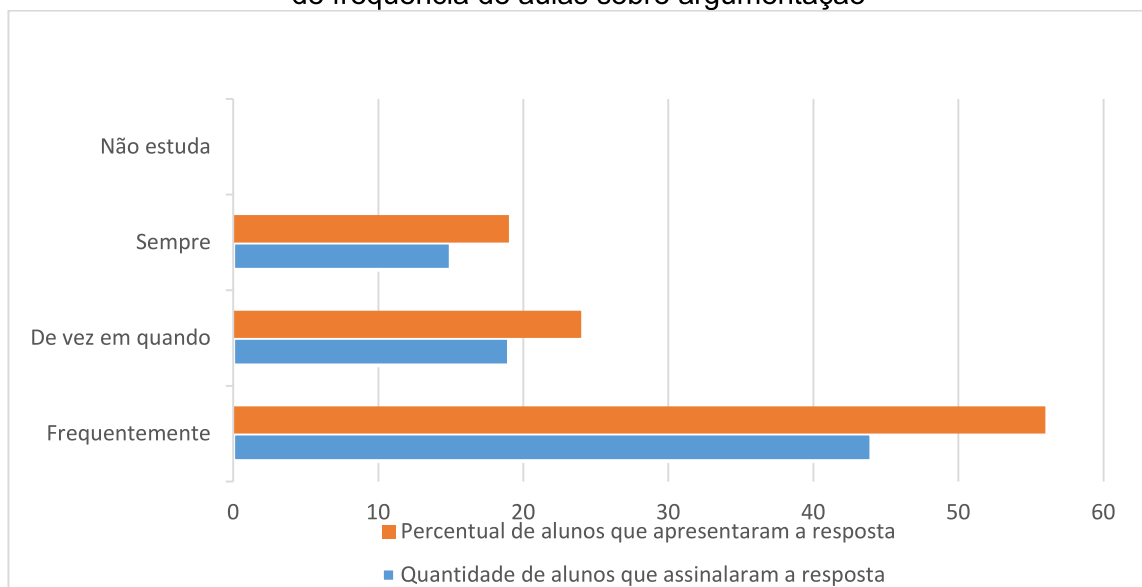
Esse comportamento arredo, arriscamos dizer até que “mal educado”, de mais de 20% do alunado (entre não respondentes e os respondentes que “exageraram” na resposta) revela ao pesquisador a necessidade de, quando da conclusão da pesquisa, retornar às turmas, se não para toda a escola, as quais

colaboraram, bem como aos seus respectivos professores, para apresentar a pesquisa construída. Se a apresentação dos resultados, uma vez socializada, irá ou não alterar a dinâmica da escola, não saberemos, ao menos os envolvidos terão conhecimento da pesquisa, dos resultados, de como os dados foram tabulados, interpretados e a que conclusão se chegou.

Esse retorno é importante para que os envolvidos na pesquisa possam ter a garantia de que o trabalho em responder, o tempo depreendido, a vontade de colaborar não foram em vão: há respostas ou conclusões sobre aquilo de que participaram e que dizem respeito diretamente ao cotidiano deles, sejam como alunos ou professores. Também é relevante por já ser prática, em nosso meio, usar escolas e salas de aula como laboratórios de pesquisa, alunos e docentes como colaboradores(objetos de pesquisa), mas quase nenhum pesquisador retorna ao lócus com os resultados, quase sempre não os socializam. E assim os envolvidos continuam preenchendo questionários, formulários, dando entrevistas, mas nunca aparecem como protagonistas das pesquisas, são sempre invisibilizados e, por tabela, por reincidência, resistem a esse tipo de pesquisa já inscrita em um *script* que não os evidencia.

Nesse sentido, apresentado o número de discentes participantes da pesquisa, abordaremos agora a frequência com que esses alunos estão sujeitos às aulas de argumentação, conforme Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7: Percentual e quantidade de alunos em função do indicador de frequência de aulas sobre argumentação



Os critérios “sempre” e “frequentemente” estão bastante próximos quanto à intensidade do estudo do objeto em discussão, todavia, acreditamos que o “sempre” não torna exata a informação dada pelo “frequentemente”. O “sempre”, ao longo de um ano, pode ser mensal, bimestral etc.; já o “frequentemente” aproxima temporalmente o conteúdo discutido: a) do dia a dia e b) do dia da pergunta e da resposta dada, e alude a algo mais corriqueiro, mais usual, diferentemente do “sempre”, o qual pode significar “toda vez que estuda, estuda sempre, porque só estuda isso” ou há uma priorização “disso”. Em “frequentemente” há uma reincidência controlada, insistente, programada, planejada. Mesmo que não seja, a resposta implica isso.

Assim, as respostas dos alunos, aqui, referente a essa questão, convergem diretamente para o que o professorado respondeu. Não há dúvida que, diante das respostas tabuladas e comparadas, os alunos que responderam “de vez em quando” talvez sejam exatamente aqueles de uma única turma (fato não procurado ser respondido aqui devido ao fator tempo) e cujo/a professor/a, por alguma razão, ministra o conteúdo “sempre que dá”, conforme respondido por algum docente e discutido no tópico anterior. Para além desse dado que nos parece específico de um grupo de alunos de uma dada turma, segundo os dados achados, os docentes estão envolvidos com a argumentação escrita em sala de aula.

Vamos tomar, inicialmente, 10 respostas apresentadas pelos alunos (11,11% do universo de 81 questionários respondidos). Ao analisar, de forma mais detida, a produção textual desses alunos, quando das respostas ao questionário, percebemos “algo” desproporcional ao que os alunos apresentam como sendo “frequentemente” discutido: a argumentação escrita. As perguntas endereçadas ao corpo estudantil foram: “Você considera necessária a inclusão do conteúdo argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa? Por quê?”. Esperava-se que o discente utilizasse as linhas em branco para elaborar uma resposta mais condizente com a) o conteúdo já respondido na pergunta de número 2 (frequência com que estudava a argumentação escrita na aula de Língua Portuguesa) e com b) o nível de escolaridade já obtido (os alunos são cursistas do Ensino Médio, passaram entre 9 e doze anos frequentando a escola e deveriam ter adquirido formação para a construção mínima de um parágrafo de cinco linhas). Em vez disso, tivemos:

Aluno A: sim. Pois é necessário.

Aluno B: Sim

Aluno C: Sim. Porque só assim podemos argumentar aquilo que achamos.

Aluno D: Sim, para o nosso aprendizado.

Aluno E: Sim. Para diálogo mais os conteúdos.

Aluno F: Sim. Porque é importante

Aluno G: Sim pois nós prepara para a escrita na redação do Enem.

Aluno H: Sim, pois ajuda na formação de textos

Aluno I: Sim. Para se sair bem no Enem.

As respostas¹ nesse recorte são indícios de que, apesar da frequência com que o conteúdo argumentação escrita vem sendo ministrado, seja por testemunho docente ou discente, a escrita dos alunos apresenta-se muito distante do esperado para uma resposta, de até cinco linhas, de um aluno do Ensino Médio. Seja pela questão da própria textualidade, do modo de iniciar um texto, como um parágrafo; seja quanto aos aspectos de ordem linguístico-gramatical; seja por questões semânticas, pragmáticas, morfológicas, sintáticas e outras. Nota-se que parte desse alunado evidencia ou revela um não domínio do que seja argumentar.

Propositalmente, o espaço em branco exigia do respondente uma resposta coerente com a pergunta: que argumentasse para/ao responder, inclusive em orientação geral dada no momento de entrega do questionário. Na verdade, o alunado não superou o nível da leitura feita do enunciado a ponto de responder conforme a pergunta exigia. O uso do porquê, logo, sinaliza uma necessidade argumentativa na resposta. Observamos que as respostas iniciam-se, todas, com o “sim”, um dos recursos bastante primários utilizados por quem está entrando no processo de aquisição da escrita e que não superou ou não adquiriu a consciência de que, para responder a uma questão posta, não é necessário o “sim” ou o “não” ou o “depende” para vincular a sua resposta à pergunta feita.

Quando da iniciação à escrita, costumeiramente, os alunos relacionam, de forma umbilical, a resposta dada diretamente à pergunta feita, por meio de alguma das fórmulas oralizadas de respostas rápidas e prontas. Parece que eles não

¹ Todas as transcrições foram feitas tal qual constam no formulário, ou seja, não houve adaptação da escrita, as respostas foram transcritas literalmente.

aprenderam, nas aulas de argumentação escrita, que há um modo peculiar de iniciar um texto, seja contextualizando o assunto, desenvolvendo-o até chegar a uma conclusão. Se a questão é apenas porque se trata de um parágrafo, talvez não tenham aprendido que o “sim” e correlatos, aqui chamados de umbilicais (pois não se separam da pergunta, como se geminados ou mantidos em uma relação principal-acessória), da forma como usados, não fazem parte de um texto que pretende uma textualidade coerente com a organização textual esperada desse público.

Afirmar que a inclusão da argumentação escrita nas aulas de Língua Portuguesa é necessária porque “é necessário” (Aluno A) soa redundante, vazia de sentido (assim como a resposta do Aluno F). Mais vazia de sentido ainda são as respostas dos alunos B e E, respectivamente: “Sim” e “Sim. Para diálogo mais os conteúdos”. Ademais, todas as respostas carecem de uma organização de pensamento correspondente ao conteúdo perguntado. O Aluno J, ainda sem apresentação da resposta, beira o absurdo ao responder “moço me desculpe, eu não sei. Bj”. Não saber, no caso do discente J, implica: i) não saber responder por não ter entendido o enunciado; ou ii) não saber responder por não dominar o assunto (talvez desconhecê-lo mesmo); e, logo, também por iii) linguisticamente não dispor de recursos para responder.

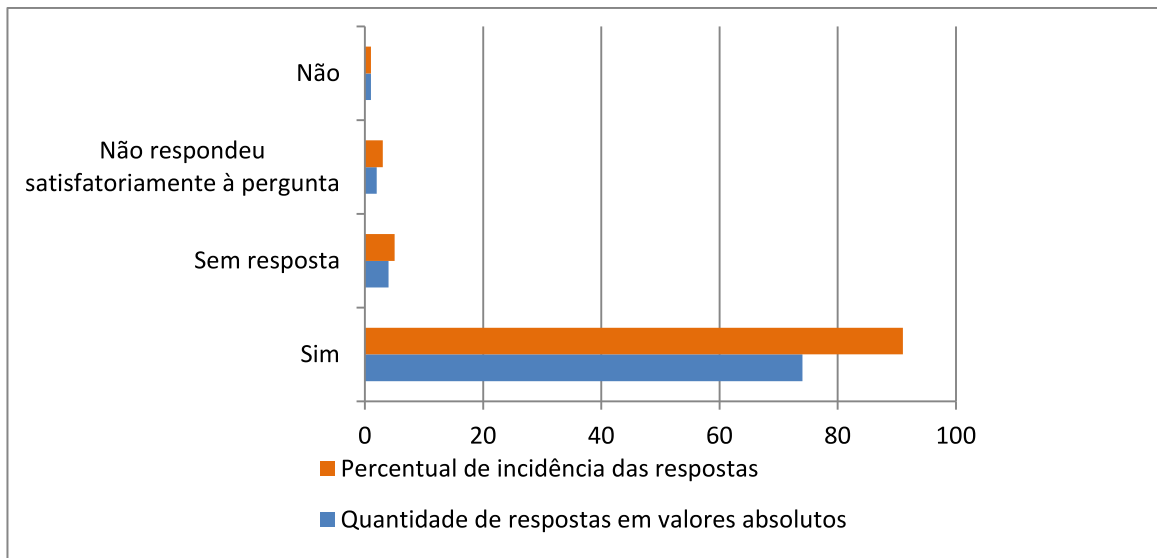
Todos os respondentes usaram o máximo de uma linha e meia, o que equivale, proporcionalmente, ao uso de dez a quinze palavras como respostas, considerando-se palavras, aqui, todos os elementos linguísticos dispostos: preposição, conjunção, termos. Quem mais tentou responder à questão (não passaram de cinco respondentes) e buscou elaborar um texto coerente, assim se expressou, como o Aluno K: “Sim. É uma forma de treinar e capacitar a forma de linguagem escrita, fortalecendo a forma de escrita e também a pronúncia da língua”.

Para findar este viés de discussão, é possível e cabível perguntar: que tipo de assistência quanto ao conteúdo argumentação escrita estaria sendo trabalhado com os alunos do Ensino Médio da escola em pauta? Que prática docente discutida mantém alunos em níveis de escrita bastante rasos? O que seria a argumentação escrita trabalhada e entendida por docentes e discentes? Respostas como as apresentadas pelos alunos revelam uma elaboração do pensamento quanto à resposta a uma pergunta, nos termos em que o enunciado foi escrito? Nossa avaliação é a de que o assunto motivador da pergunta está longe de ser uma

presença constante em aulas de Língua Portuguesa. E, se estiver, os alunos: 1) não o estão aprendendo, 2) não o estão aproveitando, 3) não o estão vendo, 4) não estão querendo demonstrar ao pesquisador. Uma dessas alternativas, ou outras aqui não pensadas, contradizem o “frequentemente” respondido por docentes e discentes. Esse é mais um aspecto considerável no panorama do ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas da Paraíba, em outros tempos, mais um retrato do aluno do Ensino Médio.

A fim de continuar a apreciação das respostas dos discentes, analisaremos o questionamento a respeito da necessidade de argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, conforme o Gráfico 8, adiante:

Gráfico 8: Necessidade de incluir a argumentação nas aulas de Língua Portuguesa

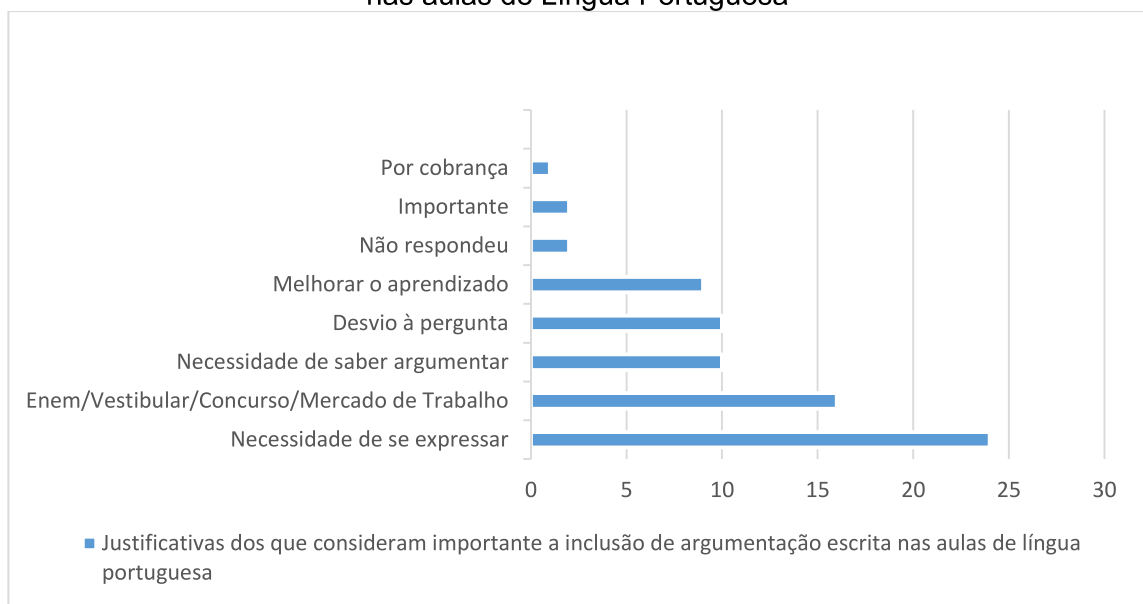


Em relação aos alunos considerarem, ou não, necessária a inclusão da argumentação/argumentatividade nas aulas de Língua Portuguesa, houve um leque de opiniões, com ou sem justificativas. Como se vê no Gráfico 8, a maioria respondeu ser necessária essa inclusão (acima de 80% do alunado respondente), apesar de ter havido respostas que “não respondem”, em hipótese alguma, ao que foi perguntado, por não ter dado justificativa ou por não responder satisfatória ou idealmente à questão. Se a maioria indica um valor afirmativo na inclusão do assunto, percebemos haver, por essa indicação, uma necessidade desse discente pelo conteúdo, mesmo quando ele não sabe do que se trata especificamente – outro ponto contraditório, pois muitas das respostas afirmativas dão a entender que o

alunado está muito distante de uma consciência sobre o que seja argumentação, argumentatividade e argumentação escrita.

O Gráfico 9, a seguir, por sua vez, é um desdobramento do gráfico anterior, pois nele exploramos visual e numericamente as respostas encontradas para justificar a inclusão do conteúdo “argumentação escrita” nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 9: Justificativas quanto à inclusão da argumentação escrita nas aulas de Língua Portuguesa



Compreendemos, diante do gráfico, que várias são as respostas aludidas pelos respondentes (alunos) quanto às razões possíveis de serem dadas para a inclusão da argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa. A maioria informa que a “necessidade de se expressar” seria a melhor justificativa para esse conteúdo em sala, seguida da resposta do “saber argumentar” e de um “melhor aprendizado”. Em nenhuma delas, todavia, há algo específico sobre a vida de cada um, os problemas, tensões e conflitos enfrentados no dia a dia como justificativas para o “se armar” da argumentatividade relacionada à resolução de problemas. O ensino de Língua Portuguesa, nesse sentido, continua fora das propostas de escrita ou de produção textual que apontam para a funcionalidade dessa competência para o cotidiano dos sujeitos.

As respostas da maioria discente, neste aspecto, revela uma concepção de linguagem um tanto distante e contraditória, se relacionada a outros aspectos do

mesmo questionário respondido por docentes e discentes (frequência do ensino-aprendizagem da argumentação escrita) e formação continuada dos docentes no tempo (todos com pós-graduação e atuando entre uma e duas décadas de ensino). Ora, a concepção de linguagem como “expressão do pensamento” estava prevista na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, década de 60 do século XX.

A preocupação com o prescritivismo da língua era uma tônica, porque acreditava-se que a fala dos usuários da língua estava próxima, ou deveria estar, da linguagem culta falada e escrita pelas classes sociais que ocupavam o equivalente ao Ensino Médio da época. Daí nas respostas dos alunos uma preocupação com o “escrever melhor”, “se expressar melhor”.

A funcionalidade da argumentação, neste caso, perderia, em parte, sua razão de ser (prestar-se às necessidades cotidianas do sujeito) e seria deslocada ou priorizada para uma função menor na dinâmica discursiva (expressar-se melhor). Expressar-se melhor exige diferentes variáveis para que haja a composição dialógica desse contexto comunicativo: interlocutores, assunto relevante, pontos de vista divergentes ou diferentes (em se tratando da argumentação). São elementos básicos, podemos dizer, para o estabelecimento de uma situação funcional do uso da argumentação.

Diante das respostas lançadas, que assunto relevante foi trazido à tona para que os respondentes pudessem falar em “melhor se expressar”? Quem são os interlocutores desses sujeitos? O professor? A produção textual-discursiva serviria unicamente para a avaliação do docente? Que assunto relevante exigiria um “melhor se expressar”? Nenhuma dessas variantes, ou análogas a essas, está nas respostas dos alunos. Eles falam de forma um tanto vaga, sem uma consciência crítica do que seja, em suma, a argumentação. Temos a impressão de que os três anos do Ensino Médio, para eles, giram em torno do Enem e das possibilidades de, sem a aquisição e construção de uma competência mínima do ponto de vista da argumentação, ocupar uma vaga na universidade ou, como diz o clichê, “ocupar um lugar ao sol”.

O último gráfico exhibe os motivos vários dos alunos quanto ao fato de eles terem tido ou não a oportunidade de trabalhar argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa. Longe de ser um “retrato”, indica aquilo que uma pesquisa dessa natureza é capaz de apontar, catalogar ou categorizar. São respostas várias, centradas em necessidades diversas, visto que as pessoas que chegam à escola-

campo de pesquisa são oriundas de lugares e culturas locais distintas, com necessidades diferenciadas e objetivos distintos.

Gráfico 10: Razões apresentadas para ter sido (ou não) trabalhada a argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa



Podemos perceber as incongruências, contradições, incoerências contidas nas respostas dos alunos, principalmente, quando comparamos as justificativas dadas para a pergunta anterior às que são dadas à pergunta aqui em destaque. Enquanto que, no questionamento sobre a inclusão da argumentação em aulas de Língua Portuguesa, havia respostas pela necessidade de se expressar, por exemplo, aqui, a maioria não respondeu, não encontrou motivo algum para justificar, ou se desviou da pergunta, não soube responder; os que responderam, usaram como subterfúgios responsivos fatos como a exigência pelo Enem e por concursos, apenas porque o professor já discutiu e teve oportunidade de trabalhar, dentre outras respostas menos significativas.

O que parece estar em jogo nessas respostas-justificativas é um grande marasmo do alunado frente ao tema posto e considerado por nós como relevante

para o atual momento de colocação de sujeito no mundo: uma pessoa que dispõe, ou pouco domina, da competência argumentativa, sobretudo a escrita, dificilmente terá seus problemas, conflitos e tensões dirimidos, *per se*, principalmente nas questões ordinárias, pela inaptidão ou inabilidade para, linguisticamente, elaborar um pensamento capaz de reivindicar algo, politizar-se frente aos outros, reclamar de cobranças indevidas, etc.

As razões apresentadas pelos alunos não passam de uma espécie de radiografia da precarização do ensino de Língua Portuguesa em um momento histórico em que se exige dos sujeitos tomadas de posição acertadas e racionalizadas. Todos os envolvidos nesse processo, em vez de se planejarem e objetivarem uma construção melhor do sujeito para enfrentar os problemas, conflitos e dilemas do cotidiano, resolvidos por meio do uso das linguagens, parecem centrar suas práticas em manter um cotidiano apático de ensino, restringindo seus objetivos a estar presencialmente em sala, pouco se importando, por vezes, se haverá ou não construção e aquisição do conhecimento e em que se desembocará o pouco que for discutido em sala de aula.

As respostas demonstram ainda uma grande apatia pelas aulas, uma falta de motivação para se ter consciência de que estar nela é um grande aprendizado para aqueles que estão sendo formados e educados. Respostas vagas, saturadas de inadequações ortográficas, sintáticas, morfológicas, semânticas, baixo grau de textualidade, brincadeiras que buscam provocar o outro, tudo isso configura o montante de resposta desse alunado. Quando nos referimos à ironia e às brincadeiras provocativas, dizemos em relação a respostas como as dos Alunos L e M, respectivamente, que responderam “SEI LÁ” e “# Por preguiça” à pergunta “Qual (ais) o(s) motivo(s) para você (não) ter tido a oportunidade de trabalhar a argumentação escrita nas aulas de Língua Portuguesa?”.

As respostas transcritas apontam para a falta de empatia discente quanto à reflexão sobre algo que diz ou deveria dizer respeito diretamente ao seu cotidiano escolar, por fazer parte, com “frequência”, como afirmaram, das aulas de Língua Portuguesa. Outros alunos, para agravar a situação das respostas dadas, brincaram com a pesquisa/pesquisador, ao responderem algo como os Alunos N e O, respectivamente: “na África precisa muito de cesta básica.” e “macarronado com macacada”.

Conforme já discutimos em momento anterior, esse tipo de resposta foi analisado como uma espécie de resistência às pesquisas e pesquisadores que, muitas vezes, em determinado período escolar, invadem a cena da sala de aula para coletar dados ou estagiar. Isso, somado ao não retorno daquilo que foi coletado ou que durou pouco, é cortado do cotidiano do alunado quando ele está se acostumando com o ritmo do estágio/estagiário. Tal fato talvez fira seus brios e o faça desacreditar desses tipos de ações empreendidas pelos sujeitos das universidades. Responder com piadas de mau gosto pode ser um modo de dizer ao pesquisador que pouco importa o que está sendo coletado, que ele não “está a fim” de responder, que não quer colaborar, que ele não acredita nessa demanda. É possível, até, dar razão ao aluno que assim se comporta, se a hipótese levantada realmente se confirmar.

No entanto, outra postura discente poderia também constar, desde que respondesse e falasse abertamente da sua não resposta, da sua não motivação em responder. Quando o aluno perde a chance de “expressar”, como ele diz, a sua ideia, o seu pensamento, o seu sentimento, deixa em aberto um canal interpretativo que nos faz também avaliar esse gesto de outras formas: a) apatia do sujeito que se sente deslocado do contexto escolar e reage às demandas da escola sempre de forma arredia; b) pura provocação, não por brincadeira nem resistência a nada, mas por desconhecer o assunto tratado, sobre o qual é perguntado, encontrando na “agressividade verbal” uma forma de responder frente ao seu desconhecimento, e outras proposições que possam justificar esse tipo de atitude. Talvez até mesmo o enunciado tenha sido escrito de forma não legível para o aluno e a forma de responder é também, conseqüentemente, ilegível.

Nesse sentido, a pesquisa, como a aqui empreendida, propõe-se a refletir sobre a preocupação que deveria haver na área do ensino de Língua Portuguesa para a virada do ensino, para dar uma guinada naquilo que ainda continua sem muito sentido e decaindo em cada avaliação ou olhar que mecanismos como o Enem e o PISA fazem do Ensino Médio no Brasil e constatam uma ausência de domínio dos alunos quanto aos usos da língua, principalmente quanto à transposição dos conteúdos de sala de aula para o dia a dia de cada um.

As aulas de Língua Portuguesa parecem, assim, funcionar unicamente, ou pelo menos majoritariamente, para avaliação bimestral, desvinculando-se de sua base norteadora que vem a ser a negociação dialógica dos sujeitos em sociedade

por intermédio de linguagens: as tomadas de partido ou posição, em contextos dialógicos, promovem o exercício da cidadania, a construção do indivíduo como sujeito de si e do discurso. Essa, a nosso ver, deveria ser uma preocupação dos docentes quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao chegar ao término desta pesquisa, resta-nos indagar, como questão-problema (se for possível nestas considerações), qual a razão de tantas e contínuas pesquisas em torno do ensino de Língua Portuguesa, e em que sentido a discussão levantada neste trabalho bem como seu produto final, contribuem para um ensino de língua materna mais eficaz em suas bases, considerando os alunos como sujeitos para a vida em sociedade e em desenvolvimento do exercício da cidadania.

Responder à primeira pergunta faz-nos rever todo o trajeto discursivo empreendido aqui até este ponto: são várias pesquisas em mais de 70 programas de pós-graduação em Letras ou Linguística que apontam, teórica ou empiricamente, para a “otimização” das aulas de Língua Portuguesa, seja considerando os fundamentos teóricos ou metodológicos que embasam as práticas reais em sala de aula, seja direcionando os professores em formação para construírem ou se apoderarem de práticas de ensino voltadas para uma visão adequada ao tempo histórico em que estamos (tempo presente, a atualidade ou a geração da qual fazemos parte), e a correlacionar, como em uma rede ou sistema integrado:

- i) as necessidades dos alunos e da sociedade, a qual é transformada constantemente e exige novas posturas de seus sujeitos cidadãos;
- ii) a função da escola quanto ao fato de trazer para o seu currículo as exigências da sociedade e intermediá-las junto aos alunos, os quais enfrentarão o mercado de trabalho e as relações com os outros, os sistemas, os órgãos e todos os tipos de dispositivos que, apesar de inseridos em uma democracia, funcionam, muitas vezes, como instituições totalitárias que se colocam acima dos sujeitos (e estes precisam saber se defender de todas as formas possíveis); e
- iii) a competência do professor para viabilizar, em sala de aula, quais mecanismos de ensino de Língua Portuguesa são capazes de alcançar, em massa, ao alunado, para que este conclua o Ensino Médio com as bases fundamentais para o uso das competências linguísticas exigidas aos sujeitos que se colocam como construtores de si no mundo.

Se tudo isso, que ainda não considera vários fatores que intervêm na análise dessas práticas de sala de aula, vem sendo desenvolvido há décadas, por que a maior parte do alunado da escola pública continua concluindo o Ensino Médio sem dominar as competências necessárias para enfrentar a vida? É possível falar em erro, culpa, indisposição? Evidentemente, são vários fatores que interferem em uma conjuntura maior para o “fracasso” escolar e, por extensão, do ensino de língua materna (centrado na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita). A questão posta considera, por exemplo, os vários programas de pós-graduação na área que desenvolvem pesquisas continuamente (doutorado, mestrado, especializações, afora as formações continuadas), as quais alimentam os cursos de graduação, mas as práticas docentes, as visões sobre o ensino de língua, o sujeito que se quer formar parecem distantes das perspectivas desenvolvidas com o intuito de “armar” o alunado para as batalhas que travarão em seu cotidiano de cidadão.

Logo, neste sentido, fica evidente que as pesquisas realizadas não são projetadas ou os modos de projeção não atingem direta e massivamente os docentes em formação, porque as práticas desses professores, pela análise da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha, dão mostras de que, mesmo tendo sido formados com base nos direcionamentos teóricos, metodológicos e práticas de ensino aqui postas em discussão, continuam não priorizando a produção textual de natureza argumentativa entre os alunos para que estes se apropriem do domínio da escrita argumentativa a fim de dirimirem questões básicas de sua vida no cotidiano social. Não é questão de culpabilizar docentes, mas de se passar a refletir sobre o compromisso, e a formação, assumido por esse professor que deflagra uma espécie de resistência, em sala de aula, contra as perspectivas de trabalho aprendidas e defendidas nos cursos de graduação em Letras.

Assim, a pesquisa aqui desenvolvida se propôs a distanciar-se desse modelo: não se projetar em apenas modelos ou fundamentos teóricos que sustentam uma prática docente, porque acreditamos que a graduação já constrói essa base. Além disso, a própria prática cotidiana do ensino de Língua Portuguesa faz com que o docente perceba as necessidades do alunado, reelabore suas atividades, posturas e visões de mundo e passe a atuar de forma construtivista no seu dia a dia, é o que pensamos. No entanto, a pesquisa se centra, sim, em um aporte teórico, mas esse aparece para subsidiar os encaminhamentos didáticos e pedagógicos docentes. O

que importa, para nosso trabalho, é considerar o QUÊ, o COMO, o PARA QUÊ e o PARA QUEM, endereçar uma prática de ensino voltada para o “aperfeiçoamento” do exercício da cidadania, empoderando os sujeitos, tornando-os mais esclarecidos de seus deveres e direitos, oportunizando a eles as entradas e as saídas dos locais de cultura e da sociedade sem que assumam posições apassivadas em momentos nos quais seus direitos são retirados, usurpados de forma um tanto “naturalizada”.

Como ficou demonstrado, a ideia não foi desenvolver mais uma pesquisa que reitere pontos teóricos, metodológicos, práticos – não estamos desconsiderando esses tipos de pesquisa, apenas estabelecendo diferenças intencionais nos propósitos e naquilo que consideramos, agora, emergencial. Consideramos o livro didático importante instrumento ou recurso de trabalho na escola pública porque ele é uma espécie de diretriz para o docente e para o aluno. Funciona como um guia e objeto que aglutina textos (fragmentados ou não), lições, conteúdos, etc. Isso soa bastante rico para quem dispõe de pouco, para quem não tem poder aquisitivo para comprar livros e material escolar em geral. A questão central que precisa ser problematizada é: como utilizar esse recurso material junto aos alunos.

Neste sentido, o compromisso assumido pelo docente de Língua Portuguesa pode ser a chave-mestra para dirimir ou começar a solucionar problemas relacionados à aprendizagem da argumentação em sala de aula, modalidade de produção textual que visa a favorecer o sujeito em sociedade, imbuído de seus deveres e competente para exigir seus direitos. O Guia de Orientação Docente, então, funciona, em aulas de Língua Portuguesa, como um norte, uma possibilidade, para que o professor, compromissado com a proposta do desenvolvimento da argumentação junto aos seus alunos, possa repensar a prática de produção textual do livro didático e, paralelamente a este, sair da discussão engessada e insuficiente sobre a produção textual vazia de sentido e implantar uma proposta que orienta toda uma produção de texto acompanhada ao longo dos quatro bimestres.

Se o Guia de Orientação Docente for posto em prática, provavelmente o aluno, ao final do terceiro ano do Ensino Médio, poderá vislumbrar uma abordagem mais condizente com a realidade social e com a funcionalidade da língua em contextos que exigem de forma mais contundente o exercício da cidadania pelos estudantes: durante o Ensino Médio, e uma vez egressos desse, atuam em sociedade como sujeitos que vivem em coletivo de forma mais consciente, racional, e procuram cumprir os seus deveres sociais, bem como respeitar as alteridades, as

instituições, os direitos dos outros, para também saberem exigir para si o respeito às diferenças e aos seus direitos.

Acreditamos, portanto, que uma prática discente dissociada dessas questões subtrai do indivíduo a *performance* do sujeito que age em sociedade com vistas a transformá-la em um lugar melhor para se viver coletivamente. Nossa hipótese de compreensão social é a de que indivíduos mais conscientes saberão distinguir melhor as relações travadas entre sujeitos, instituições, capitalismo, consumismo, entre outras. A argumentação, no sentido que propomos, parece ser uma abordagem capaz de fornecer subsídios para os sujeitos manterem, e resgatarem a sua dignidade como componentes de uma sociedade como a brasileira, a qual, ainda hoje, privilegia, de forma abissal, os mais favorecidos no quesito domínio e competência linguística. Esperamos que a proposição desta pesquisa e o Guia de Orientação Docente sirvam de inspiração para alterar essa paisagem educacional em que se coloca as aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010, v. 3.
- ABREU, Antonio Suarez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- BAHKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBISAN, Leci Boges. Uma proposta para o ensino de argumentação. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, 2007.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. *In*: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete (org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EdUFAL, 2008.
- BERTASO, João Martins. Cidadania e demandas de igual dignidade: dimensão de reconhecimento na diversidade cultural. *In*: JÚNIOR, José Alcebíades de Oliveira. (org.). **Faces do multiculturalismo: teoria – política – direito**. Santo Ângelo: EDIURI, 2007.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.
- BRASIL. Lei nº 4.244, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 out. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. *In*: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1981, p. 137-151.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (coord). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Aprender e ensinar com textos).

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2004.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**: poema, narrativa, argumentação. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Aprender e ensinar com textos).

COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades. *In*: RAJAGOLAPAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina Maria Martins (org.). **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 143-166.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. *In*: KAWORSKI et al. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

D'ANDREA, Carlos Frederico de Brito; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexão sobre as produções de textos e as redes de produção editorial. **Revista Veredas A-Temática**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 65-74, 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, v.4.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR., José Hailton. **Língua portuguesa**: linguagem e interação. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013, v. 3.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRYNER, Helena. A sequência argumentativa: estrutura e funções. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**, v. 4, n. 2, p. 97-112, 2000.

GUARIGLIA, Rinaldo. **A intersubjetividade do discurso dissertativo escolar**. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INFANTE, Ulisses. **Textos: leituras e escritas**. São Paulo: Scipione, 2011, v. 3.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Centro de Formação de Professores do Instituto de Ensino e Linguagens, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KAWORSKI et al. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTEL, Guylaine. **Pour une rhétorique du quotidien**. Québec: CIRAL, 1998.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau: da competência ao compromisso político**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

MILL, John Stuart. **Sobre a Liberdade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. *In*: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. (org.). **Leitura, Escrita e Ensino**. 1. ed. Maceió: EdUFAL, 2008, v. 1, p. 171-182.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maia do Socorro Lucena. **Estágio docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SAVIANI, Demerval. Ética, educação e cidadania. **PhiloS – Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 19-37, 2001. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SCHULER, Donaldo. **Teoria do romance**. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender a ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – GUIA DE ORIENTAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

MÓDULO 1 – APRESENTANDO A ARGUMENTAÇÃO

Conteúdo

Apresentação do texto argumentativo: argumentação em situações de contexto real de uso.

Objetivos

Ampliar as competências oral e escrita dos alunos.

Expandir os modos de argumentar dos alunos.

Reconhecer as diferentes formas de linguagem argumentativa.

Exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes de reconhecer e escrever textos argumentativos.

Série

Terceiro ano do Ensino Médio.

Tempo estimado

14 aulas de 50~60 minutos, cada.

Material necessário

Cópias dos textos motivadores.

Folhas em branco.

Quadro Branco e Pincel

DESENVOLVIMENTO: (RE)CONHECENDO A ARGUMENTAÇÃO

Este módulo consiste no levantamento do horizonte de expectativas dos alunos sobre o conteúdo proposto: a argumentação.

1ª Etapa (duas aulas) – COMPREENDENDO A ARGUMENTAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL

A apresentação do conteúdo será realizada a partir de um diálogo entre os alunos e o professor da turma, para que os estudantes possam rememorar situações em que a argumentação se fez/faz presente em suas vivências. Para tal, será feita uma discussão com eles, a partir de questões norteadoras sobre a argumentação.

Em um primeiro momento, o professor deverá escrever na lousa a palavra “Argumentar” e pedir para que os alunos exponham palavras relacionadas com o verbo em tela. A partir das palavras que forem apresentadas, o docente deverá conduzir uma discussão baseada em outras situações de uso da argumentação com o objetivo de orientar o aluno a perceber que, desde a primeira infância, a argumentação está presente no nosso cotidiano, desmistificando, assim, a ideia da argumentação ligada apenas aos exames, vestibulares e outras circunstâncias de uso formal.

O docente poderá, ainda, promover questionamentos sobre o uso da argumentação em situações reais de uso. A cada pergunta respondida oralmente, é importante que o professor apresente um posicionamento para fechar as discussões por bloco, para que, desse modo, os alunos entendam que a argumentação está presente no cotidiano e tem um lugar de suma relevância nas relações pessoais e institucionais.

Após esse primeiro momento, o professor deverá ler o texto “Argumentar, Convencer e Persuadir”, de Anthony Weston, e, em seguida, a partir da discussão e explicação sobre o texto, construir, junto com os alunos, um conceito coletivo que defina a **Argumentação em contexto social**.

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Durante sua vida, em quais situações você precisou se posicionar acerca de um tema?
2. Você já se viu em alguma circunstância na qual sua forma de se posicionar levou a um resultado positivo/negativo?
3. Você consegue perceber algum nível de argumentação no choro de uma criança ou em uma situação na qual os pais negam algo aos filhos?
4. O que é opinar?
5. O que é argumentar?
6. Argumentar e opinar são a mesma coisa?
7. O que é um argumento?

TEXTO PARA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Argumentar, Convencer e Persuadir

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição *per*, “por meio de” e a *Suada*, deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”. Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Muitas vezes, conseguimos convencer as pessoas, mas não conseguimos persuadi-las. Podemos convencer um filho de que o estudo é importante e, apesar disso, ele continuar negligenciando suas tarefas escolares. Podemos convencer um fumante de que o cigarro faz mal à saúde e, apesar disso, ele continuar fumando.

Algumas vezes, uma pessoa já está persuadida a fazer alguma coisa e precisa apenas ser convencida. Precisa de um empurrãozinho racional de sua própria consciência, ou da de outra pessoa, para fazer o que deseja. É o caso de um amigo que quer comprar um carro de luxo, tem dinheiro para isso, mas hesita em fazê-lo, por achar mera vaidade. Precisamos apenas dar-lhe uma “boa razão” para que ele faça o negócio. Às vezes, uma pessoa pode ser persuadida a fazer alguma coisa, sem estar convencida. É o caso de alguém que consulta uma cartomante ou vai a um curandeiro, apesar de, racionalmente, não acreditar em nada disso.

Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.

(WESTON, Anthony. **A Arte de Argumentar**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2005)

2ª Etapa (duas aulas) – CONTEXTOS REAIS DE ARGUMENTAÇÃO

Para que o trabalho com a argumentação seja eficaz, acreditamos ser necessário que os alunos enxerguem esse conteúdo, prática, em situações do cotidiano, em todas as esferas em que eles circulam. Nesse sentido, para o segundo momento, propomos que o professor faça uma discussão com a turma a partir do **QUESTIONÁRIO DE SITUAÇÕES**, o qual apresenta alguns episódios reais no contexto de vida dos adolescentes, a fim de que estes possam colocar em prática a argumentação.

QUESTIONÁRIO DE SITUAÇÕES

Leia as situações abaixo e identifique em quais delas você utiliza, ou poderia utilizar, a argumentação.	
Ao receber a conta de luz e verificar um preço superfaturado.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Quando quer viajar com os amigos e os pais não permitem.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Ao ver uma promoção de celular, mas o seu ainda está em condições de uso.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Quando algum serviço público (transporte, saúde, saneamento básico) não funciona como deveria.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Ao passar mais tempo em filas de banco do que o previsto em lei.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Quando seu pai recebe o boletim e suas médias estão baixas.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Quando não quer passar um feriado com sua família.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Passado esse momento de resolução do questionário individual, o professor deverá mediar a discussão mostrando aos alunos que, em todas as situações do cotidiano, propostas, há necessidade de se trabalhar com a argumentação com o objetivo de se construir um sujeito crítico. Após a discussão inicial, o professor deverá orientar os alunos para se dividirem em grupos, um para cada situação apresentada no questionário, e cada grupo deverá criar argumentos para os episódios apresentados. Em seguida, deverão socializar com toda a turma os argumentos elaborados.

O objetivo deste momento é mostrar aos alunos que a argumentação está próxima do cotidiano e, assim, poder desconstruir-se a ideia da argumentação aliada apenas aos exames e vestibulares, como estamos habituados a ver nas aulas direcionadas ao terceiro ano do Ensino Médio.

3ª Etapa (duas aulas) – RECONHECIMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

A fim de que os alunos possam desenvolver textos argumentativos em situação de contexto real, partimos da premissa de que eles precisam reconhecer o

que é um texto dessa natureza. Para isso, o professor deverá apresentar um exemplar de texto argumentativo, que consta no livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, da Editora Moderna, sob o título “Por trás das paredes”, de Murilo di Paula S. e Silva (Anexo A).

Nesta aula, o professor deverá solicitar aos alunos que façam uma primeira leitura silenciosa do texto e, em seguida, uma leitura oralizada, para que se apropriem das informações do texto. Após as leituras, o professor deverá iniciar uma discussão acerca da temática abordada no texto, salientando que nele há a defesa de um ponto de vista de forma clara e objetiva.

Em seguida, o professor deverá contextualizar a situação proposta para construção do texto lido, parágrafo anterior, apresentar as condições de produção, relacionando a situação de argumentação em uma avaliação, como a de exames e vestibulares, com as situações do cotidiano trabalhadas no encontro anterior. É importante que o professor deixe claro para os alunos que todas as ocasiões permeiam o dia a dia – sejam as apresentadas no questionário, sejam as de uma avaliação para ingresso no ensino superior. Essa ressalva se faz necessária, pois muitas vezes, os docentes não enfatizam a argumentação enquanto elemento importante para o convívio em sociedade.

Após a discussão, o professor deverá orientar os alunos para realizar a atividade de análise, proposta pelo livro didático na página 478 (Anexo A). Esse exercício aborda os aspectos estruturais do texto lido, bem como a linguagem utilizada nele. Diante disso, a atividade deverá ser realizada em sala, para que, em seguida, o professor possa discutir com os alunos as oito questões do livro, a partir das respostas apresentadas por eles.

4ª etapa (duas aulas) – CONHECENDO A ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

Para que o aluno do Ensino Médio possa produzir textos, consideramos crucial os seguintes momentos: reconhecer o texto, a partir do contato com ele, conforme proposto na 3ª etapa; conhecer as particularidades do texto, a exemplo da linguagem, contexto de circulação e leitores; e, por fim, saber a estrutura, ou seja, as

partes que compõem esse gênero. Neste momento, também é fundamental ressaltar a modalidade na qual o texto deve ser escrito (modalidade padrão da língua).

Ainda nesta etapa, o professor deverá fazer uma explicação geral sobre o aspecto de circulação do texto, público alvo e linguagem, para que os alunos se apropriem do contexto no qual estão inseridos os textos argumentativos. Em seguida, o foco deverá ser voltado para a estrutura clássica do texto argumentativo, por meio de uma explicação geral acerca das partes que o compõem: introdução (contexto e tese), desenvolvimento (argumentação) e conclusão.

Após a apresentação geral da estrutura do texto argumentativo, o professor deverá retomar o texto do livro trabalhado no momento anterior, 3ª etapa, com o intuito de identificar com a turma cada uma das partes da estrutura do texto. É importante que, neste momento, o professor não se limite a apresentar apenas a estrutura, mas enfatize para os alunos a função de cada uma dessas partes, tendo em vista que estamos considerando a estrutura geral desse tipo de texto e não delimitando um gênero. Salientamos ainda que este momento introdutório deve servir para que o aluno perceba a argumentação e sua função no contexto real.

5ª etapa (duas aulas) – INTRODUÇÃO: TRABALHO COM OS TIPOS DE CONTEXTO E TESE

Iniciar um texto nem sempre é visto como a tarefa mais atrativa da escrita. Geralmente, os alunos apresentam certa dificuldade em relação a essa etapa, por não saber por onde começar. Diante disso, nestas duas aulas, o professor deverá apresentar formas de iniciar um texto argumentativo. Assim, o docente deverá conceituar a tese – elemento principal no texto argumentativo, ideia central do texto, posicionamento que deverá ser justificado pelos argumentos. Em seguida, o professor deverá apresentar tipos de introduções que podem ser utilizadas para o texto argumentativo, por exemplo:

- a) contexto histórico;
- b) causa e consequência;
- c) conceito;
- d) conhecimento social;

- e) hipótese e questionamento;
- f) citação de autoridade.

Para auxiliar a apresentação desse conteúdo, o professor poderá utilizar os aspectos teóricos apresentados no livro didático utilizado, página 502 do Anexo A. Após a explanação do professor sobre os tipos de introdução, com apresentação de exemplos para cada um deles, o docente deverá solicitar que os alunos respondam ao **EXERCÍCIO I** de fixação sobre o conteúdo.

EXERCÍCIO I

Com base no que foi discutido em sala de aula acerca dos tipos de introdução possíveis para o texto argumentativo, escreva uma introdução para cada tipo, conforme indicado abaixo. O tema para a construção das introduções é o mesmo do texto lido no livro didático: <i>A cidade é o lugar da vida, espaço físico no qual acontecem encontros, negociações, tensões, num dinamismo permanente de criação e transformações.</i>	
CONTEXTO HISTÓRICO	
CAUSA E CONSEQUÊNCIA	
CONCEITO	
CONHECIMENTO SOCIAL	
HIPÓTESE E QUESTIONAMENTO	
CITAÇÃO DE AUTORIDADE	

6ª etapa (duas aulas) – DESENVOLVIMENTO: TIPOS DE ARGUMENTOS

Nesta etapa, será trabalhada a parte substancial do texto argumentativo. Aqui, o professor deverá apresentar aos alunos os tipos de argumentos que podem ser usados por eles na escrita do texto. Para tanto, o professor deverá expor ao aluno a concepção de que o **argumento** é formado pelo **Fato + Posicionamento** e pode ser dos seguintes tipos, por exemplo:

- a) perguntas retóricas;
- b) dados estatísticos;
- c) gradação;
- d) comparação;
- e) contra-argumentos.

Seguida de breve explicação, o professor deverá propor aos alunos que discutam acerca de qual tipo de argumento eles possuem mais facilidade em construir. Essa discussão tem como objetivo mostrar, de forma prática, a utilização dos argumentos.

Para continuar a construção do texto por etapas, o professor deverá solicitar aos alunos que respondam ao **EXERCÍCIO II** de fixação sobre o conteúdo.

EXERCÍCIO II

Com base no que foi discutido em sala de aula acerca dos tipos de desenvolvimento possíveis para o texto argumentativo, escreva um argumento para cada tipo, conforme indicado, ainda sobre o tema <i>A cidade é o lugar da vida, espaço físico no qual acontecem encontros, negociações, tensões, num dinamismo permanente de criação e transformações.</i>	
PERGUNTAS RETÓRICAS	
DADOS ESTATÍSTICOS	
COMPARAÇÃO	
GRADAÇÃO	
CONTRA-ARGUMENTOS	

7ª Etapa (duas aulas) – CONCLUINDO O TEXTO ARGUMENTATIVO

Esta última etapa do Módulo 1 cabe à discussão da finalização do texto argumentativo. Para este momento, o professor deverá apresentar as estratégias utilizadas para concluir o texto argumentativo. Além do método de retomada de tese, o professor deverá partilhar com os alunos a estratégia de propor caminhos para solucionar a problemática (item 5 do Anexo A, página 478), discutida no texto argumentativo.

Tomando por base o tema *A cidade é o lugar da vida, espaço físico no qual acontecem encontros, negociações, tensões, num dinamismo permanente de criação e transformações*, e após a explicação do professor, sugerimos que duas questões norteiem a produção textual destinada à conclusão, por parte dos alunos, sobre o tema trabalhado em sala:

- Qual posicionamento defendi até aqui?
- Quais as possíveis soluções para amenizar o problema?

Assim como nas outras etapas, o docente deverá acompanhar a escrita dos alunos em sala, orientando-lhes. Após o término das produções, o professor deverá solicitar aos alunos que socializem com os colegas (formar duplas para partilhar o texto) e, por fim, que, a partir da construção por etapas, seja entregue uma versão na íntegra do texto argumentativo, para fins de verificação da aprendizagem e, na sequência, fazer o processo de avaliação e reescrita dos textos.

MÓDULO 2 – ACESSO À INFORMAÇÃO: DIREITO DE TODOS

Conteúdo

O trabalho com a argumentação a partir da Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Objetivos

Ampliar as competências oral e escrita dos alunos.

Expandir os modos de argumentar dos alunos.

Promover a participação dos alunos por meio de debates e discussões coletivas.

Exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes de reconhecer e escrever textos argumentativos.

Série

Terceiro ano do Ensino Médio.

Tempo estimado

12 aulas de 50~60 minutos, cada.

Material necessário

Cópias dos textos motivadores.

Folhas em branco.

Projetor de vídeo e computador.

Quadro Branco e Pincel

DESENVOLVIMENTO: CONHECENDO OS DIREITOS DOS CIDADÃOS

Este módulo tem como objetivo trazer a argumentação para o contexto real de uso a partir do conhecimento de direitos previstos na Lei de Acesso à Informação (LAI).

**1ª Etapa (duas aulas) – CONSTRUINDO A CONCEPÇÃO DE SER CIDADÃO:
TRABALHANDO A CONSCIÊNCIA SOCIAL**

Para dar continuidade ao trabalho com o foco na argumentação enquanto prática do cotidiano, é preciso que o professor recupere com os alunos a noção de cidadão, cidadania e consciência social. Para tanto, o início desta etapa deverá ocorrer com a solicitação do professor para que os alunos leiam as definições da palavra cidadão no quadro **SONDAGEM**. Após a leitura, o professor deverá promover uma reflexão com a turma a fim de problematizar o que é ser, de fato, um cidadão sob os vieses políticos, legais e sociais e quais são as facetas desse termo que é tão utilizado no nosso dia a dia e que, muitas vezes, não está claro para os alunos em fase final da educação básica.

SONDAGEM

<p>Leia as definições da palavra CIDADÃO, retirada de dois dicionários on-line.</p> <p>cidadão ci·da·dão sm</p> <p>1. Habitante de uma cidade. 2. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. 3. Indivíduo que recebe título honorífico de uma cidade. 4. COLOQ Indivíduo qualquer; sujeito.</p> <p>EXPRESSÕES Cidadão do mundo: homem que se dedica aos interesses da humanidade.</p> <p>INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PL: <i>cidadãos</i>.</p> <p>ETIMOLOGIA <i>der</i> de cidade+ão, como esp ciudadano.</p> <p>(Fonte: Michaelis, UOL. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cidad%C3%A3o/>. Acesso em: 16 jun. 2016).</p>
<p>Significado de Cidadão</p> <p>Substantivo Masculino</p> <p>Indivíduo que, por ser membro de um Estado, tem seus direitos civis e políticos garantidos, tendo que respeitar os deveres que lhe são conferidos. Pessoa que habita uma cidade.</p>

[Por Extensão] Sujeito; qualquer pessoa: quem é esse cidadão?
Etimologia (origem da palavra *cidadão*): cidade + ão.

Sinônimos de Cidadão

Cidadão é sinônimo de: sujeito, varão

Definição de Cidadão

Classe gramatical: **substantivo masculino**

Separação silábica: **ci-da-dão**

Plural: **cidadãos**

(Fonte: Dicio, Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cidadao/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Paralelo a esse debate, o professor deverá encaminhar a discussão para os deveres e direitos dos cidadãos, bem como para o exercício da cidadania, a fim de que possa perceber qual nível de conhecimento os alunos possuem acerca dessa temática.

Assim, alguns questionamentos são fundamentais para o andamento desse primeiro encontro dos discentes em relação aos direitos que os cidadãos possuem, como, por exemplo: o que é cidadania? O que são direitos civis? O que são direitos humanos? O que são direitos políticos? O que são direitos sociais?

Finalizado este momento, o professor deverá apresentar o texto **CIDADANIA E JUSTIÇA**, publicado no *site* do Governo Federal, para ampliar o conhecimento teórico da turma por intermédio de outras fontes de informações. É indispensável o professor deixar claro que as concepções discutidas nesta etapa precisam ser apreendidas pelos alunos, fazendo-os perceber que são cidadãos e, dessa forma, precisam compreender qual o lugar e o papel deles na sociedade.

CIDADANIA E JUSTIÇA

Direitos e deveres

Cidadão é aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei.

O que são os direitos e deveres do cidadão? Antes de qualquer coisa, o que é ser um cidadão?

Cidadão é aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei. Ou seja, exercer a cidadania é ter

consciência de suas obrigações e lutar para que o que é justo e correto seja colocado em prática.

Os direitos e deveres não podem andar separados. Afinal, só quando cumprimos com nossas obrigações permitimos que os outros exercitem seus direitos.

Veja alguns exemplos dos direitos e deveres do cidadão:

Deveres

- Votar para escolher nossos governantes.
- Cumprir as leis.
- Respeitar os direitos sociais de outras pessoas.
- Educar e proteger nossos semelhantes.
- Proteger a natureza.
- Proteger o patrimônio público e social do País.
- Colaborar com as autoridades.

Direitos

- Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações.
- Saúde, educação, moradia, segurança, lazer, vestuário, alimentação e transporte são direitos dos cidadãos.
- Ninguém é obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.
- Ninguém deve ser submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.
- A manifestação do pensamento é livre, sendo vedado o anonimato.
- A liberdade de consciência e de crença é inviolável, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto.

(Fonte: Direitos e deveres. Governo do Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2010/01/direitos-e-deveres>>. Acesso em: 16 jun. 2016).

Para finalizar este encontro, o professor deverá solicitar aos alunos que escrevam um parágrafo argumentativo respondendo ao seguinte questionamento: *quais ações eu realizo que aguçam minha percepção de cidadania?* Essa questão deverá ser o último ponto da aula, e a turma deverá iniciar a resposta em sala, mas finalizar em casa, para que seja possível uma reflexão pessoal sobre o assunto.

2ª Etapa (duas aulas) – LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO (LAI): O SABER E O PODER EM FAVOR DOS DIREITOS

A segunda etapa deverá ser iniciada com a retomada da questão apresentada na seção anterior, a partir das respostas dos alunos, enfatizando-se as ações relacionadas aos direitos, para que o módulo em tela tenha o andamento previsto.

Um ponto importante a ser salientado pelo docente é o pouco conhecimento que os cidadãos, muitas vezes, têm de seus direitos e que, por isso, acabam sendo lesados pela falta de acesso à informação e ao conhecimento. Dito isso, o professor deverá escrever na lousa a seguinte frase: “Lei de Acesso à Informação”, posteriormente indagará quais alunos já ouviram falar nessa lei/frase.

Em seguida, deverá apresentar, por meio do projetor de vídeo, o texto **CONHEÇA SEU DIREITO**, para que a discussão seja iniciada a partir das impressões dos alunos acerca do que foi exposto.

CONHEÇA SEU DIREITO

A Lei nº 12.527/2011 regulamenta o direito constitucional de obter informações públicas. Essa norma entrou em vigor em 16 de maio de 2012 e criou mecanismos que possibilitam a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades.

A Lei vale para os três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, inclusive aos Tribunais de Conta e Ministério Público. Entidades privadas sem fins lucrativos também são obrigadas a dar publicidade a informações referentes ao recebimento e à destinação dos recursos públicos por elas recebidos.

No Governo Federal, a Lei de Acesso à Informação foi regulamentada pelo Decreto nº 7.724/2012.

(Fonte: Conheça Seu Direito. Acesso à Informação. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/assuntos/conheca-seu-direito>>. Acesso em: 16 jun. 2016).

Para uma apresentação geral do conteúdo e dos objetivos da LAI, o professor poderá apresentar o vídeo “Lei de Acesso à Informação – SAESP - SIC CAC”, produzido para o órgão Arquivo Público do Estado de São Paulo, disponível nos seguintes endereços: <https://www.youtube.com/watch?v=n4GdAhD4cuc> e https://www.youtube.com/watch?v=Ci_i6URA-E, que apresenta o conteúdo da LAI de modo dinâmico e resumido. Após essa exibição, o professor deverá contextualizar o que foi apresentado, levando em consideração as seguintes dicotomias: direitos *versus* deveres, e público *versus* privado, a fim de conduzir os alunos à percepção de que eles podem e devem exigir esclarecimentos acerca das informações relacionadas às ações do poder público.

Finalizando este encontro, o professor deverá solicitar aos alunos que respondam à proposição que se segue:

O número de pessoas que conhecem a Lei de Acesso à Informação ainda é mínimo. Crie dois parágrafos argumentativos apresentando prováveis motivos para essa falta de contato com uma lei que garante direitos à população brasileira acerca da coisa pública.

3ª Etapa (duas aulas) – LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO: O QUE ME INTERESSA?

O primeiro momento desta etapa deverá ser reservado à discussão dos parágrafos argumentativos elaborados pelos alunos ao final da 2ª etapa. Essa produção escrita passará, evidentemente, por uma avaliação e reescrita, em outro momento, mas o que interessa aqui é perceber como os alunos vislumbram a ausência de conhecimento da população e de que modo eles articulam essa percepção apresentada por meio da argumentação.

Após a apresentação das respostas dos alunos, o professor deverá mostrar, em um projetor de vídeo, o Histórico da LAI (Anexo B), desde as discussões iniciais até a sua aprovação em 2011. Com isso, ele poderá trabalhar com os alunos questões como o interesse dos políticos ao viabilizar, ou não, a aprovação de leis que visam minimizar a corrupção e proporcionar a transparência das ações do poder público. Em seguida, o professor deverá apresentar o folder Entenda a LAI, (Anexo C), que exhibe os principais aspectos da lei, a fim de ampliar a discussão e esclarecer possíveis dúvidas dos alunos.

Ao final desta etapa, os alunos deverão dominar os principais aspectos da LAI, seu percurso histórico de construção e, principalmente, a função desta lei na ampliação do exercício da cidadania.

Como atividade para ser realizada em casa, o professor deverá solicitar que os alunos formem equipes para pesquisar mais informações a respeito da LAI e elaborem perguntas, com as respectivas respostas, sobre essa lei, para que, na etapa subsequente, eles possam fazer a verificação da aprendizagem por meio de um *Quiz*, a ser realizado em sala de aula com as questões produzidas pelos alunos e também pelo professor.

4ª Etapa (duas aulas) – LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO: VERIFICANDO A APREENSÃO DA LEI

A etapa número quatro tem como objetivo verificar a compreensão dos alunos acerca da lei em debate de modo mais dinâmico – trabalhando oralidade e escrita argumentativa. Para isso, o professor deverá organizar a turma em equipes que apresentarão perguntas e respostas a respeito da LAI.

Além dos questionamentos apresentados pelas equipes, o professor poderá levar outros para serem feitos por ele aos grupos. Algumas questões sobre o assunto podem ser localizadas no *site* Acesso à Informação, do Governo Federal.

O quadro a seguir, Aspectos Gerais da LAI, expõe as perguntas que o professor poderá apresentar adicionalmente às equipes.

ASPECTOS GERAIS DA LAI

- 01 - O que é a Lei de Acesso à Informação?
- 02 - Quando a Lei de Acesso à Informação entrou em vigor?
- 03 - O que são informações?
- 04 - A que tipo de informação os cidadãos podem ter acesso pela Lei de Acesso?
- 05 - É preciso justificar o pedido de acesso à informação?
- 06 - O acesso à informação é gratuito?
- 07 - O que é o Decreto n. 7.724/2012?
- 08 - Quais são os prazos para resposta dos pedidos apresentados com base na Lei de Acesso à Informação?
- 09 - O que é transparência ativa?
- 10 - Que informações os órgãos e entidades do Poder Executivo federal são obrigados a disponibilizar proativamente em seus sites?
- 11 - O que é transparência passiva?
- 12 - O que é o SIC?
- 13 - O que é o e-SIC?
- 14 - Como são contados os prazos para resposta dos órgãos e entidades, de acordo com a LAI?
- 15 - Qual o papel da autoridade de monitoramento previsto no art. 40 da Lei de Acesso?
- 16 - O que é a Comissão Mista de Reavaliação de Informações (CMRI)?
- 17 - Por que é importante preencher o questionário de satisfação?
- 18 - Por que o Poder Executivo federal decidiu publicar a remuneração de seus servidores?

(Fonte: Aspectos Gerais da Lei de Acesso à Informação. Governo Federal. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/perguntas-frequentes/aspectos-gerais-da-lei>>. Acesso em: 10 jun. 2016).

5ª Etapa (duas aulas) – LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO: VERTICALIZANDO A APRENDIZAGEM

Para finalizar a discussão acerca da LAI, o professor deverá solicitar aos alunos que produzam um texto argumentativo, conforme trabalhado no Módulo 1 desse Guia de Orientação Docente, com a seguinte temática: *Caminhos para difundir a Lei de Acesso à Informação*. Para a realização dessa proposta, o professor deverá apresentar como textos motivadores: Histórico da LAI e Entenda a LAI, (respectivamente, anexos B e C), assim como retomar, brevemente, os aspectos estruturais do texto argumentativo.

É importante que nesta etapa o professor inicie o encontro revendo os aspectos da LAI e retire as possíveis dúvidas dos alunos. Em seguida, deverá topicalizar no quadro a estrutura do texto argumentativo, para que os alunos relembrem o que foi visto no Módulo 1. A solicitação da produção textual deverá ser feita apenas depois da retomada da estrutura do texto argumentativo, para que os estudantes entendam a sequência na qual os conteúdos estão sendo trabalhados: primeiro, apropriando-se da argumentação e, depois, colocando-a em prática por meio de um conteúdo de cunho social em contexto real de produção.

6ª Etapa (duas aulas) – LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO: AVALIANDO A ESCRITA

A última etapa deste módulo está prevista para a avaliação do texto produzido pelos alunos. A atividade será realizada pelo próprio aluno em seu texto. O professor deverá entregar a FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL para cada aluno, a fim de que esse possa verificar as inadequações em seu próprio texto e, assim, viabilizar a reescrita, partindo do pressuposto de que a escrita do texto é um processo no qual o aluno pode e deve refletir sobre sua prática, um processo de verificação e melhora do texto – quando orientado a partir de critérios claros e objetivos.

FICHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Critério	Sim	Não	Sugestão
O tema foi contemplado?			
O texto obedece ao tipo dissertativo-argumentativo?			
A tese está clara e definida?			
Há presença de argumentos de pelo menos dois tipos diferentes?			
A argumentação sugere caminhos para a difusão do tema?			
A conclusão retoma a tese?			
A conclusão apresenta uma intervenção?			

Após a reescrita, o texto será entregue ao professor, o qual deverá ler as duas versões para sinalizar os avanços do aluno em seu processo de produção textual. Além disso, os aspectos de ordem gramatical deverão ser trabalhados pelo docente em aula específica para essa finalidade.

MÓDULO 3 – TRABALHANDO A ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DO LETRAMENTO JURÍDICO

Conteúdo

Dissertação argumentativa: direitos do cidadão.

Objetivos

Introduzir aspectos do letramento jurídico.

Ampliar as competências oral e escrita dos alunos.

Expandir os modos de argumentar dos alunos.

Refletir sobre os direitos do cidadão.

Reconhecer as diferentes formas de linguagem argumentativa.

Exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes de reconhecer e escrever textos argumentativos.

Série

Terceiro ano do Ensino Médio.

Tempo estimado

14 aulas de 50~60 minutos cada.

Material necessário

Cópias dos textos motivadores.

Folhas em branco.

Projetor de vídeo e computador.

Quadro Branco e Pincel.

DESENVOLVIMENTO: SITUAÇÕES REAIS EM BUSCA DE DIREITOS: PROCON E CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR

Este módulo tem como objetivo o trabalho com situações reais que colocam em tela os direitos do cidadão por meio de ferramentas jurídicas acessíveis.

1ª Etapa (duas aulas) – CONHECENDO FERRAMENTAS JURÍDICAS ACESSÍVEIS

O primeiro momento deste módulo está destinado à apresentação de dois instrumentos jurídicos relativamente conhecidos no Brasil, mas não tão utilizados como poderiam ser: o Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (Procon) e o Código de Defesa do Consumidor (CDC). Para que tal apresentação seja realizada, o professor deverá iniciar esta etapa com a sondagem, como nos módulos anteriores. Consideramos esse momento extremamente importante, pois sabemos que os alunos não são sujeitos vazios, eles possuem conhecimentos e devem ser ouvidos. Acreditamos, assim, que a função do professor é instrumentalizar os estudantes a partir das vivências deles.

Dessa forma, a aula deverá ser iniciada com uma conversa informal entre docente e discentes, a partir de questionamentos como:

- a) Vocês sabem o que é o Procon?
- b) Vocês já passaram, ou conhece quem passou, por alguma situação na qual tiveram a necessidade de acionar esse órgão público?
- c) Alguém já passou mais de 40 minutos esperando para ser atendido em bancos?
- d) Vocês já viram o Código de Defesa do Consumidor em algum estabelecimento público?
- e) Alguém já teve, ou conhece quem teve, a tarifa de energia elétrica, água, telefone ou internet cobrada indevidamente?

Esses questionamentos, e outros que o professor queira fazer, deverão servir de mola propulsora para o desenvolvimento da aula. O docente deverá mediar a discussão com o objetivo de retomar a ideia do saber enquanto ferramenta de conquista dos direitos.

Para dar prosseguimento à aula, o professor deverá apresentar o texto “O papel do Procon e sua importância na garantia do equilíbrio nas relações de consumo”, com o objetivo de esclarecer com os alunos sobre a atividade exercida pelo órgão, bem como aproximá-los de situações reais, como no primeiro momento da aula.

O papel do Procon e sua importância na garantia do equilíbrio nas relações de consumo

Com o advento do código de defesa do consumidor no ano de 1990, houve o fortalecimento das instituições de defesa do consumidor e institucionalização de uma política nacional de relações de consumo. Mesmo antes do surgimento do código, algumas instituições já executavam a política de defesa do consumidor. Em 1976, surgiu em São Paulo o primeiro Procon do país, sendo atualmente uma referência na defesa do consumidor.

Muitas pessoas ainda desconhecem o poder e as atribuições do Procon, mas o órgão exerce o poder de polícia na fiscalização do cumprimento às normas de proteção e defesa do consumidor, podendo aplicar sanções administrativas previstas no artigo 56 do código, que vão desde multa, apreensão de produtos, suspensão temporária de atividades comerciais e até a interdição e cassação da licença de funcionamento do estabelecimento. Essas sanções podem ser aplicadas cumulativamente e até mesmo antes da abertura de procedimento administrativo preliminar, sem prejuízo às sanções de natureza cível e penal.

O Procon desenvolve também a função de elaborar pesquisas de preço, qualidade de produtos e serviços ou outros estudos que visem informar o consumidor acerca dos melhores preços praticados no mercado e da qualidade de produtos e serviços. Além disso, desenvolver políticas de educação para o consumo consciente, sustentável e seguro deve ser o principal foco dos Procon. Estar próximo da população conscientizando e divulgando os seus direitos é a forma mais adequada de defender o consumidor.

Os processos administrativos abertos no órgão em decorrência de reclamações de consumidores ocorrem de forma gratuita à população e são seguidos de audiências de conciliação entre fornecedores e consumidores a fim de evitar que a demanda chegue ao judiciário. Porém, o fato de abrir o processo no âmbito do Procon não impede o consumidor de buscar também o poder judiciário. Caso não seja possível a conciliação com a intervenção do Procon, o processo administrativo poderá resultar na aplicação das sanções citadas anteriormente, sendo a multa a mais comum delas.

Buscar o judiciário após a tentativa de resolução do pleito através do Procon aumenta a possibilidade de êxito, pois demonstra a boa-fé do consumidor, a intenção de conciliar, assim como a falta de interesse do fornecedor em reparar os danos causados. Também fortalece o processo judicial em favor do consumidor, com possíveis pareceres técnicos e jurídicos do órgão ou autos de infração lavrados pelo Procon, constatando a ocorrência da prática infracional.

É muito importante ressaltar que o Procon não é e nem deve agir apenas como órgão fiscalizatório e com caráter punitivo. Deve ser um agente de promoção do equilíbrio nas relações de consumo, buscando sempre agir de forma razoável, proporcional e orientando também os fornecedores acerca dos seus deveres, para que não perdurem as infrações contra os consumidores, muitas vezes por desconhecimento da legislação consumerista por parte de empresários sem a devida assessoria técnica, jurídica ou administrativa.

(Fonte: O papel do Procon e sua importância na garantia do equilíbrio nas relações de consumo. Kleber Fernandes. Disponível em: <<http://www.portalmmercadoaberto.com.br/blogs-categoria-det?post=4593>>. Acesso em: 10 jun. 2016).

Para finalizar esta etapa, o docente deverá solicitar que a turma escreva dois parágrafos argumentativos respondendo à seguinte questão: nas situações em que você foi, ou se sentiu, lesado, enquanto consumidor, quais motivos te levaram buscar, ou não, os seus direitos?

2ª Etapa (duas aulas) – APRESENTANDO AS FUNÇÕES DO PROCON

Para iniciar este momento, o professor deverá retomar os pontos elencados no final da etapa anterior, em que foi apresentada inicialmente a função do Procon, seguida de discussão, com base nas respostas fornecidas pelos alunos ao questionamento proposto. Algumas respostas podem ser previstas, como o desconhecimento da função do órgão ou a descrença de que não há resultados, diante da imagem que os cidadãos possuem da demora na atuação da justiça no Brasil. O professor deverá apresentar elementos que possam desconstruir essa concepção, mostrando que é possível obter resultados diante da atuação do Procon.

Neste debate, é importante que o docente dê espaço para os alunos apresentarem suas experiências com esses instrumentos de defesa de direitos, evitando monopolizar a aula e apresentando, assim, na prática o letramento jurídico acessível e de conhecimento de todos.

Após essa discussão, o docente deverá entregar aos alunos uma cópia do texto “O papel do PROCON na sociedade”, com o objetivo de elucidar possíveis dúvidas acerca da forma de atuação do órgão.

O papel do PROCON na sociedade

Definindo o que é o PROCON: Superintendência de Proteção e Defesa do Consumidor. É órgão já implantado em todo o Brasil (ainda não está em todos Municípios), criado para proteger o consumidor, orientando-o em suas reclamações, informando-o sobre seus direitos, fiscalizando as relações de consumo entre consumidor e fornecedor ou prestador de serviços, ou seja, está sempre alinhado para que se exerça, em sua total amplitude, a cidadania.

O órgão PROCON funciona como auxiliar do Poder Judiciário e seu principal objetivo é tentar solucionar, previamente, demandas entre consumidor e fornecedor ou prestador de serviços, quando inexistente o acordo entre as partes, e em assim sendo, direciona a lide para o Juizado Especial Cível, onde este exerce jurisdição.

Esse órgão faz o cidadão consumidor habilitar-se para a cidadania, remetendo-o a uma condição de liberdade, de direitos civis, requerendo do Estado o que é, por direito, atribuído ao mesmo.

As reclamações se iniciam quando são adquiridos bens no comércio e algum desses bens apresentam qualquer tipo de defeito ou quando algum tipo de serviço é mal prestado. Aqui entra o órgão PROCON, quando incitado, sempre com fundamentos básicos no Código de Defesa do Consumidor – CDC, Lei nº 8.078/90.

A função do PROCON, em primeiro plano, é educar, orientar ou informar ao consumidor sobre as relações de consumo, e aqui frisamos que o Brasil tem um dos mais avançados códigos inerentes à matéria. O órgão de Proteção de Defesa do Consumidor, fundamentado legalmente, estará sempre ao lado da sociedade consumidora, estabelecendo princípios que levem a evitar a vulnerabilidade dos direitos, do direito de ser ouvido, do direito de escolha, da proteção da vida e da saúde, educação para o consumo, proteção contra publicidade enganosa ou abusiva, proteção contratual, indenizações, acesso à Justiça, facilitação de direitos, até a qualidade de serviços públicos. Os trabalhos executados por esse órgão são de graça e, pelas decisões proferidas, merecidamente, dizemos ser eficientes.

O PROCON é abrangente nos três Poderes da República: no Executivo age como órgão de defesa, no Legislativo age através das leis de defesa do consumidor e no Judiciário trabalha aplicando multas, apreendendo produtos, fazendo valer a lei.

Os serviços inerentes a esse órgão foram criados para reduzir a sobrecarga do Poder Judiciário, uma vez que as causas ligadas por negociações comerciais, de pequena monta, abarrotavam os tribunais de todo o Brasil.

Portanto, ao realçarmos as ações dos PROCONs, também enfatizamos que os mesmos devem fiscalizar fornecedores, promover a conscientização e a educação para o consumo, produzir cartilhas para a população leiga, promover seminários e focar mais em um fator de relevante importância para o órgão: capacitação de seus servidores.

Os PROCONs poderão ainda ajudar a mediar uma renegociação de dívidas do consumidor com todos os seus credores, de forma amigável, sem demanda, dentro das possibilidades do devedor, respeitando seu orçamento familiar, de maneira garantidora à sua subsistência básica, podendo ainda incrementar orientações para o consumo consciente, ensinando para cada consumidor refletir antes de entabular qualquer relação de consumo.

Concluindo a mensagem semanal sobre a matéria, fica para reflexão um brocardo latino: “Vigilantibus et non dormientibus succurrit jus” (o direito protege os que estão alerta e não os que dormem).

(Fonte: O papel do PROCON na sociedade. Manoel Marcondes de Souza. Disponível em: <<http://proconmaricarj.blogspot.com/2011/12/o-papel-do-procon-na-sociedade.html>>. Acesso em: 16 jun. 2016).

Para esse texto, depois de lido e discutido, o docente deverá pedir para os alunos a realização da seguinte atividade: Topicalize as funções do Procon apresentadas no texto e, em seguida, escolha uma delas para defender como sendo a mais importante, em sua concepção. Atenção: o ideal é que se escolha uma

função e justifique o seu ponto de vista com o uso de argumentos que sejam os mais convincentes possíveis.

Após a realização da atividade, o professor deverá solicitar que os alunos defendam oralmente a função escolhida e, com isso, o docente irá mediar o debate esclarecendo que todas as funções desse órgão são importantes e que o objetivo da atividade é trabalhar a argumentação e as estratégias de persuasão utilizadas para a defesa de um ponto de vista.

3ª Etapa (duas aulas) – CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR: CONHECENDO AS LEIS

Para o início da 3ª etapa, o professor deverá apresentar o texto “Procon - ES, Perguntas Frequentes”, que reúne as perguntas corriqueiras acerca desse instrumento, bem como informações importantes sobre o CDC. Além disso, o docente deverá fazer uma leitura e realizar discussão sobre o tema.

Procon - ES, Perguntas Frequentes

PARA QUE SERVE O PROCON?

Procon é uma designação simplificada dos órgãos do executivo estaduais ou municipais de defesa do consumidor. É o órgão que mantém uma relação mais próxima com os consumidores, gozando de grande credibilidade na sociedade. O Procon possui atribuição para aplicar penalidades administrativas aos fornecedores que violam as normas de proteção ao consumidor, mas sua característica principal é a de atuar como uma instância na resolução de conflitos de consumo.

Muitas das queixas encaminhadas pelos consumidores são resolvidas no ato do atendimento. Quando o fornecedor não resolve imediatamente, pode-se formalizar a reclamação, que é um processo administrativo. Nesse caso, a empresa é notificada, podendo ser designada uma audiência que contará com a presença das partes envolvidas, na oportunidade em que o órgão intermediará a composição do conflito à luz da defesa dos direitos do consumidor.

Como a ação dos órgãos de defesa do consumidor é independente, se o consumidor registrar sua reclamação junto ao Procon e também no poder judiciário, isso não implicará o encerramento automático de nenhuma das demandas, cabendo a adoção das providências cabíveis no âmbito da competência de cada órgão.

COMO FAÇO PARA REGISTRAR UMA RECLAMAÇÃO NO PROCON-ES?

Para registrar a reclamação, o consumidor (titular) deverá comparecer pessoalmente à sede portando a Carteira de Identidade ou outro documento oficial com foto, CPF,

comprovante de residência, procuração assinada pelo titular quando necessária e documentos que comprovem a reclamação, como nota fiscal, ordem de serviço, fatura, contrato, boletos, protocolo de atendimento etc.

POSSO REGISTRAR RECLAMAÇÕES PELA INTERNET?

Sim. O consumidor poderá tirar dúvidas, enviar denúncias e reclamações por meio do Atendimento Eletrônico, disponível no site www.procon.es.gov.br.

QUAL A DIFERENÇA DE REGISTRAR A RECLAMAÇÃO NO PROCON ESTADUAL OU NO PROCON MUNICIPAL?

Ambos poderão auxiliá-lo na solução do seu problema de consumo. O Procon Estadual trata-se de uma autarquia estadual que atua em todo o território capixaba. Já os Procons Municipais são vinculados às Prefeituras e sua capacidade de atendimento limita-se aos municípios.

PARA QUE SERVE O MINISTÉRIO PÚBLICO ESPECIALIZADO NA DEFESA DO CONSUMIDOR?

O Ministério Público é uma instituição com independência funcional que zela pela aplicação e respeito das leis, manutenção da Ordem Pública, além da defesa de direitos e interesses da coletividade. Tem legitimidade exclusiva de promover ação penal pública relativa às infrações penais de consumo (art. 80, CDC), que, se não efetivada no prazo legal, autorizará a oferta de ações penais subsidiárias por parte de órgãos públicos de defesa do consumidor, inclusive as associações civis de defesa do consumidor legalmente constituídas.

As funções atribuídas ao MP acumulam as características de fiscal, ouvidor e advogado da sociedade, podendo agir tanto por sua própria iniciativa, sempre que considerar que os interesses da sociedade estejam ameaçados, quanto por qualquer cidadão que considerar que algum direito ou princípio jurídico esteja sob ameaça.

O Ministério Público exerce suas atribuições em âmbitos administrativo, criminal e cível. A esfera administrativa instaura procedimentos de natureza coletiva, a fim de evitar ou verificar a ocorrência de lesão a direitos coletivos de consumidores. A esfera criminal formaliza com exclusividade perante o Poder Judiciário as ações penais públicas relativas aos delitos praticados em detrimento dos consumidores. Já a cível trata, em especial, das questões de natureza coletiva, situações que prejudiquem vários consumidores ao mesmo tempo.

PARA QUE SERVE A DELEGACIA DE DEFESA DO CONSUMIDOR?

O CDC traz em seu contexto não só direitos dos consumidores, mas também algumas penalidades aplicáveis àqueles fornecedores que descumprem essas normas de ordem pública, tipificando algumas condutas lesivas como “Os crimes contra as relações de consumo”, nos termos da Lei Federal nº 8.137/1990. O CDC estimula os estados a criarem “delegacias de polícia especializadas no atendimento de consumidores vítimas de infrações penais de consumo”. No entanto, nem todas as cidades a possuem. Nesses casos, as notícias de condutas que configurem crimes contra as relações de consumo deverão ser encaminhadas ao conhecimento de uma delegacia de polícia.

PARA QUE SERVE A DEFENSORIA PÚBLICA?

A Defensoria Pública é uma instituição de Poder Público com a função de prestar assistência e orientações jurídicas, em todas as instâncias, às pessoas necessitadas, assim consideradas aquelas que não possuem recursos econômicos para contratar advogado

particular. O Poder Público deve manter defensorias públicas para permitir que seja implementado o direito que os cidadãos necessitados têm à assistência jurídica gratuita. É de destaque o papel exercido pelos defensores públicos nas mais variadas relações sociais, em especial em matéria de Direito do Consumidor, tendo em vista a impossibilidade de boa parte da população brasileira arcar com advogados. A defesa dos direitos do consumidor economicamente menos favorecido pode ocorrer individualmente e, ainda, de modo coletivo.

PARA QUE SERVE O JUIZADO ESPECIAL CÍVEL?

O consumidor poderá entrar com uma ação no Juizado Especial Cível quando a empresa alvo da reclamação fizer o cliente passar por constrangimento ou quando o consumidor sofrer algum tipo de dano moral provocado por cobrança indevida e não entrega de produtos ou serviços contratados, por exemplo, inscrição sem motivo em cadastros de restrição ao crédito (SPC e Serasa) ou que não tiveram a reclamação atendida pelos fornecedores, por intermédio do Procon. Para ingressar nos Juizados sem advogado, o valor da causa não pode ultrapassar 20 salários mínimos. Já o valor da causa de uma ação proposta por meio de advogado é de, no máximo, 40 salários mínimos.

PARA QUE SERVEM AS AGÊNCIAS REGULADORAS?

Algumas atividades econômicas são exercidas por particulares a partir das concessões públicas, a exemplo dos serviços de energia elétrica, telefonia, financeiras e planos de saúde. Esses particulares na prestação dos serviços são fiscalizados pelas Agências Reguladoras, as quais, além do poder de fiscalização, possuem como competência a atribuição de direção fiscal ou técnica, fixação de preços e até a extinção da concessão, se for necessário. Temos como exemplos de agências reguladoras a Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel), a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), a Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS), entre outras.

É muito importante que os consumidores registrem suas reclamações junto às Agências Reguladoras, mesmo que elas já tenham sido apresentadas no Procon e/ou no Juizado, para que sejam adotadas as providências administrativas decorrentes de suas resoluções. Para registrar a reclamação junto à Agência Reguladora, o consumidor deve contatar a agência via telefone, site ou carta, encaminhando o relato fundamentado de sua reclamação e, principalmente, os registros dos contatos junto ao SAC da concessionária dos serviços.

PARA QUE SERVEM AS VIGILÂNCIAS SANITÁRIAS?

A Vigilância Sanitária possui um conjunto de ações que visa eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde e intervir nos problemas sanitários decorrentes do meio ambiente, da produção e circulação de bens e da prestação de serviços de interesse à saúde. A Vigilância abrange o controle de bens de consumo, que, direta ou indiretamente, relacionem-se com a prevenção à saúde pública. Ela normatiza e controla as práticas de fabricação, produção, transporte, armazenagem, distribuição e comercialização de produtos e a prestação de serviços de interesse da saúde pública. Seu objetivo é prevenir práticas, auxiliando os produtores e dando a eles normas gerais de higiene e qualidade da produção, e punir aqueles produtores que não seguem as normas básicas, utilizando-se de instrumentos legais punitivos para coibir práticas que coloquem em risco a saúde da população, como multa, apreensão de produtos, entre outros.

(Fonte: Procon-ES, Perguntas Frequentes. Disponível em: <<https://procon.es.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 16 jun. 2016).

Em seguida, o professor deverá solicitar que os alunos realizem as seguintes atividades:

- 1- Selecione duas dúvidas pertinentes à Proteção de Direitos do Consumidor, as quais você considera que deveriam ser difundidas, e justifique sua escolha.
- 2- Apresente situações reais nas quais o conhecimento da informação, que você destacou na questão anterior, poderia ser utilizado em favor do cidadão para este não ser lesado nas relações consumeristas, e justifique em seguida.

Neste momento, o professor deverá levar em consideração que a escolha do aluno é subjetiva e atravessada por situações que o discente vivenciou ou observou. Aqui, o docente deverá, ainda, retomar a ideia de que a informação, o conhecimento e o saber são armas que podem e devem ser utilizadas a favor do cidadão-consumidor.

4ª Etapa (duas aulas) – INSTRUMENTALIZAÇÃO DO JÚRI SIMULADO

O encontro da quarta etapa deverá ser destinado à organização da turma para a realização de um Júri Simulado que se dará *a posteriori*. Por isso, o professor deverá, em um primeiro momento, fazer a leitura e discussão inicial dos textos “Faz sentido ‘pagar pelo que consome’ na internet fixa?” e “O direito do consumidor pede socorro”. Ambos os textos apresentam situações reais de medidas que foram tomadas no último ano e que colocam o cidadão/consumidor em situação de desvantagem.

Faz sentido "pagar pelo que consome" na internet fixa?

Por Rafael A. F. Zanatta, advogado e pesquisador do Idec

Não há como diferenciar os dados que são usados “pelo sistema” ou “pelo consumidor”. Assim, no modelo de franquias, o consumidor pagaria mais do que usa – e sem saber. Pagaria também pelas propagandas que vê.

Gilberto Kassab gerou tumulto nas últimas semanas. Em entrevista divulgada no dia 12 de janeiro, o Ministro da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações afirmou que o governo estava estudando uma “opção elástica” para que as empresas pudessem vender acesso à internet fixa com limites mensais de consumo de dados.

No mesmo dia, milhões de brasileiros foram às redes sociais protestar contra as “franquias”. Os protestos geraram notícias e preocupação. Foi preciso que o novo presidente da Anatel entrasse em cena e acalmasse os ânimos. “As franquias continuam proibidas”, garantiu Juarez Quadros.

O tema é polêmico. Por pressão de entidades como o Idec, a Anatel está realizando consulta pública para avaliar aspectos econômicos e legais desse modelo de precificação. Dentre as inúmeras perguntas, está a avaliação do impacto para o consumidor. Afinal, se a cobrança for “pelo que for consumido”, tal como a energia elétrica, não seria mais justo?

Intuitivamente, as pessoas tendem a achar que sim. Mas a analogia com outros serviços básicos, como água ou energia, não se aplica no caso da internet.

As empresa de telecomunicações não “geram a internet”. Não há “custo de geração” pelo que você faz ou deixa de fazer na rede. O custo é de investimento em infraestrutura. Nesses “canos” irão trafegar pequenos pacotes de informação por protocolos. Tais protocolos são “inteligentes”. Eles se dividem em pequenos pedaços e buscam as melhores rotas para chegar ao seu destino. É raro o “entupimento do cano”, como algumas empresas alegam existir.

Outro detalhe importante: os protocolos de comunicação – como do e-mail – geram dados. Não há como diferenciar o que é usado “pelo sistema” ou “pelo consumidor”. Assim, ele é penalizado injustamente. No modelo de franquias, o consumidor pagaria mais do que usa – e sem saber. Pagaria também pelas propagandas que vê.

Grandes empresas querem implementar franquias para gerar mais receitas com “pacotes adicionais” e acordos comerciais de “conteúdo gratuito”. Com isso, investem menos e lucram mais. Há risco real de preços iguais aos praticados hoje, serviços piores e limitação do acesso ao conhecimento. Isso é bom para quem?

(Fonte: Faz sentido "pagar pelo que consome" na internet fixa?, Rafael A. F. Zanatta. Disponível em: <<https://idec.org.br/em-acao/artigo/faz-sentido-pagar-pelo-que-consome-na-internet-fixa>>. Acesso em: 18 maio 2017).

O direito do consumidor pede socorro

As últimas décadas colecionaram inúmeras conquistas na defesa do consumidor, até que, em 2016, parece que entramos na contramão.

Começamos 2017, o ano em que o direito do consumidor estará em alerta. A vigência do Código de Defesa do Consumidor em breve completará 26 anos, mas os esforços na proteção do consumidor são muito anteriores a isso. As últimas décadas colecionaram inúmeras conquistas, até que, em 2016, parece que entramos na contramão do caminho que estava sendo seguido.

No fim do ano passado, a Agência Nacional de Aviação Civil (Anac) aprovou uma resolução modificando as regras para a prestação de serviços de transporte aéreo. A partir de 14 de março, as companhias aéreas não serão mais obrigadas a oferecer uma franquia mínima de bagagem, que hoje é de 23 quilos para viagens nacionais e de dois volumes de 32 quilos para viagens internacionais. Em absoluto prejuízo do consumidor, a medida fará com que tenhamos de pagar pelas bagagens despachadas, como se pudéssemos escolher se queremos viajar com ou sem elas. Não tardou para que o Senado aprovasse um projeto de

decreto legislativo para revogar aquela resolução. A OAB, os Procons, o Ministério Público e associações de defesa do consumidor também se posicionaram contrários e preparam ações judiciais contra a nova resolução da Anac. O assunto promete render muitas e acirradas discussões em 2017.

O mês de dezembro de 2016 reservou outras surpresas ao consumidor. O governo federal publicou uma medida provisória permitindo a diferenciação de preços para pagamentos em cartão de crédito e em dinheiro, contrariando a jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça que já havia se posicionado sobre o tema, ao proibir a prática de preços diferenciados. Há tempos os fornecedores reclamam que o repasse do crédito demora cerca de 30 dias após a transação, o que prejudica as empresas. Na escolha entre os interesses do consumidor e do fornecedor, o governo federal inclinou-se em defesa deste.

Uma terceira notícia soma-se às anteriores. Trata-se da alteração da Lei Geral das Telecomunicações, que modifica o regime de concessão para autorização. O projeto de lei já foi aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, aguardando apenas a sanção do presidente da República. O que isso significa na vida dos consumidores? Prejuízos, e muitos. Em síntese, se o regime que trata das teles passar a ser o da autorização, haverá menor controle do poder público. Hoje, as teles, por serem concessionárias, são controladas pela Anatel; todavia, com o regime da autorização, elas terão liberdade para decidir os preços que irão cobrar do consumidor.

E não é tudo. No fim de dezembro, o presidente da República publicou outra medida provisória permitindo a alteração dos preços dos medicamentos a qualquer momento. Antes dessa medida provisória, o reajuste somente era autorizado uma vez ao ano, no fim de março, quando o governo divulgava o percentual máximo de reajuste permitido.

O que todas essas perigosas mudanças têm em comum? O mercado é controlado por poucas e grandes empresas. Portanto, não há direito de escolha do consumidor. As empresas de telefonia, as companhias aéreas e as indústrias farmacêuticas, por exemplo, adotam práticas comerciais muito semelhantes entre si. Uma empresa de telefonia não é muito diferente da outra, pois não há concorrência efetiva entre elas. Quantas empresas de telefonia existem no Brasil? Quantas companhias aéreas prestam serviços aqui? Poucas. Infelizmente, as mudanças que chegam, mais uma vez, aprofundam o duplo aproveitamento econômico do cidadão: primeiro, aproveita-se do empregado que trabalha em grandes corporações, tendo de cumprir constantes metas para aumentar a produção; depois, aproveita-se do consumidor para aumentar os lucros. Não é difícil entender por que cada vez mais as maiores riquezas concentram-se nas mãos de tão poucos.

(Fonte: O direito do consumidor pede socorro. Marcelo Conrado. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/odireito-do-consumidor-pede-socorro-cupw9vmnt9i2xkbwlyum9xde4/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

Após a leitura desses dois textos, o professor deverá propor aos alunos a realização do Júri Simulado, que será realizado no encontro subsequente e que deverá conter a seguinte estrutura, sorteados na turma:

- 1- Equipe favorável à cobrança da internet em função do consumo, à cobrança adicional da bagagem em voos, e aos pagamentos à vista.
- 2- Equipe não favorável às situações elencadas no item anterior.

Para a organização do Júri, o professor deverá solicitar uma votação sobre qual tema dos tratados nos textos será objeto do julgamento, a saber:

- a) A mudança sobre internet fixa.
- b) A resolução sobre a regra de bagagens.
- c) A diferenciação de preços para pagamentos em cartão de crédito e em dinheiro.

O segundo momento desta etapa deverá ser destinado ao planejamento das equipes e para que elas sanem as dúvidas com o professor, e entre si, acerca do tema debatido e do posicionamento que cada grupo deverá adotar diante da simulação do julgamento. É importante, ainda, que o professor retome as estratégias argumentativas que devem ser utilizadas para o Júri cumprir seu objetivo: a defesa de um ponto de vista com base em argumentação bem elaborada, de modo a convencer o juiz acerca da tomada de decisão de um ponto controverso.

5ª Etapa (duas aulas) – JÚRI SIMULADO

Este encontro, conforme anunciado anteriormente, deverá ser designado à realização do Júri Simulado e, para isso, o professor poderá contar com a participação de alguns alunos de outra turma ou de outros professores para serem jurados nesse debate. Assim, para este momento, as regras precisam ser claras, como segue:

ORIENTAÇÃO PARA O JÚRI SIMULADO

A duração será de aproximadamente 100 minutos (duas aulas) e seguirá a sequência:

- 1. Proposição:** momento em que os grupos irão, de forma subjetiva, dirigir-se ao júri e apresentar, no **tempo de cinco minutos**, quais são os seus objetivos gerais e propósitos centrais para o debate.
- 2. Intervenção inicial do júri:** dois jurados irão fazer perguntas aos grupos **no tempo de um minuto**. Os grupos terão **dois minutos para a resposta** ao júri, cabendo o comentário do grupo contrário **no tempo de um minuto**;
- 3. Perguntas abertas:** as perguntas de um grupo para o outro terão a seguinte disposição:

- 3.1. Perguntas em um minuto.
 - 3.2. Respostas em dois minutos.
 - 3.3. Réplicas em um minuto.
 - 3.4. Tréplicas em um minuto.
4. Após uma série de cinco rodadas de confronto direto entre as equipes, **o júri deverá intervir**, com perguntas para ambos os grupos de debatedores. Novamente, **o júri contará com um minuto para indagar**. Por sua vez, **o grupo irá dispor de dois minutos para a devida resposta e o grupo adversário comenta em um minuto**.
5. **Perguntas abertas:** as perguntas de um grupo para o outro terão a seguinte disposição:
- 5.1. Perguntas em um minuto.
 - 5.2. Respostas em dois minutos.
 - 5.3. Réplicas em um minuto.
 - 5.4. Tréplicas em um minuto.
- Novamente, o debate contará com uma série de cinco rodadas de confronto direto entre as equipes.**
6. **Considerações finais:** os debatedores de cada grupo terão **cinco minutos** para reafirmarem suas convicções e argumentos em direção ao júri.
7. **Veredicto:** cada jurado deverá proferir oralmente seu voto, com argumentos plausíveis e consistentes, **no tempo máximo de um minuto e meio**.

ASPECTOS A SEREM ANALISADOS PELOS JURADOS:

- ✓ Aprofundamento temático.
- ✓ Nível dos argumentos apresentados.
- ✓ Clareza/objetividade na exposição das ideias.
- ✓ Postura dos debatedores.
- ✓ Coerência argumentativa.

6ª Etapa (duas aulas) – PRODUÇÃO DE TEXTO

Para a etapa de produção textual, o professor deverá orientar os alunos a escreverem uma dissertação-argumentativa sobre o seguinte tema: **Procon e Código de Defesa do Consumidor: desafios em busca dos direitos**. A fim de subsidiar essa produção, o docente deverá retomar os textos trabalhados nos encontros anteriores deste módulo, bem como apresentar o folder “Ranking do número de Reclamações no Procon em 2016” (Anexo D) e o texto “Procon divulga

lista de empresas com mais reclamações na Paraíba”, como motivadores para a discussão do tema na produção textual escrita.

Procon divulga lista de empresas com mais reclamações na Paraíba

Energisa lidera ranking e ressalta que 95% das demandas foram resolvidas. Banco do Brasil teve mais reclamações fundamentadas não atendidas.

A concessionária de energia da Paraíba, a Energisa, é a empresa que teve o maior número de reclamações fundamentadas em 2016 na Paraíba. O Banco do Brasil, por sua vez, foi o que teve mais reclamações fundamentadas não atendidas. Os dados são do Cadastro Estadual de Reclamações Fundamentadas 2016, divulgado nesta quarta-feira (15), Dia Internacional do Consumidor, pela Autarquia de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado da Paraíba (Procon-PB).

O ano de 2016 somou 2.195 reclamações fundamentadas, que são os casos não resolvidos em atendimento preliminar, que passaram por audiências de conciliação. Dessa demanda, 1.718 foram solucionadas nas audiências.

A Energisa ocupa o 1º lugar no ranking, com 149 audiências, sendo 143 solucionadas com acordo entre as partes, e seis não atendidas. A lista segue com a empresa de serviços de telefonia Oi no 2º lugar, com 88 casos, sendo 72 já acordados. Em 3º lugar, está a Companhia de Água e Esgoto do Estado da Paraíba (Cagepa), com demanda de 52 reclamações fundamentadas, com 40 solucionadas em acordo. O ranking ainda tem a Caixa Econômica Federal (49) e Tim (47).

O Banco do Brasil aparece na 8ª colocação do ranking, com 45 reclamações fundamentadas. Porém, é a empresa que teve o maior número de demandas não solucionadas, 21, ao todo. Outras 24 foram resolvidas em acordo.

A superintendente do Procon-PB, Késsia Liliana, reforça que é necessário os consumidores conhecerem mais sobre essas empresas que passam pelo Procon. “Muitas vezes, a empresa acaba sendo muito demandada, mas é importante destacar que muitas delas se comprometem e solucionam com rapidez os casos indesejados com seus consumidores”, reforça Késsia.

A assessoria da Energisa ressaltou que a empresa tem clientes no estado inteiro e que um número de 149 reclamações para uma empresa que tem 1,5 milhão de clientes não é muito significativo. Além disso, chamou atenção para os próprios números do Procon, que mostram que 95% das demandas foram resolvidas. A Energisa também informou que se baseia nas pesquisas de satisfação dos clientes feitas anualmente pela Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel).

Por meio de nota, a Oi esclareceu que vem mostrando melhorias nos resultados operacionais de forma consistente. “Na comparação entre o quarto trimestre de 2016 e igual período de 2015, a companhia reduziu em 57% o número de novos processos nos JECs. No *call center* da Anatel, a queda no volume de reclamações foi de 18%. Nos Procons, as reclamações também caíram 18% na comparação entre estes trimestres”, diz o documento.

A empresa ainda ressaltou alguns avanços em indicadores de qualidade em 2017. “Em janeiro deste ano, a companhia reduziu em 56% as entradas de processos nos Juizados Especiais Cíveis (JECs) frente ao mesmo mês do ano passado. As reclamações contra a

companhia no *call center* da Anatel caíram mais de 20% na mesma comparação. Já as reclamações nos Procons recuaram 15% em janeiro deste ano, ante janeiro do ano passado. A estratégia da Oi é oferecer a melhor experiência aos clientes com qualidade", afirmou a companhia.

A Oi disse que investiu cerca de R\$ 3,4 bilhões de janeiro a setembro de 2016 na expansão e na melhoria da qualidade de sua rede móvel, de telefonia fixa e banda larga. Na Paraíba, o investimento foi de R\$ 11 milhões no mesmo período. Além dos investimentos em rede, a companhia informou que tem investido no aprimoramento do atendimento, priorizando a resolução dos problemas à primeira chamada e a revisão de processos, e na transformação digital do negócio com foco na melhoria da experiência.

A Cagepa informou que o maior número de reclamações relacionadas à companhia são de consumo e negociação de débito e ressaltou que possui uma subgerência própria para lidar com esses casos, com linha direta com o Procon para estreitar e agilizar o trâmite dos processos. Disse ainda que, na maior parte das reclamações, Cagepa e cliente entram em acordo.

"Importante frisar que, em muitos casos, o cliente procura o Procon antes mesmo de tentar resolver o problema no atendimento da Cagepa. A companhia se mantém aberta ao diálogo e negociação com o cliente, por meio de seu atendimento - presencialmente, nas lojas, ou pelo 115 - e também através de sua ouvidoria", diz a nota.

A Tim disse, por meio de nota, que tem o compromisso de oferecer a melhor experiência de uso dos serviços de telefonia móvel aos seus clientes. Por isso, informou que vai analisar o balanço das reclamações registradas no Procon-PB em 2016 para identificar pontos de evolução, aprimoramento de seus processos de atendimento e de melhorias na prestação de serviços.

O G1 também entrou em contato com as assessorias da Oi, Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil, mas, até as 17h, não obteve resposta.

(Fonte: Procon divulga lista de empresas com mais reclamações na Paraíba. G1 Paraíba. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2017/03/procon-divulga-lista-de-empresas-com-mais-reclamacoes-na-paraiba.html>>. Acesso em: 18 maio 2017.

7ª Etapa (duas aulas) – REESCRITA DO TEXTO

Para a reescrita do texto, o professor deverá ter como base a proposta de avaliação e reescrita apresentada pelo livro didático “Português: Contexto, Interlocução e Sentido”, página 511 (Anexo A). Nela, os textos serão, inicialmente, avaliados pelos colegas de turma, reescritos e, só depois dessa etapa, terá o olhar do professor.

Depois da reescrita, o docente deverá levar em consideração alguns aspectos, a saber:

- a) A produção inicial.
- b) A avaliação do colega: o que ele está percebendo de inadequação?
- c) A reescrita do texto: o aluno considerou as observações do avaliador do texto?

Após a avaliação, o professor deverá trabalhar os aspectos de ordem gramatical mais recorrente nas produções dos alunos e direcionar aulas específicas para o desenvolvimento desse trabalho.

MÓDULO 4 – SITUAÇÕES REAIS DE ARGUMENTAÇÃO: JUIZADO ESPECIAL

Conteúdo

Dissertação argumentativa: Juizado Especial.

Objetivos

Ampliar as competências oral e escrita dos alunos.

Expandir os modos de argumentar dos alunos.

Refletir sobre os direitos do cidadão.

Reconhecer as diferentes formas de linguagem argumentativa.

Trabalhar contextos reais de uso da argumentação.

Exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes de reconhecer e escrever textos argumentativos.

Série

Terceiro ano do Ensino Médio.

Tempo estimado

10 aulas de 50~60 minutos, cada.

Material necessário

Cópias dos textos motivadores.

Folhas em branco.

Projeter de vídeo e computador.

Quadro Branco e Pincel.

DESENVOLVIMENTO: SITUAÇÕES REAIS DE ARGUMENTAÇÃO: JUIZADO ESPECIAL

Este módulo tem como objetivo o trabalho com situações reais em que a argumentação pode, e deve, ser utilizada pelos cidadãos, os discentes.

1ª Etapa (duas aulas) – CONHECENDO FERRAMENTAS JURÍDICAS ACESSÍVEIS

Para iniciar esta etapa do trabalho com a argumentação em situações reais do cotidiano, trazemos à baila um instrumento jurídico que também é pouco utilizado pela população, ainda que esteja a serviço dela para minimizar os casos de longas esperas na Justiça Comum para resolução de fatos simples: o Juizado Especial.

Como muitas pessoas não conhecem esse instrumento, o professor poderá apresentar o vídeo “EXPLICAÇÃO JUIZADO ESPECIAL”, produzido pela TVE Ponta Grossa, disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=IXMhVd7ed6M>, ressaltando as situações em que o aluno pode acionar esse juizado para a resolução de conflitos a exemplo dos ocorridos entre locador e locatário de imóveis, cobrança de dívidas, indenização, execução de títulos (cheques, notas promissórias, dentre outras), empréstimos de dinheiro, bens, acidentes de trânsito, etc. Na sequência, o professor procederá com a leitura das perguntas mais frequentes a respeito dos Juizados Especiais Cíveis.

Juizados Especiais Cíveis

1. O que são os Juizados Especiais Cíveis?

Os Juizados Especiais Cíveis são órgãos da Justiça (Poder Judiciário) que servem para resolver as pequenas causas com rapidez, de forma simples, sem despesas e sempre buscando um acordo entre as pessoas.

2. Qualquer pessoa pode reclamar seu direito nos Juizados Especiais Cíveis?

Somente as pessoas físicas, capazes, e as microempresas (art. 38 da Lei n. 9.841/99) podem reclamar. As demais empresas (pessoas jurídicas) não podem reclamar nos Juizados Especiais Cíveis, mas os cidadãos podem reclamar contra elas.

3. Que causas eu posso levar aos Juizados Especiais Cíveis?

As pequenas causas, que são aquelas em que o valor não passe de 40 (quarenta) vezes o salário mínimo. Mas os Juizados Especiais Cíveis não podem julgar causas trabalhistas (empregado contra o patrão), de acidentes do trabalho, de família (alimentos, separações, divórcios, guarda de filhos, interdições, etc.), de uniões de fato (concubinato e sociedade de fato), de crianças e adolescentes (menores de 18 anos), de heranças, inventários e

arrolamentos, de falências e concordatas, nem reclamações contra o Estado.

4. Se o meu crédito for maior do que 40 salários mínimos, posso reclamar nos Juizados Especiais Cíveis?

Pode, desde que você só cobre os 40 salários mínimos, renunciando ao que passar disso.

5. Que outras causas posso levar aos Juizados Especiais Cíveis?

As que a Lei 9.099/95, que criou os Juizados, considera simples, como, por exemplo:

- a) ação de despejo para uso próprio (quando, terminado o contrato, você quer tirar o seu inquilino do imóvel para morar nele);
- b) indenização de danos causados em acidentes de veículos em via terrestre;
- c) indenização de danos causados em prédio urbano ou rural;
- d) cobrança de seguro de danos causados em acidente de veículos, quando não for previsto processo de execução.

6. Quais os casos mais comuns que eu posso reclamar nos Juizados Especiais Cíveis?

Se você emprestou dinheiro ou bens até 40 salários mínimos a um amigo e ele não lhe devolveu; se bateram no seu carro, moto ou bicicleta e não querem lhe pagar o conserto; se você sofreu ferimentos em acidente de trânsito e não querem lhe pagar as despesas médicas e prejuízos; se você tem um título (cheque, promissória) de até 40 salários mínimos e não querem lhe pagar; se você comprou alguma mercadoria até 40 salários mínimos, mas ela estava com defeito ou estragada e não querem lhe dar outra ou devolver seu dinheiro; se você pagou a uma pessoa ou a uma empresa para lhe fazer um serviço de até 40 salários mínimos (por exemplo, para consertar um aparelho de televisão, rádio, vídeo, gravador, etc.) e o serviço foi mal feito ou não foi realizado; se você mandou uma roupa para lavar e passar e ela não foi devolvida ou voltou com defeito; se você alugou o seu imóvel ou uma parte dele e precisa de volta para o seu próprio uso; cobrança de taxas de condomínio; arrendamento rural e parceria agrícola.

7. Quem pode ser parte nas ações propostas nos Juizados Especiais?

Somente as pessoas físicas capazes podem propor ação perante o Juizado, mas o maior de 18 (dezoito) anos poderá ser autor, independentemente de assistência, inclusive, realizar acordos. Não podem ser parte, no Juizado Especial Cível, o incapaz, o preso, as pessoas jurídicas de direito público, as empresas da União, a massa falida e o insolvente civil. Já a pessoa jurídica não pode ser autora perante aquela Unidade Judiciária.

8. E as despesas do processo?

Nos Juizados Especiais, as partes não estão sujeitas ao pagamento de custas processuais e honorários de advogado, o que ocorrerá, apenas, se a parte vencida (aquela que perde a ação), insatisfeita, recorrer da sentença, ou então quando as partes usarem de má fé e se forem julgados improcedentes os Embargos do Devedor.

9. Quais os critérios orientadores dos processos perante o Juizado Especial Cível?

Nos processos que tramitam perante o Juizado Especial Cível, os critérios que os orientam são: a oralidade, a simplicidade, a informalidade, a economia processual e celeridade, o que permite a conciliação e a negociação, entre os que buscam a proteção judicial.

10. Eu preciso contratar advogado para reclamar?

Para as causas de valor até 20 (vinte) salários mínimos, não é necessário estar assistido por advogado, mas, se quiser, você pode levá-lo. Acima desse valor, é obrigatória a presença do advogado. E, se você não tem recursos para pagá-lo, tem direito a ser assistido por um defensor público.

11. Se eu for sem advogado e a pessoa ou empresa contra quem reclamei for com advogado?

Então, você tem direito de pedir ao Juiz que seja nomeado um defensor público para defendê-lo.

12. O que eu preciso levar para fazer a reclamação?

Você deve ir até o Juizado com sua carteira de identidade e os dados da pessoa (nome, estado civil, profissão e endereço completo) ou da empresa (nome e endereço completo) contra quem pretende reclamar. Deve levar, também, os documentos que tenha para provar o que aconteceu e, se tiver, os nomes e endereços completos de até três testemunhas (pessoas que sabem o que aconteceu).

13. E depois de fazer a reclamação?

No mesmo dia, a reclamação (a ação) é registrada no Juizado Especial Cível, sendo marcado dia e hora para a sessão de conciliação, num prazo médio de 20 (vinte) dias, de que você já ficará ciente, e ao reclamado será enviada uma carta de intimação e citação para o comparecimento do mesmo.

14. E se eu mudar de endereço?

Em caso de mudança de endereço, você deve comunicar ao Juizado Especial, o mais rápido possível, o novo local de moradia. Sem essa informação, o Juiz entenderá que você continua residindo no anterior endereço e poderá, inclusive, extinguir (acabar) e arquivar o processo, caso você seja chamado no antigo local e não atenda à intimação.

(Fonte: Perguntas Mais Frequentes (FAQ). TJGO. Disponível em: <<http://www.tjgo.jus.br/index.php/perguntas-mais-frequentes/185-tribunal/perguntas-mais-frequentes/2289-juizados-especiais-civeis>>. Acesso em: 18 maio 2017).

O docente deverá apresentar também os membros responsáveis pelo funcionamento do órgão, conforme ilustrado no Anexo E. Este primeiro momento precisa ser mais instrucional, com o objetivo de o professor instrumentalizar os alunos para as produções de texto programadas para essa sequência de atividades.

Para finalizar este momento, o professor deverá solicitar que os alunos façam a seguinte pesquisa:

Em sua família, no seu bairro ou em suas redes sociais, pesquise se alguém de seu ciclo de amizade, ou contato, já utilizou o serviço do Juizado Especial. Em caso afirmativo, pergunte qual/quais foi/foram a/s situação/ões em que esse órgão foi utilizado. Em caso negativo, escreva um parágrafo argumentando os motivos pelos quais esse instrumento pode ser utilizado.

2ª Etapa (duas aulas) – (RE)CONHECENDO O USO DO JUIZADO ESPECIAL

O encontro deverá iniciar com a retomada da pesquisa solicitada na etapa anterior. Podemos prever alguns resultados possíveis, e o professor deverá trabalhar a partir deles e das respostas apresentadas pelos alunos. É possível perceber que as pessoas que acionaram o Juizado Especial, provavelmente, têm algum nível, mais sofisticado, de conhecimento acerca de seus direitos, confirmando a ideia que foi entrelaçada ao longo desses módulos: saber é poder.

Além disso, é importante destacar as situações em que o Juizado foi acionado, para perceber, a partir da recorrência, quais são os direitos mais cobrados pelo grupo no qual estão inseridos esses alunos. O docente deve estar atento ao que os estudantes vão apresentar nesse momento para que a aula esteja diretamente relacionada com as situações reais vivenciadas pela comunidade escolar.

3ª Etapa (duas aulas) – PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO

A terceira etapa é destinada à produção do texto argumentativo. Para tanto, o professor deverá recapitular os elementos desse gênero em uma pequena revisão e, em seguida, solicitar que os alunos produzam um texto argumentativo sobre o seguinte tema: *Juizado Especial: instrumento de direito de todo cidadão*. Para

subsidiar essa produção, o professor deverá propor que os alunos retomem o texto sobre os “Juizados Especiais Cíveis”, apresentado na primeira etapa deste módulo.

4ª Etapa (duas aulas) – OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM FOCO

O trabalho desta etapa deverá ser dedicado à análise da produção dos alunos. Após a correção dos textos produzidos na etapa anterior, o professor deverá executar um trabalho mais detalhado acerca dos operadores argumentativos utilizados (ou não) pelos alunos em suas produções. A fim de auxiliar nesse momento mais teórico, o professor poderá utilizar o texto “Operadores argumentativos” para mostrar aos alunos como a articulação da linguagem pode ser favorável, ou não, à sua produção textual. Após este momento de leitura, o professor deverá solicitar a reescrita do texto produzido pelos alunos na terceira etapa deste módulo.

Operadores argumentativos

“Os operadores argumentativos são, pois, os elementos linguísticos que nos permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões” (KOCH; ELIAS, 2016).

1. Operadores que **somam argumentos**:

[e, também, ainda, não só... mas também, além de..., além disso..., aliás...]

*“(...) a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada. **Além disso**, já há o estigma do machismo na sociedade brasileira.”*

2. Operadores que **indicam o argumento mais forte** de uma escala:

[até, até mesmo, inclusive...]

*“(...) o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, **inclusive** os de reincidência.”*

3. Operadores que **deixam subentendida a existência de uma escala** com outros argumentos mais fortes:

[no mínimo, ao menos, pelo menos]

*“A violência contra essa parcela da população ainda é uma realidade brasileira, pois há, **no mínimo**, uma diminuição do valor das mulheres.”*

4. Operadores que **contrapõem argumentos**:

[mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de...]

*“Conforme previsto pela Constituição Brasileira, todos são iguais perante a lei, independente de cor, raça ou gênero, sendo a isonomia salarial aquela que prevê mesmo salário para os que desempenham mesma função, também garantida por lei. **No entanto**, o que se observa em diversas partes do país é a gritante diferença entre os salários de homens e mulheres, principalmente se estas foram negras.”*

5. Operadores que **introduzem conclusões**:

[logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência...]

*“A violência contra a mulher no Brasil ainda é grande. Entretanto, deve haver uma distinção entre casos gerais (que ocorrem independentemente do sexo da vítima) e casos específicos. Os níveis de homicídios, assaltos, sequestros e agressões são altos, **portanto**, o número de mulheres atingidas por esse índice também é grande.”*

6. Operadores que **introduzem justificativa ou explicação**:

[porque, já que, visto que]

*“O Brasil cresceu nas bases paternalistas da sociedade europeia, **visto que** as mulheres eram excluídas das decisões políticas e sociais, inclusive do voto.”*

7. Operadores que **estabelecem relação de comparação**:

[mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto]

*“A violência contra a mulher, levando em consideração o contexto nacional, é uma problemática **tão** antiga **quanto** a colonização do Brasil.”*

8. Operadores que introduzem **argumentos alternativos, que levam a conclusões diferentes ou opostas**:

[ou...ou, quer... quer, seja... seja]

*“Além do mais, muitas mulheres **ou** têm medo de seus companheiros **ou** dependem financeiramente deles, não contando as agressões que sofrem.”*

9. Operadores que **indicam conteúdos pressupostos**:

[já, ainda, agora]

*“A violência contra essa parcela da população, **portanto**, **ainda** é uma realidade brasileira, pois há uma diminuição do valor das mulheres, além de o Estado agir de forma lenta.”*

5ª Etapa (duas aulas) – SITUAÇÕES REAIS: AÇÃO DE COBRANÇA, AÇÃO DE EXECUÇÃO FUNDADA EM TÍTULO EXTRAJUDICIAL E AÇÃO DE REPARAÇÃO DE DANOS

A quinta etapa também é dedicada à produção de texto. Dessa vez, o foco será em produções textuais que circulam no Juizado Especial Cível. No início deste momento, o professor deverá apresentar os modelos dos textos que circulam nessa esfera. Escolhemos três modelos de produções que são utilizadas nas seguintes situações:

- Ação de cobrança.
- Ação de execução fundada em título extrajudicial.
- Ação de reparação de danos.

Para tal ocasião, o professor deverá exibir os modelos, explicando o funcionamento de cada um dos textos nas situações reais. Em seguida, deverá entregar as propostas de produção textual. Dependendo da turma, o docente poderá agir de duas formas: ou pedir a produção dos três textos, em etapas distintas, para que os alunos possam produzir mais; ou pedir que eles escolham apenas uma das três propostas. Evidentemente, após a produção textual, ou as produções textuais, conforme organização do professor da disciplina, este deverá fazer a avaliação do texto de cada aluno, bem como indicar as possíveis alterações para a reescrita do texto.

PROPOSTA I:

Suponha que você possua um apartamento localizado no bairro Tambiá e tenha alugado esse imóvel por um período de um ano, no entanto, o locatário não assumiu as responsabilidades, pagamentos, referentes a esse período. Assim, você entrará com uma **Ação de execução fundada em título extrajudicial** para que possa receber os valores relativos aos gastos nesse período.

PROPOSTA II:

Suponha que você tenha vendido um bem móvel (celular, por exemplo) e o comprador não cumpriu com a sua parte na negociação, o pagamento. Diante disso, você entrará com uma **Ação de cobrança** para que possa receber o valor referido na negociação.

PROPOSTA III:

Suponha que você tenha sofrido um acidente no trânsito e o seu automóvel foi destruído em toda a parte traseira. Diante disso, você deverá acionar uma **Ação de reparação de danos** para que tenha o ressarcimento dos danos materiais com o reparo.

EXEMPLO A:

SENHOR (A) JUIZ(A) DE DIREITO DO JUIZADO ESPECIAL CÍVEL DE(O) -
CIDADE/ESTADO

EXEQUENTE: , nacionalidade: , estado civil: , profissão: , filiação: ,
portador(a) da Carteira de Identidade/CNH nº , órgão expedidor , data da expedição:
, inscrito(a) no CPF sob o nº , residente e domiciliado(a) na , cidade: , CEP: ,
telefone(s): , vem, à presença de Vossa Excelência, propor a presente

AÇÃO DE EXECUÇÃO FUNDADA EM TÍTULO EXTRAJUDICIAL

Contra o(a) EXECUTADO(A): , nacionalidade: , estado civil: , profissão: ,
filiação: , portador(a) da Carteira de Identidade/CNH nº , órgão expedidor , data da
expedição: , inscrito(a) no CPF sob o nº , residente e domiciliado(a) na , cidade:
, CEP: , telefone(s): , em decorrência dos fatos a seguir aduzidos:

A parte exequente é credora da parte executada na quantia de R\$, fundada em um título de crédito certo, líquido e exigível, em anexo, qual seja contrato de locação e comprovantes de despesas acessórias, no valor total de R\$, conforme a seguinte discriminação:

() R\$, referente ao(s) seguinte(s) mês(es) de aluguel(éis): .

() R\$, referente à(s) conta(s) de água e esgoto do período de .

- () R\$, referente à(s) conta(s) de energia elétrica do período de .
- () R\$, referente ao IPTU do(s) exercício(s) de .
- () R\$, referente à(s) taxa(s) condominial(is) de .
- () R\$, referente à(s) multa por descumprimento de contrato no valor de R\$.
- () Outros: R\$, referente a .

Pelo fato de a parte executada não ter efetivado, até a presente data, o pagamento dos débitos acima, não resta à parte exequente alternativa senão a propositura da presente ação.

DO PEDIDO

Requer a citação da parte executada, por mandado a ser cumprido por Oficial de Justiça, para que pague a quantia de R\$ ____, em 3 (três) dias, a qual deve ser devidamente atualizada e acrescida dos juros legais desde o inadimplemento. Não efetivado o pagamento no prazo acima assinalado, requer, desde já, o bloqueio, via BACEN JUD, de numerários existentes em contas de titularidade da parte executada.

Atribui-se à causa o valor de R\$ ____.

local, estado, data.

ASSINATURA DA PARTE EXEQUENTE

EXEMPLO B:

SENHOR (A) JUIZ (A) DE DIREITO DO JUIZADO ESPECIAL CÍVEL DE (O) -
CIDADE/ESTADO

REQUERENTE: , nacionalidade: , estado civil: , profissão: , filiação: ,
portador(a) da Carteira de Identidade/CNH nº: , órgão expedidor: , data da expedição:
, inscrito(a) no CPF sob o nº , residente e domiciliado(a) na , cidade: , CEP: ,
telefone(s): , vem, à presença de Vossa Excelência, propor a presente

AÇÃO DE COBRANÇA

Contra a parte REQUERIDA: _____, nacionalidade: _____, estado civil: _____, profissão: _____, filiação: _____, portador(a) da Carteira de Identidade nº _____, órgão expedidor _____, data da expedição: _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____, residente e domiciliado(a) na _____, cidade: _____, CEP: _____, telefones(s): _____, em decorrência dos fatos a seguir aduzidos:

Em _____, a parte requerente vendeu à parte requerida: _____, no valor total de R\$ _____.

A obrigação da parte requerente era a entrega do(s) objeto(s) do negócio firmado entre as partes e, em contrapartida, a obrigação da parte requerida era efetuar o pagamento devido do valor ajustado pelas partes.

Diante disso, a parte requerida obrigou-se a pagar à parte requerente o valor total de R\$ _____, da seguinte forma: _____.

A parte requerida está inadimplente no valor de R\$ _____, pois _____.

Por restar infrutífero qualquer acordo amigável, propõe a parte requerente a presente ação.

DO PEDIDO

Diante do exposto, requer a Vossa Excelência:

a) que a parte requerida seja citada da presente ação e intimada para comparecer pessoalmente à audiência de conciliação, a ser designada no ato da distribuição, sendo que o não comparecimento importará a pena de revelia;

b) a procedência da presente ação para condenar a parte requerida a pagar à parte requerente o valor de R\$ _____, devidamente corrigido e acrescido dos juros legais desde o(s) respectivo(s) inadimplemento(s).

Provará o alegado por todos os meios de prova em direito admitidos.

Atribui-se à causa o valor de R\$ _____.

_____, local, estado, data.

ASSINATURA DA PARTE REQUERENTE

EXEMPLO C:

SENHOR (A) JUIZ (A) DE DIREITO DO JUIZADO ESPECIAL CÍVEL DE (O) -
CIDADE/ESTADO

REQUERENTE: , nacionalidade: , estado civil: , profissão: , filiação: ,
portador(a) da Carteira de Identidade/CNH nº: , órgão expedidor: , data da expedição:
, inscrito(a) no CPF sob o nº , residente e domiciliado(a) na , cidade: , CEP: ,
telefone(s): , vem, à presença de Vossa Excelência, propor a presente

AÇÃO DE REPARAÇÃO DE DANOS

Contra a parte REQUERIDA: , nacionalidade: , estado civil: , profissão: ,
filiação: , portador(a) da Carteira de Identidade nº , órgão expedidor , data da
expedição: , inscrito(a) no CPF sob o nº , residente e domiciliado(a) na , cidade:
, CEP: , telefone(s): , em decorrência dos fatos a seguir aduzidos:

DOS FATOS

Em , por volta das h min, quando parte requerente () estava parada
no(a) / () dirigia pelo(a) , na cidade de , teve o veículo da marca , modelo ,
placa , abalroado na(s) parte(s) pelo veículo da marca , modelo , placa , ()
conduzido pela parte requerida/() de propriedade da parte requerida.

A parte requerente é parte legítima para figurar no polo ativo desta ação () por ser o(a)
proprietário(a) do veículo envolvido(a) na colisão/ () pelo fato de ter suportado o prejuízo.

O acidente de trânsito ocorreu da seguinte forma: .

Diante disso, a parte requerente entrou em contato com a parte requerida no intuito de
buscar uma solução amigável para o seu caso, sem, contudo, lograr êxito.

DO DANO MATERIAL

Os danos materiais podem ser facilmente demonstrados conforme discriminação abaixo e
documentação em anexo:

() o valor de R\$, conforme o menor dos orçamentos respectivos;

- () o valor de R\$, conforme recibo/notas fiscais do conserto;
- () o valor de R\$, conforme recibo/nota fiscal do valor pago a título de franquia do veículo segurado;
- () o valor de R\$, conforme o valor da franquia constante na apólice do veículo segurado.

Diante disso, a parte requerente pleiteia ser reparada no valor de R\$, de forma a restabelecer o seu patrimônio e ser recolocada nos parâmetros em que se encontrava, caso não fosse atingida pelo ato culposo da parte requerida.

Por restar infrutífero qualquer acordo amigável, a parte requerente propõe a presente ação.

DO PEDIDO

Diante do exposto, requer a Vossa Excelência:

- a) que a parte requerida seja citada da presente ação e intimada para comparecer pessoalmente à audiência de conciliação, a ser designada no ato da distribuição, sendo que o não comparecimento importará a pena de revelia;
- b) a procedência da presente ação para condenar a parte requerida a reparar a parte requerente, a título de danos materiais, no valor de R\$, devidamente corrigido monetariamente e acrescido dos juros legais desde os respectivos pagamentos, se o caso.

Pretende provar o alegado por todos meios de prova em direito admitidos.

Atribui-se à causa o valor de R\$ _____.

local, estado, data.

ASSINATURA DA PARTE REQUERENTE

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS

PROJETO: *A argumentação escrita no Ensino Médio* – construindo cidadãos pelo ensino de Língua Portuguesa

Questionário a ser preenchido pelo (a) professor (a)

1. Você é licenciado (a) em Letras (língua materna) há:

() menos de 5 anos

() entre 5 e 10 anos

() entre 10 e 20 anos

() mais de 20 anos

() outro: _____

2. Após a graduação, manteve a formação continuada por meio de:

() curso de especialização na área

() curso de mestrado na área

() curso de doutorado na área

() outro: _____

3. Você trabalha a argumentação escrita em sala de aula?

() Frequentemente

() De vez em quando ou raramente

() Sempre que dá

() Não trabalho a argumentação escrita

() Outro: _____

4. Qual (ais) o(s) motivo(s) para você trabalhar, ou não trabalhar, a argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa?

5. Você trabalha (se não trabalha, diga o que acredita) a argumentação escrita em aula de Língua Portuguesa correlacionando o modo de argumentar aos eventos, demandas e necessidades do dia a dia do alunado? Justifique.

PROJETO: *A argumentação escrita no Ensino Médio* – construindo cidadãos pelo ensino
Língua Portuguesa

Questionário a ser preenchido pelo (a) aluno (a)

1. Que série você está cursando?

() 1º ano do Ensino Médio

() 2º ano do Ensino Médio

() 3º ano do Ensino Médio

() Outro: _____

2. Você estuda ou já estudou a argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio?

() Frequentemente

() De vez em quando

() Sempre que o (a) professor (a) sente necessidade

() Não estudei a argumentação escrita

3. Você considera necessária a inclusão de conteúdo de argumentação escrita em aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

4. Qual (ais) o(s) motivo(s) para você ter tido, ou não, a oportunidade de trabalhar a argumentação escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

**ANEXO A - FRAGMENTOS DO LIVRO PORTUGUÊS: CONTEXTO,
INTERLOCUÇÃO E SENTIDO**



Capítulo

21

Texto dissertativo-argumentativo I

O trabalho realizado ao longo deste capítulo favorece o desenvolvimento das competências de área 1 e 7 e das habilidades H1, H2, H3, H4, H21, H22, H23 e H24. Para identificá-las, consultar, no *Guia de recursos*, a matriz do Enem 2009.

Como o objetivo deste capítulo é apresentar aos alunos textos dissertativo-argumentativos redigidos por adolescentes como eles, optamos por transcrever, no *Guia de recursos*, o tema que deu origem às redações aqui apresentadas. Recomendamos que seja feita, com os alunos, a leitura do tema e da coletânea de textos que o acompanha, para que possam compreender melhor o encaminhamento adotado pelos autores dos textos aqui transcritos.

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

- ▶ O que é um texto dissertativo-argumentativo.
 - Quais são as suas características estruturais.
 - Qual é a sua finalidade.
 - Em que contextos os textos dissertativos-argumentativos circulam e qual é o perfil de seus leitores.
 - Como é a linguagem utilizada na sua elaboração.
 - Por que o presente do Indicativo e os termos abstratos são característicos da dissertação.

» Leitura

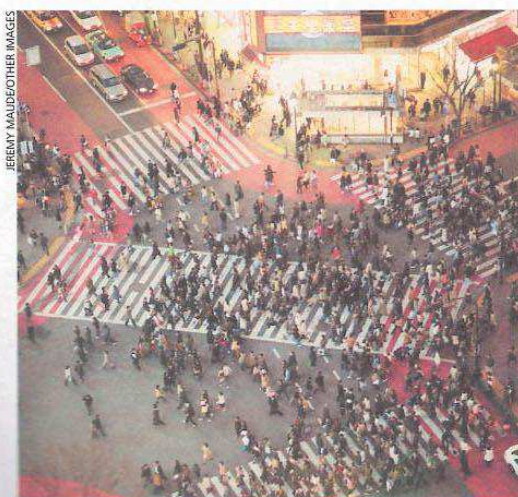
A capacidade de analisar, de modo claro e coerente, questões relacionadas à realidade é muito valorizada nos processos de seleção para as universidades brasileiras. A produção de texto é um dos principais meios de avaliar essa capacidade nos candidatos inscritos nos exames vestibulares. A maioria das tarefas propostas solicita a redação de um texto de caráter dissertativo, que alie exposição e argumentação. A seguir, reproduzimos uma dissertação escrita em resposta a um tema do vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Por trás das paredes

Do encontro à união. Talvez duas famílias amigas em busca de convivência amigável, talvez pessoas em perigo na luta contra um inimigo comum... Ou, quem sabe, nada disso! Por que não uma "tombada" casual entre um homem e uma mulher andando em sentido contrário? A trombada explicaria melhor toda a dinâmica do que é atualmente uma cópia diminuída (mas nem por isso menos complexa) do planeta como um todo.

A cidade, vista em toda a sua diversidade, mostra constantemente os choques entre grupos diferentes quanto a pontos de vista, filosofias, ideais, trabalho, ou mesmo quanto à marca de uma camiseta que não pode ser de todos. Desde suas formas mais primitivas, quando os primeiros seres humanos resolveram ou, por acaso, passaram a conviver em um mesmo local, a inconstância de um comportamento padrão nos núcleos urbanos tornou-se marca registrada e pouquíssimas vezes violada. Inconscientemente muitas pessoas se chocam. Sempre foi assim e certamente continuará sendo não pelo fato de os semelhantes se repelirem (como chamar de semelhantes seres tão complexos e singulares como os homens?), mas sim pela incompreensível

Informar aos alunos que não foram feitas alterações ou correções no texto original das dissertações apresentadas neste capítulo.



▲ Intensa movimentação de pessoas num cruzamento de ruas em Tóquio, 2007.

lei antífisica que trata da repulsão não generalizada entre os diferentes.

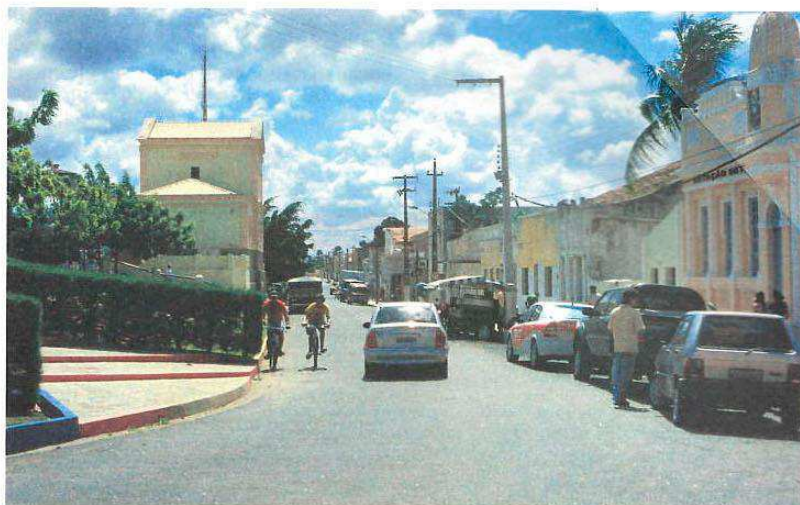
Com o passar dos anos, o caráter ainda rural das pioneiras cidades foi sendo modificado pela dinâmica de seus moradores e, conseqüentemente, de seus interesses. De simples agrupamentos humanos em busca de segurança a gigantescos espaços geográficos em constante ebulição, o crescimento nem sempre foi contínuo. A ruralização feudal freou todo o esplendor e magnitude das lendárias cidades da Antiguidade Clássica, símbolos do poder de seus imperadores e instrumentos de dominação da imensa maioria marginalizada. Com o renascimento comercial, a urbanização reapareceu com toda a sua força e, a partir de então, passando pela Revolução Industrial, as cidades não pararam mais de crescer. O resultado não concluído de tal processo pode ser visto hoje através das megacidades espalhadas ao redor do mundo, mas, como tudo o que é humano, existe também o oposto. Vilarejos, distritos e pequenos municípios ainda conservam o ar feudal há muito vivido.

Mas a questão é: qual a magia das cidades, que reúnem pessoas tão diferentes em espaços também tão distintos, em busca de objetivos variados através de instrumentos também incomuns? A resposta talvez seja a compatibilidade entre o espírito humano e a dinâmica alucinada da cidade. Não apenas da grande metrópole abarrotada de gente, mas também do pequeno município, cuja dinâmica se adéqua às pessoas que nele vivem.

O campo limita a sobrevivência ao plantio ou ao cuidado de animais. Não oferece mais opções. Já a cidade vive graças ao novo, abre espaço àquilo que é diferente, estimula os desvios de padrão. Como não observar a abertura dos *shoppings*, tipicamente elitistas, às camadas mais populares? Como não notar o cinturão de favelas envolvendo o núcleo rico dos grandes centros, ou mesmo as casas mais pobres em contraste com as mansões das pequenas cidades? O núcleo urbano se adéqua à essência humana na medida em que oferece perspectivas de progresso aos mais ricos e de ascensão aos marginalizados. A diversidade encanta, a multiplicidade estimula o sonho mesmo daqueles que não têm onde dormir. É o sonhar acordado na busca do melhor.

Inegavelmente, a cidade também oferece mais recursos relativos à educação, saúde, lazer e cultura, embora tais recursos obedeçam à lógica irracional de desigualdades que governa o mundo. A cidade é o microcosmo do planeta. Todas as relações observadas entre países ricos e países pobres são também vistas nela, em escala reduzida. São essas reações que explicam a atual situação de violência e medo, mas também de crescimento, progresso e união.

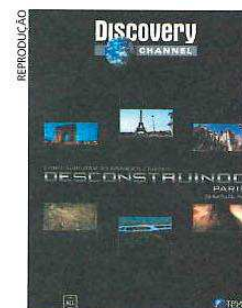
Cidade é fruto de união entre o que não combina, resultando numa harmonia toda especial e desajeitada, ora tímida, ora agressiva, muitas vezes aconchegante e tantas outras repulsiva. A cidade não é um lugar, mas sim um conjunto de pessoas que têm, cada uma, uma visão toda particular e única desse modo de vida. São essas pessoas, nas suas relações diárias, que movimentam as engrenagens deste complexo e o fazem andar.



▲ Rua principal da Nova Cruz, no Rio Grande do Norte, 2007.

De olho no filme

Paris e Nova York: de pequenos povoados a grandes cidades



▲ *Desconstruindo Paris*, de Jeremy Llewellyn-Jones; *Desconstruindo Nova York*, de Alexander Marengo. EUA, 2006.

Como surgiram as grandes cidades? Para responder a essa pergunta, o canal de TV Discovery criou uma série na qual reconta a história de cidades como Paris, Nova York e Londres. Nestes DVDs, descobrimos o quanto de esforço e engenhosidade humana foram necessários para garantir aos moradores destas metrópoles as melhores condições possíveis de vida.

Enquanto existir vida humana e diversidade de pensamento, a cidade e seus mecanismos estarão de pé. Isso porque cidade não é concreto, nem tijolo, nem água encanada. Cidade é, pura e simplesmente, o que se chama vida.

S. E SILVA, Murilo di Paula. *Vestibular Unicamp: redações 2004*. Campinas: Unicamp, 2004. p. 68-73.

» Análise

1. Qual é o tema abordado no texto?
2. O 1º parágrafo apresenta uma série de exemplos hipotéticos. Que função eles cumprem na introdução do tema? Explique.
3. Nos 2º e 3º parágrafos, o autor do texto faz uma retomada histórica referente ao tema do texto. Quais as passagens em que isso ocorre?
 - ▶ De que modo essa retomada contribui para o desenvolvimento da análise?

» Releia.

“Mas a questão é: qual a magia das cidades, que reúnem pessoas tão diferentes em espaços também tão distintos, em busca de objetivos variados através de instrumentos também *incomuns*? A resposta talvez seja a incompatibilidade entre o espírito humano e a dinâmica alucinada da cidade. Não apenas da grande metrópole abarrotada de gente, mas também do pequeno município, cuja dinâmica se adéqua às pessoas que nele vivem.”

4. O autor do texto faz uso, no início do parágrafo acima, de recurso argumentativo já estudado quando tratamos da carta argumentativa. Que recurso é esse?
 - ▶ Que função esse recurso desempenha no encaminhamento da análise? Explique.
5. Algumas palavras foram destacadas no trecho acima. Que função morfológica elas desempenham em relação aos seus referentes?
 - a) A seleção desses termos garantiu a manutenção de um mesmo campo semântico. Qual é ele?
 - b) Por que isso é importante em termos argumentativos?

» Essa dissertação foi escrita em resposta à seguinte proposta do vestibular da Unicamp.

Trabalhe sua dissertação a partir do seguinte recorte temático:
A cidade é o lugar da vida, espaço físico no qual acontecem encontros, negociações, tensões, num dinamismo permanente de criação e transformação.

Instruções:

- Discuta a cidade como um espaço múltiplo.
 - Argumente em favor de uma visão dinâmica dessa multiplicidade.
 - Explore os argumentos para mostrar que a cidade é um espaço que se configura a partir de relações diversas.
6. O autor do texto desenvolveu a proposta apresentada? Justifique.
 7. De que modo o texto foi organizado para cumprir as tarefas definidas nas instruções dadas pela Unicamp?
 8. Podemos identificar, na conclusão do texto (7º parágrafo), uma retomada, agora mais generalizante, da perspectiva analítica anunciada no 1º parágrafo. Explique como isso ocorre.

O cinema e as cidades do futuro



▲ *Filhos da esperança*, de Alfonso Cuarón. EUA, 2006.

Uma Londres do futuro, arrasada pela violência e por seitas nacionalistas em guerra, é o cenário de *Filhos da esperança*, de Alfonso Cuarón. Em *Blade Runner*: o caçador de andróides, vimos Los Angeles no ano de 2019. Porém, o filme precursor da representação das cidades do futuro, nas quais a diversidade urbana e humana é a característica predominante, foi *Metrópolis*, do diretor alemão Fritz Lang. Lançado em 1927, representa a estética expressionista utilizada para dar forma a uma cidade do século XXI governada por um poderoso empresário.



▲ Bertrand Russell, 1951.

Bertrand Arthur William Russell (1872-1970) foi um dos mais influentes matemáticos, filósofos e lógicos do século XX. Defendia a ideia de que todas as verdades matemáticas poderiam ser deduzidas a partir de algumas verdades lógicas. Propôs um código de conduta liberal, constituído por 10 princípios, o primeiro dos quais evidenciava a postura racional que defendeu durante toda a sua vida: “Não tenha certeza absoluta de nada”.

Primeiro parágrafo: como começar uma dissertação

O primeiro parágrafo de uma dissertação é sempre muito importante: sua leitura determinará o tipo de envolvimento que o leitor terá com aquele texto. Assim, um início que desperte o interesse para a análise a ser desenvolvida favorece a aceitação do caminho argumentativo que será proposto pelo autor.

Além de estabelecer o primeiro contato com o leitor, o parágrafo inicial de uma dissertação também cumpre outra função fundamental para o texto que introduz: indica o percurso analítico escolhido pelo autor para tratar do tema abordado.

Conheceremos, a seguir, algumas estratégias clássicas de construção do primeiro parágrafo de uma dissertação e veremos de que modo, feita uma escolha sobre o tipo de introdução a ser utilizado, o caminho expositivo-analítico dos parágrafos seguintes já está também predeterminado.

A apresentação da questão a ser tratada

O modo mais tradicional de introduzir um texto dissertativo consiste na apresentação resumida da questão a ser analisada. Esse tipo de abertura atende a duas necessidades: apresenta ao leitor as informações básicas que permitem a contextualização do tema; informa, de modo abrangente, os aspectos que serão contemplados pela análise.

Os parágrafos seguintes deverão, necessariamente, retomar os aspectos mencionados na introdução para submetê-los a um processo analítico que permita o estabelecimento de uma hipótese explicativa, ou de uma tese mais geral a seu respeito.

Observe como é exatamente isso que faz o autor do texto abaixo, do qual transcrevemos apenas alguns parágrafos.

Há incerteza na mudança

O filósofo Bertrand Russell, ao afirmar que a “mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa”, nos apresenta **uma certeza e uma dúvida**. A **certeza se refere ao caráter dinâmico do universo no qual vivemos e a dúvida nos atinge quando questionamos se tal mudança será benéfica ou não**.

Vivemos num universo dinâmico e as mudanças climáticas, junto aos ciclos dos movimentos aparentes dos astros, criando dias e noites, talvez sejam as provas mais evidentes disso: É interessante perceber como este dinamismo permeia a vida do homem, não só individualmente, mas também socialmente. Impérios são criados, conhecem seu apogeu e depois são destruídos, cedendo lugar a outros. As formas de vida também sofrem alterações através do tempo (teoria da evolução das espécies, de Darwin) e até mesmo os minerais, sujeitos à erosão e à ação oxidante da nossa atmosfera, se transformam em outras substâncias.

1º parágrafo: apresentação genérica do tema, com a indicação dos aspectos a serem considerados: o que se pode tomar como **certeza sobre a mudança** e **as dúvidas provocadas por esse processo**.

Os parágrafos seguintes deverão, necessariamente, explicitar para o leitor quais são os referentes, para o autor do texto, associados a essas questões.

2º parágrafo: apresentação de vários processos naturais que exemplificam **o caráter dinâmico do universo**.

Correto está o filósofo, ao afirmar que “a mudança é indubitável”. Porém, a questão do progresso, ou seja, uma mudança positiva, deve ser analisada com mais cuidado. A partir da definição de progresso como mudança positiva, podemos nos perguntar “positiva sob qual ponto de vista?”. Manuel Bonfim, em seu texto “A América Latina: males de origem”, associa o progresso social a uma sociedade continuamente mais justa. Por outro lado, a Revolução Industrial, período de significativo progresso tecnológico, condenou mulheres e crianças a jornadas de trabalho desumanas, em troca de salários miseráveis. O progresso, nesse caso, representa uma mudança positiva apenas para o capitalista. [...]

3º parágrafo: o autor do texto passa a enfrentar o segundo aspecto anunciado na introdução: **até que ponto as mudanças são benéficas e, portanto, podem ser consideradas sinal de progresso?**

O exemplo da Revolução Industrial é trazido para permitir a análise que indica a possibilidade de um mesmo processo desencadeador de mudança afetar de modo diferente setores distintos da sociedade.

JÚNIOR, Aldebaran L. do Prado. *Vestibular Unicamp: redações 2003*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 51-53. (Fragmento).

A abordagem histórica

Outra abertura dissertativa muito frequente é a que dá um tratamento histórico para a questão tematizada, resgatando, em momentos passados, acontecimentos que ilustram o tema a ser abordado.

Esta foi a opção analítica feita pelo autor da próxima redação, e o seu primeiro parágrafo já deixa isso claro para o leitor. Veja.

Nasce o sol e não dura mais que um dia

Desde tempos remotos o homem tem se empenhado em tentar compreender sua condição e sua posição no mundo.

Na Antiguidade, os pré-socráticos já procuravam maneiras de explicar, a partir de sua origem, o estatuto existencial do “ente” em oposição ao do “não ser”. Tal preocupação também se fez sentir entre os religiosos e os cientistas.

Na Idade Média, época em que a igreja gozava de incontestável prestígio, a interpretação predominante colocava o homem numa condição de inferioridade em relação à do criador, pois, embora criado à imagem e semelhança Dele, cometera o pecado da desobediência e, por isso estaríamos ainda hoje sendo castigados (fora do paraíso) por tal transgressão.

Com o passar dos séculos (principalmente a partir dos séculos XV e XVI) assistiu-se a um processo de profundas transformações socioeconômicas e culturais, que levou o homem a mudar a maneira de se ver no mundo. De um modelo teocêntrico passou para uma cosmovisão antropocêntrica, modelo em que o homem passa a ser entendido como agente da história e senhor de sua condição. *Grosso modo*, a troca da fé pela razão. [...]



ELOAR GUAZZELLI

FERNANDES, Wellington Silva. *Vestibular Unicamp: redações 2003*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 60-61. (Fragmento).

Os filósofos da Natureza

Os historiadores da filosofia identificam o período entre o século VI a.C. e o início do século IV a.C. como pré-socrático. Durante esse período, viveram os filósofos que antecederam a Sócrates e preocuparam-se em identificar o princípio (*arché*, em grego) de todas as coisas. Primeiros a abandonar os mitos e buscar uma explicação racional para o que acontecia no mundo, contribuíram para separar filosofia e religião, dando início a um processo reflexivo que até hoje caracteriza o raciocínio científico. Os mais conhecidos pré-socráticos foram Tales de Mileto, Pitágoras de Samos e Heráclito de Éfeso.

Esse tipo de introdução exige um bom conhecimento de história. Como se pode observar, para tratar do tema da mudança e do progresso, o autor do texto voltou à Antiguidade para resgatar marcos importantes na definição do modo como o ser humano via o mundo e a si mesmo, registrando os momentos em que alguma mudança ocorreu.

É bom considerar que uma abertura histórica terá como consequência um maior trabalho argumentativo, porque o texto deverá adotar um encaminhamento coerente com essa visão. Isso significará trazer exemplos de diferentes momentos passados e analisar seu significado para garantir que fique claro, para o leitor, de que modo esses exemplos se relacionam com a questão tematizada.

O uso de imagens e/ou metáforas

Por vezes, a utilização de uma imagem que, metaforicamente, recupere algum aspecto da questão a ser analisada mostra-se uma interessante estratégia para a elaboração do parágrafo introdutório.

Justamente pelo potencial simbólico, as imagens ajudam a evocar, no leitor, representações que, se bem controladas pelo autor do texto, favorecem o acompanhamento do raciocínio apresentado. Observe.

Mudança constante, progresso apenas relutante



▲ Cachoeira da Formiga, Jalapão, Tocantins, 2003.

Imagem inicial: a realidade é um **rio em movimento**. O autor do texto associa o tema da mudança à **reflexão de um filósofo pré-socrático**, Heráclito de Éfeso (c. 540 a.C. - 470 a.C.), que dizia que “tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo”, para concluir que não se pode “descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti”.

A imagem das mudanças como o fluxo de um rio cria, no interior desse parágrafo, uma rede de **metáforas** a partir da imagem inicial do rio.

Essas metáforas ajudam o leitor a construir uma representação da força transformadora das mudanças, questão central para a análise a ser desenvolvida na dissertação.

Algumas correntes da filosofia grega pregavam que a realidade podia ser encarada como um rio em movimento — o constante fluxo da água o tornava sempre um lugar em incessante mudança, jamais havendo dois rios iguais em diferentes intervalos de tempo. Tal ideia ainda é adequada para explicar o nosso mundo atual, em que os crescentes avanços do conhecimento científico contribuem para acentuar exponencialmente o **fluxo de mudanças**, ampliando o **rio da realidade** para uma **enorme cachoeira em plena queda**. Dentro desse novo contexto cabe discutirmos, ante a velocidade e inevitabilidade das mudanças, se elas são positivas para a sociedade em sua atual forma e de que modo se desenvolverá o contínuo progresso científico.

[...]

BERTHOUD, Lucas Esper. *Vestibular Unicamp: redações 2003*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 65-66. (Fragmento)



O uso de citações

Às vezes, a abertura do texto com uma citação (direta ou indireta) pode ajudar a explicitar o viés analítico a ser explorado. Observe.

Os exemplos seguintes foram retirados de dissertações produzidas por candidatos que participaram do vestibular da Unicamp em 2002. O tema que deu origem a tais textos encontra-se transcrito no Guia de recursos.

Paradoxo contemporâneo



◀ Índios norte-americanos caçam búfalos em pintura do século XIX.

“O trabalho é a força que movimenta o homem”. Essa máxima seria lida, pelo homem contemporâneo, da seguinte forma: “O trabalho proporciona o desenvolvimento econômico ao homem”. Mas nem sempre a paráfrase foi válida.

Nas sociedades “primitivas”, o trabalho tinha todo um significado simbólico. Essas sociedades tinham no cerne de sua cultura os ritos, que englobavam o que conhecemos hoje como religião, trabalho e arte. Os homens celebravam a vida, a fertilidade, através de rituais que envolviam esses três aspectos. Não visavam a nenhum tipo de “acúmulo”. Não faziam planos de lucro. Não tinham nem a visão de produção enquanto tal. Nem podiam, já que até a visão do tempo era diferente: ele era cíclico, como a natureza, e não irreversível como o vemos hoje. O trabalho, nessas sociedades, não tinha de forma alguma o objetivo de qualquer exploração. Não promovia nem a promoção nem a degradação: era simplesmente intrínseco ao homem, causa e consequência de sua vida em sociedade.

[...]

CECCHINI, Clara B. *Redações do vestibular Unicamp/2002*. Campinas: Unicamp, 2002. p. 63-64. (Fragmento).

1º parágrafo: a **máxima** citada na abertura do texto permite à autora começar a discutir como a relação entre o ser humano e o trabalho passou por transformações ao longo da história.

Criada essa expectativa, torna-se necessário garantir que os parágrafos seguintes ilustrem, com exemplos de diferentes momentos da história, de que modo a relação do ser humano com o trabalho se definiu.

2º parágrafo: tem início o desenvolvimento da abordagem “anunciada” no parágrafo anterior. Por meio do exemplo das sociedades primitivas, a autora do texto começa a mostrar, para o leitor, que o trabalho nem sempre foi visto como fator de promoção econômica.

A citação do texto de um autor consagrado também pode contribuir para reforçar, por meio da autoridade do especialista citado, a validade do ponto de vista defendido em uma dissertação.

Essa estratégia, porém, só deve ser utilizada caso se tenha como garantir que o trecho citado mantenha uma relação direta com o encaminhamento analítico a ser desenvolvido no texto.

A antecipação da conclusão

Outro procedimento comumente utilizado na introdução de textos dissertativos é a antecipação da conclusão a que se pretende chegar.

O autor, após referir-se brevemente à conclusão da análise que fará, passa a demonstrá-la nos parágrafos seguintes. Veja.

1º parágrafo: para introduzir a análise do tema do trabalho como um fator de promoção ou de degradação humana, o autor do texto anuncia a **tese** a ser defendida, antecipando a conclusão a que pretende chegar com a análise que será feita ao longo do texto.

Os parágrafos seguintes deverão apresentar os argumentos que provam a validade da tese explicitada na introdução.

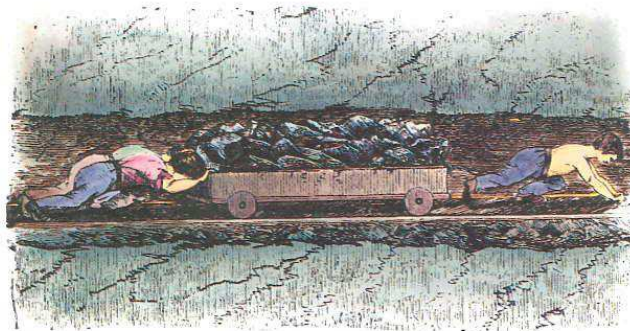
Ferramenta bem utilizada para o mal

Ao contrário do que muitos pensam, o trabalho, se tivesse que ser classificado como “bom” ou “ruim” para a humanidade, apresentaria a mesma característica de todas as demais estruturas, sistemas e fenômenos: **não é, em si, um fator de promoção nem de degradação do homem, mas uma ferramenta que pode ser utilizada para diversos objetivos.**

Desde os primórdios da civilização, o trabalho foi encarado de diversas formas. Como atividade sem valor social, exclusiva dos escravos na Antiguidade Clássica, permitiu o desenvolvimento intelectual dos cidadãos gregos, sobretudo no campo filosófico, o que lhes deu ferramentas ideológicas

para manter seus escravos em sua situação, enquanto tais intelectuais, no ócio laborial completo, desfrutavam do trabalho alheio. Como atividade que “dignifica o homem”, o trabalho tornou-se ainda mais explorador, principalmente a partir da Revolução Industrial, quando as ideologias da virtuosidade do labor foram impostas sutilmente pela burguesia à classe operária, fazendo esta sustentar aquela, com um respaldo socioideológico ainda mais “elaborado” — mais alienador e sutil — que o da Antiguidade. [...]

AKG-IMAGES/ISTOCK



▲ Crianças trabalhando em mina inglesa, 1844.

SOARES, Valdeni S. Pereira. *Redações do vestibular Unicamp/2002*. Campinas: Unicamp, 2002. p. 73-74. (Fragmento).

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Último parágrafo: como concluir uma dissertação

Como já vimos, o encaminhamento da análise, que constitui o desenvolvimento de uma dissertação, é determinado, em grande parte, pelo parágrafo inicial. O desenvolvimento precisa cumprir a tarefa de explicitar a abordagem do tema anunciada na introdução.

O que não se pode pensar, porém, é que essas decisões são tomadas à medida que se escreve um texto. Na verdade, essas escolhas são feitas durante a elaboração do projeto de texto, porque é nessa etapa que várias opções de análise são consideradas e o autor define qual delas serve melhor à posição que pretende defender. Também é durante o planejamento do texto que se define a tese central a ser exposta.

A articulação dos argumentos, a ordem em que serão apresentados, o modo como a questão será introduzida e a conclusão a que se pretende chegar, todos esses passos devem estar previstos no projeto de texto.

Nesse sentido, tanto a introdução quanto a conclusão de um texto já devem ser conhecidas do autor antes de ele começar a desenvolver uma dissertação. Só assim terá condições de garantir que todas as informações, ideias e argumentos presentes no texto sejam utilizados de modo a convencer o leitor da validade do ponto de vista defendido.

O destaque dado para o momento do planejamento do texto não deve ser entendido como uma afirmação de que, uma vez feito um projeto de texto, ele é imutável. Converse com os alunos para deixar claro que o planejamento prévio é muito importante, porque ele ajuda a garantir a articulação das ideias e argumentos. Isso não significa, no entanto, que o próprio projeto não possa sofrer alterações ao longo do processo de escrita do texto.

Como o desenvolvimento conduz à conclusão

A análise de um bom texto dissertativo-argumentativo vai ilustrar de que modo a articulação das partes antecipa a conclusão. Observe.

O viajante prisioneiro

Se hoje é possível dar a volta ao mundo sem tirar os pés de um conjunto de nações invisíveis, é possível também viajar por todo o mundo sem pisar na realidade das nações que visitamos. Se quiser, o viajante pode sair de sua casa, em seu carro com ar-condicionado, entrar no aeroporto com ar-condicionado, dentro do avião, no aeroporto aonde vai, no táxi que toma, no hotel onde fica, e nos dias seguintes ele pode ficar completamente isolado do mundo real que existe fora do *primeiro mundo internacional dos ricos*, sem qualquer contato direto com os pobres, vistos de longe nos camelôs das calçadas e pedintes dos semáforos.



Uma *cortina de ouro* separa as pessoas, encapsulando os ricos dentro dela, da bolha da modernidade, e mantendo os pobres no lado de fora. Uns prisioneiros dos outros. Os pobres, prisioneiros da renda concentrada nas mãos dos ricos, os ricos prisioneiros do medo de enfrentar a imensa maioria de pobres excluídos e a maneira como eles vivem.

O viajante [contemporâneo] é um prisioneiro. Viaja dentro de escafandro, no mar de pobreza. Em quase toda cidade lhe recomendam evitar o centro, guardar o relógio, não levar dinheiro. Não importa aonde ele vá, sente-se preso às circunstâncias de um mundo partido, de uma civilização que divide seus cidadãos, com a mesma velocidade com que une nações.

[...]

BUARQUE, Cristovam. *Os tigres assustados: uma viagem pela fronteira dos séculos*. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 164. (Fragmento adaptado).

Título: resume a *tese* que será defendida no texto (*atualmente, gozar de uma determinada condição econômica nos afasta da realidade*).

1º parágrafo: o texto é introduzido por uma premissa ("é possível viajar por todo o mundo sem pisar na realidade das nações que visitamos") que sustentará todo o raciocínio apresentado na sequência.

Para demonstrar a validade dessa premissa, Cristovam Buarque recorre a uma série de situações, apontadas ao longo do primeiro parágrafo do texto.

As situações identificadas são evidência de que uma pessoa com uma boa situação econômica, mesmo visitando países "pobres", consegue evitar ser afetada pelo desconforto do mundo "real".

2º parágrafo: expansão da ideia de que somos prisioneiros da nossa condição socioeconômica, para demonstrar que o mundo contemporâneo está dividido principalmente pelas fronteiras da riqueza e da pobreza.

3º parágrafo: conclusão do texto. Situações conhecidas do leitor consolidam a tese de que o viajante do mundo atual é um prisioneiro. A apresentação de várias recomendações usuais (evitar o centro da cidade, não utilizar bens que ostentem riqueza, evitar levar dinheiro) evidencia que, onde quer que esteja, o viajante se vê "preso às circunstâncias de um mundo partido", cercado por um "mar de pobreza".

O texto inteiro organiza-se de modo a fazer com que o leitor aceite a conclusão de que o mundo contemporâneo é um mundo dividido pela condição social de seus habitantes, muito mais do que por questões políticas, étnicas, religiosas ou culturais.

A conclusão aparece não como algo inesperado e surpreendente, mas como um reforço da tese sustentada ao longo da análise. Isso só pode ser alcançado se, no momento da reflexão sobre o tema e do planejamento do texto, o caminho analítico a ser seguido tiver sido claramente definido.

Por esse motivo, do mesmo modo que o desenvolvimento de uma dissertação é um desdobramento da abordagem anunciada na sua introdução, a conclusão deve ser o encerramento natural do desenvolvimento realizado.

Escafandro: vestimenta impermeável, hermeticamente fechada, usada por mergulhadores profissionais.

Produção

de texto dissertativo-argumentativo

1. Pesquisa e análise de dados

Segundo o escritor alemão Herman Hesse, “a paz não é um estado primitivo paradisíaco, nem uma forma de convivência regulada pelo acordo. A paz é algo que não conhecemos, que apenas buscamos e imaginamos. A paz é um ideal”.

Ao longo de sua existência, o homem tem se afirmado como um animal guerreiro. Em milhares de anos, não se registrou um único dia de paz sobre a face inteira da Terra. Em algum canto do planeta, sempre esteve em curso algum conflito mortal entre bandos, tribos, clãs ou nações.

Com base nos textos e imagens da coletânea abaixo, elabore uma dissertação sobre o tema:

Paz: uma conquista impossível?

► *Um pouco de história*



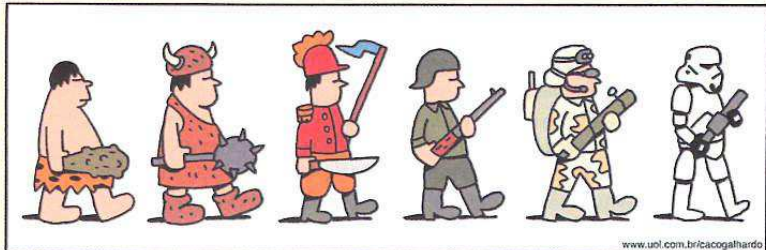
O cálculo é recente: entre 3600 a.C. e a tensão pré-guerra do Iraque, ou seja, cerca de 5600 anos, o homem só experimentou 292 anos de paz. Mas há controvérsias. Para muitos historiadores, nesses cinco milênios, em algum ponto do globo, o homem nunca deixou de estar num campo de batalha. *Grosso modo*, a passagem humana sobre a Terra registra 14500 conflitos armados e quatro bilhões de mortos — dos primeiros guerreiros gregos às vítimas do World Trade Center. O combate ao terrorismo é o novo item da lista das causas da guerra — expansão territorial, intolerância religiosa, ódio étnico, petróleo, futebol, até a busca da paz, escolha uma. Dizem que, neste século 21, a briga pela água é líquida e certa. De qualquer modo, a guerra tecnológica é potencialmente muito mais cruel do que todas as outras que a antecederam. Não há mais nenhum ponto do planeta que um míssil ou um jumbo descontrolado não possam alcançar. Pior: as novas guerras produzem cada vez menos heróis e cada vez mais vítimas civis. Nesse cenário, a paz tem alguma chance?

[...]

SCHILLING, Voltaire. *Guerra: uma história sem trégua*. Disponível em: <http://caminhosdaterra.ig.com.br/reportagens/132_guerra.shtml>. Acesso em: 8 jul. 2007. (Fragmento adaptado).

► *A evolução da espécie: um olhar irônico*

CACO GALHARDO
SHORT CUTS



▲ GALHARDO, Caco. Short Cuts. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 27 mar. 2003.

► A indústria da guerra

[...]

Os gastos dos EUA no Iraque e no Afeganistão ajudaram a aumentar as despesas militares no mundo em 3,5 por cento, alcançando 1,12 trilhão de dólares em 2005, segundo levantamento divulgado pelo Instituto de Pesquisa para a Paz Internacional de Estocolmo, em seu último anuário. De acordo com o instituto sueco, os EUA são responsáveis por 48% dos gastos mundiais em armamentos, seguidos a distância por Inglaterra, França, Japão e China, que investem de 4 a 5% cada um. Esses cinco países totalizam, portanto, 68% dos gastos mundiais com armas, ficando os restantes 32% para a

soma de todos os demais países do mundo. Os gastos com armas representaram, em 2005, cerca de 2,5% do Produto Interno Bruto Mundial, uma média de despesas de 173 dólares *per capita*. Países como a Rússia e a Arábia Saudita beneficiaram-se do aumento nos preços de minerais e combustíveis para impulsionar seus gastos com a indústria armamentista. A China e a Índia também aumentaram seus gastos.

[...]

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. *Os nomes da barbárie*. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=3229>. Acesso em: 8 jul. 2007.

► A lógica da guerra

[...]

Em uma hora gasta-se em armas o equivalente ao salário de 86 400 trabalhadores. Aproximadamente 25% dos cientistas do planeta dedicam-se à investigação militar. Preparar um soldado para a guerra custa anualmente 64 vezes mais do que educar uma criança. Com o que se gasta num tanque seria possível construir 520 salas de aula. Baseadas em dados da Unesco, tais comparações podem parecer simplistas para muitos, mas mostram um pouco da lógica que leva o mundo a gastar cada vez mais com armas e menos com gente. [...]

“A indústria e o comércio de armas foi um dos negócios mais rentáveis do século 20. Em princípio, tentou-se justificar sua fabricação pelo direito da legítima defesa, mas uma vez criada a indústria ela se rege pela lógica capitalista, da obtenção do maior lucro possível pela criação de novos mercados. E os mercados para essa indústria são as guerras”, escreveu Luis Cárdenas, presidente do Serviço de Paz e Justiça (Serpa) chileno, no artigo “Gastos militares e investimentos sociais”. [...]

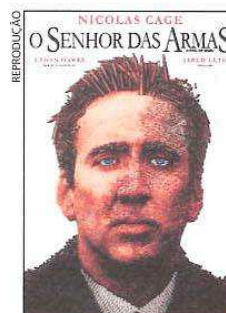
No sistema máquina-de-moer-gente, crianças morrem de fome. Adultos morrem de fome. Idosos morrem de fome. E sempre haverá Bin Ladens, Bushs, Blairs e Saddans para justificar investimentos em guerra. Prova disso é que depois dos ataques terroristas aos EUA, o único setor da economia do país beneficiado foi a indústria bélica. Segundo matéria do *The New York Times* de 23 de setembro, “ao mesmo tempo que esses ataques provocaram uma queda enorme no mercado acionário, as perspectivas do complexo militar-industrial estão melhores do que estiveram em anos... [...] Três dias depois dos atentados, o Congresso aprovou 40 bilhões de dólares em fundos de emergência, dos quais entre 10 bilhões e 15 bilhões para as Forças Armadas”. [...]

Além desses, outros bilhões devem ser gastos mundo afora em mais armas para “prevenir o terror”, “antecipar-se a inimigos externos”, etc. Alguém pode se perguntar se depois disso o mundo ficará mais seguro. Claro que não. A História garante.

ROVAI, Renato; VASCONCELOS, Fredi. Máquina de moer gente. Disponível em: <<http://revistaforum.uol.com.br/Revista/2/armas.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2007. (Fragmento adaptado).

De olho no filme

“Não importa aonde você vá, lá há uma arma.”



▲ *O senhor das armas*, de Andrew Niccol. EUA, 2005.

“Há mais de 550 milhões de armas de fogo em circulação no mundo. É uma arma para cada 12 pessoas no planeta. A única questão é: como armamos as outras 11?” A essa fala segue-se a perturbadora cena de abertura do filme: a trajetória de uma bala de fuzil, desde a fábrica no leste europeu até a cabeça de uma criança africana. A história de um poderoso traficante de armas, baseada em fatos reais, permite refletir sobre o impacto da indústria bélica na economia mundial.

► Perguntas incômodas

“Mamãezinha, minhas mãozinhas vão crescer de novo?” Jamais esquecerei a cena que vi, na TV francesa, de uma menina da Costa do Marfim falando com a enfermeira que trocava os curativos de seus dois cotos de braços. Era uma criança linda, de quatro anos, a face da inocência martirizada e que em seu sofrimento não conseguia imaginar a extensão do mal que lhe haviam feito. Não entendia e ainda tinha esperanças. [...]

A verdade verdadeira é que não somos todos iguais. Uma bomba em Nova Iorque, em Londres ou em Paris desperta a dor do mundo. Mas quando tutsis e utus se trucidam em Ruanda, e morrem um milhão de africanos numa guerra, o assunto é pé de página dos jornais e os negócios das indústrias de armas continuam de vento em popa. [...]

Como manter a paz num planeta onde boa parte da humanidade não tem acesso às necessidades básicas mais elementares? Como impedir que os que vivem

um cotidiano de guerra e destruição, de sangue e ódio, sentindo-se oprimidos e injustiçados, não comemorem? Como reduzir o abismo entre o camponês afegão, a criança faminta do Sudão, o Severino da cesta básica e o corretor de Wall Street? Como explicar ao menino de Bagdá que morre por falta de remédios, bloqueados pelo Ocidente, que o mal se abateu sobre Manhattan? Como dizer aos chechenos que o que aconteceu nos Estados Unidos é um absurdo? Vejam Grozny, a capital da Chechênia, arrasada pelos russos. Alguém se incomodou com o sofrimento e as milhares de vítimas civis, inocentes, desse massacre? Ou como explicar à menina da Costa do Marfim o sentido da palavra “civilização” quando ela descobrir que suas mãos não crescerão jamais?

[...]

UTZERI, Fritz. Quem cria lobos. *Jornal do Brasil*. 17 set. 2001. (Fragmento).

► Uma conclusão evidente

É claro, portanto, que a paz universal é a melhor dentre todas as coisas que contribuem à nossa felicidade.

Dante Alighieri (poeta italiano, 1265-1321).

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. *Dicionário das citações*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395.

Analise atentamente os textos apresentados, identificando sua ideia principal. Busque também outras informações que possam ajudá-lo a desenvolver uma análise da questão proposta.

Após refletir sobre o tema, escreva uma dissertação em que, além de expor de modo claro e articulado a sua análise, você também defenda o seu ponto de vista sobre a possibilidade de os seres humanos viverem em paz.

Você deverá iniciar o 1º parágrafo da sua dissertação com uma das citações abaixo.

Façamos a guerra para poder viver em paz.

Aristóteles (filósofo grego, 384-322 a.C.).

Se colocares numa parte da balança as vantagens e na outra as desvantagens, perceberás que uma paz injusta é muito melhor do que uma guerra justa.

Erasmus de Roterdam (humanista holandês, 1466-1536).

Uma paz certa é melhor e mais segura do que uma vitória esperada.

Tito Lívio (historiador latino, 59 a.C.-17 d.C.).

Nunca houve uma guerra boa nem uma paz ruim.

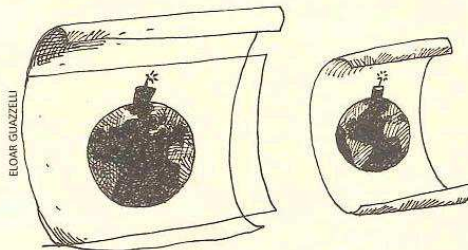
Benjamin Franklin (político e escritor norte-americano, 1706-1790).

BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio. *Dicionário das citações*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-396 e 398.

.....
Dê um título ao texto.

2. Elaboração

- ▶ **Lembre-se de que o texto dissertativo precisa apresentar uma análise articulada da questão tematizada.**
 - O tema foi definido sob a forma de uma pergunta: que tipo de “resposta” você pretende dar para ela? Ou seja, qual é o ponto de vista (sua tese) que você pretende defender sobre a possibilidade de os seres humanos viverem em paz?
 - Identifique, na coletânea (e nas informações obtidas por você), argumentos que possam sustentar o seu ponto de vista.
 - Identifique os argumentos contrários ao seu ponto de vista.
- ▶ **Faça um esquema do encaminhamento analítico que você pretende desenvolver:**
 - Como será a introdução da questão? Procure pensar de uma maneira que torne mais compreensível, para o leitor, o que será tratado na dissertação.
 - Escolha uma das citações para abrir sua introdução. Determine como ela será articulada com as demais observações que você pretende fazer no 1º parágrafo da dissertação.
 - A introdução feita exige que tipo de encaminhamento da análise?
 - Que aspectos do tema precisam ser abordados ao longo do texto? Em que ordem devem aparecer?
 - Como você conduzirá o leitor até a conclusão pretendida?
- ▶ **Cuide do aspecto formal do seu texto.**
 - Os verbos estão no presente do Indicativo, favorecendo um tratamento mais “atemporal” do tema?
 - As generalizações foram feitas por meio do uso de termos abstratos?
- ▶ **Crie um título que sintetize, para o leitor, não só o tema abordado, mas também o foco da análise desenvolvida por você.**



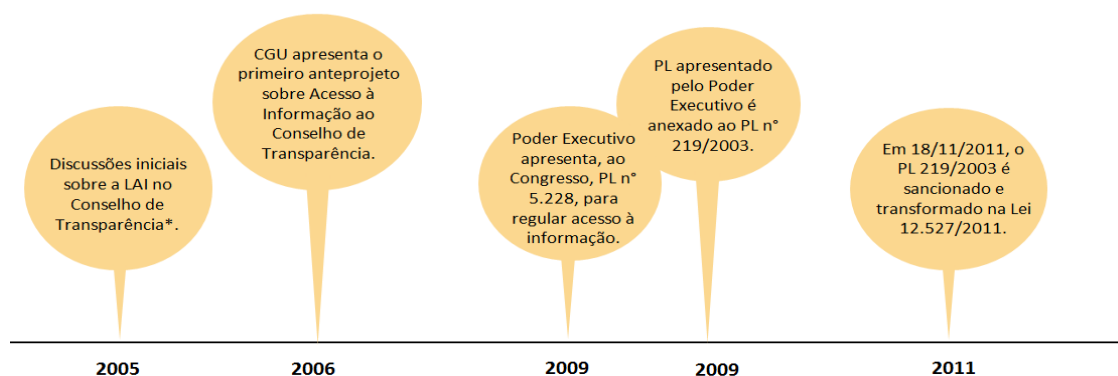
3. Reescrita do texto

Troque sua dissertação com um colega. Peça a ele para avaliar o encaminhamento analítico que você fez do tema proposto: há passagens confusas, truncadas, ou argumentos pouco claros? Que modificações ele faria, para tornar o texto mais articulado?

Leia a dissertação de seu colega considerando os mesmos aspectos. Depois de ouvir as observações que ele fez sobre sua dissertação e apresentar as suas sugestões sobre o texto de seu colega, releia seu texto, analisando os aspectos em que ele pode ser melhorado. Reescreva a dissertação, fazendo as alterações necessárias.

O objetivo desta proposta é levar os alunos a produzir uma reflexão a partir de algumas informações previamente estabelecidas, tendo como finalidade a análise de uma questão também predefinida. Essa é a estrutura mais frequente dos temas dissertativos da maioria dos exames vestibulares de universidades públicas brasileiras. Não se trata, portanto, de opinar sobre o tema sem qualquer parâmetro de reflexão: as informações que o acompanham precisam ser consideradas no momento de elaboração da análise. A avaliação das dissertações, portanto, deve levar em consideração o grau de adequação com que o aluno aborda a questão proposta, considerando as informações que a acompanham. É importante não só que ele seja capaz de definir um ponto de vista (defendendo ou não a possibilidade de os seres humanos viverem em paz), mas que escolha os argumentos necessários para sustentá-lo em um texto articulado. O sentido básico dos fragmentos da coletânea que acompanha o tema proposto pode ser assim definido: *Um pouco de história* – segundo as informações apresentadas, os anos de paz vividos pela humanidade são muito poucos. Por outro lado, podem-se vislumbrar várias situações com grande potencial de provocar novas guerras, o que parece sugerir que as pessoas, mais do que buscar a paz, procuram motivos para guerrear; *A evolução da espécie: um olhar irônico* – o cartunista Caco Galhardo faz uma interpretação pessoal da evolução do ser humano: ela pode se resumir a uma progressão das armas, cada vez mais sofisticadas, criadas para aumentar o potencial de combate. Uma perspectiva como essa ironiza a possibilidade de as pessoas viverem em paz. Se a ideia de evolução está associada aos símbolos da guerra, certamente não há espaço para a convivência pacífica; *A indústria da guerra* – os números associados à compra e venda de armas indicam o impacto econômico das guerras. Os Estados Unidos lideram a corrida bélica, com 48% dos gastos mundiais em armamentos. A possibilidade da paz significaria o fim da indústria da guerra. Que impacto isso teria para a economia mundial? *A lógica da guerra* – mais alguns dados concretos do investimento mundial nos conflitos. Os números comparativos entre o que se gasta com armas e o que seria possível fazer, caso esse dinheiro tivesse uma destinação diferente (pagamento de trabalhadores, construção de salas de aula), sugerem que não só a guerra mata as pessoas nela diretamente envolvidas, mas também é responsável pelo aumento de mortes provocadas pela fome, já que consome recursos que poderiam combater males como a miséria e a doença em países pobres; *Perguntas incômodas* – o texto do jornalista Fritz Utzeri nos obriga a constatar uma verdade cruel: só nos preocupamos com os conflitos que atingem pessoas de cidades como Nova Iorque, Londres ou Paris. Por mais trágico que seja, é necessário enfrentar a verdade de que “não somos todos iguais” e, nessa lógica perversa, a morte de alguns vale mais do que a morte de muitos. Que esperança pode haver, para a paz, se a humanidade não se mostra indignada com as histórias de horror como a da menininha que perdeu as mãos? *Uma conclusão evidente* – a citação de Dante fecha a coletânea afirmando o óbvio: é evidente que a paz é melhor do que a guerra. Embora todos os dados e exemplos pareçam sugerir que há grandes interesses econômicos por trás das muitas “máquinas-de-moer-gente” representadas pelas guerras, ainda assim devemos concluir que nada justifica a manutenção de conflitos.

ANEXO B - HISTÓRICO DA LAI



Fonte: **Histórico da LAI**. Disponível em:

<http://www.acessoainformacao.gov.br/assuntos/conheca-seu-direito/linha-do-tempo-historico-lai.png>. Acesso em: 15 out. 2016

ANEXO C - ENTENDA A LAI

Lei de Acesso à Informação
Lei nº 12.527

O acesso à informação contribui para aumentar a eficiência do Poder público, diminuir a corrupção e elevar a participação social. Acesso à informação: direito do cidadão e dever do Estado.

Abrange os 3 poderes
Em todas as esferas de governo

Judiciário Legislativo Executivo

municipais, estaduais, distrital e federal

Principais aspectos

O acesso é a regra, o sigilo, exceção

- ✓ Pedidos não exigem motivação
- ✓ Fornecimento gratuito de informações, salvo custos de reprodução

Escopo

Todas as informações produzidas ou custodiadas pelo poder público são públicas e, portanto, acessíveis a todos os cidadãos, ressalvadas as hipóteses de sigilo legalmente estabelecidas.

Não são pedidos de informação

- ✗ **Desabafo, reclamações, elogios:** este tipo de manifestação deve ser feito para a Ouvidoria do órgão
- ✗ **Consultas sobre a aplicação de legislação** devem ser encaminhadas ao canal adequado
- ✗ **Denúncias**

Denúncias sobre a aplicação da LAI no Poder Executivo Federal deverão ser registradas em: www.cgu.gov.br/Denuncias

Denúncias sobre o descumprimento da LAI em outras esferas ou poderes deverão ser encaminhadas aos respectivos responsáveis.

Quem pode pedir?

Qualquer pessoa pode pedir uma informação pública

Pessoas Físicas

- independente de idade
- independente de nacionalidade

Pessoas Jurídicas

Empresas, organizações, etc.

www.acessoainformacao.gov.br

Fonte: **Entenda a LAI**. Disponível em: <http://www.acessoainformacao.gov.br/central-de-conteudo/infograficos/arquivos/entenda-a-lai/grafico1EntendaaLai.jpg>. Acesso em: 15 out. 2016.

ANEXO D - RANKING DAS 10 EMPRESAS MAIS RECLAMADAS EM 2016



Fonte: **Ranking das 10 empresas mais reclamadas em 2016**. Disponível em: <http://www.procon.ma.gov.br/files/2013/03/ranking-2016.jpg>. Acesso em: 23 jul. 2017.

ANEXO E - FUNCIONAMENTO DOS JUIZADOS ESPECIAIS CÍVEIS



Fonte: **Funcionamento dos Juizados Especiais**. Disponível em: <http://www.hugomeira.com.br/juizado-especial-civil-entenda-como-funciona/>. Acesso em: 15 out. 2016