



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

WALDILSON DUARTE CAVALCANTE DE BARROS

**A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NUMA
SALA MULTISSERIADA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE-PB
2018**

WALDILSON DUARTE CAVALCANTE DE BARROS

**A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NUMA
SALA MULTISSERIADA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Educação

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

**CAMPINA GRANDE-PB
2018**

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.

B277p Barros, Waldilson Duarte Cavalcante de.
A prática da produção do texto argumentativo numa sala multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] / Waldilson Duarte Cavalcante de Barros. - 2018.
110 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."
1. Ensino fundamental. 2. Produção textual. 3. Gênero discursivo. 4. Sala multisseriada. I. Título
21. ed. CDD 372.62

WALDILSON DUARTE CAVALCANTE DE BARROS

A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NUMA
SALA MULTISSERIADA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, *campus I*, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

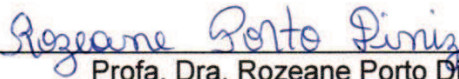
Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Aprovada em: 07/06/2018

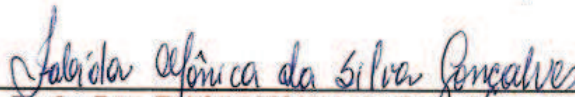
BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Rozeane Porto Diniz
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)



Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

DEDICATÓRIA

A Deus, pelo dom da vida, conquistas, vitórias, realizações.
Aos meus pais, José Valderedo Cavalcante de Barros (*in memoriam*) e Maria das
Neves Duarte Cavalcante de Barros.
A minha filha, Maria Clara Duarte Cavalcante de Barros.
As minhas irmãs Valdiria Duarte Cavalcante de Barros e Valquiria Duarte Cavalcante
de Barros.
Ao meu irmão Chateaubriand Duarte Cavalcante de Barros.
Ao professor Orientador Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva.
Aos professores e alunos da EMEF José Rocha de Oliveira, colaboradores desta
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ensinar que as nossas vitórias virão no momento certo, oportunizadas pela Sua vontade e não a nossa. Saber esperar e Ele agirá.

A minha rainha, mãe, amiga, companheira, conselheira, de todas as horas Maria das Neves Duarte Cavalcante de Barros pela perseverança, apoio incondicional em acreditar que este sonho seria possível na minha vida.

As minhas irmãs Valdiria Duarte Cavalcante de Barros e Valquiria Duarte Cavalcante de Barros pela crença em meu potencial e por serem testemunhas das maravilhosas que Deus têm feito na minha existência.

Aos amigos do Mestrado LUCIANA, SHEILA E LEORNADO, pelas alegrias, tristezas, conhecimentos e experiências compartilhadas durante todo o percurso trilhado para o alcance do título de mestre.

Ao meu orientador professor Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, por todo o apoio e, principalmente, pelo incentivo à pesquisa científica, conduzindo de forma honrosa todas as orientações para a concretude deste trabalho. Externo meu carinho, estima e apreço pelas suas contribuições valorosas.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB pela valiosa colaboração no campo da pesquisa e da ciência.

Aos amigos e amigas do Mestrado, especialmente CAROL, RONY, EVERLAYNE, HOLANDA, CRISTIANE, CIDA, GORETE, ERALDO, ALLYSON, ADRIANO, JOHN, JOSELMA, RISOLENE, CONCEIÇÃO, REINALDO, IGOR e RICARDO pela companhia durante todo o processo de formação neste mestrado. Amo todos e todas. Beijos! Amor Perene!

Aos professores examinadores que participaram da Banca de Qualificação, a Professora Dr^a. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves e a Professora Dr^a. Iara Cavalcanti Araújo, por aceitarem o convite de leitura/exame do texto desta pesquisa . Grato pelas valorosas contribuições.

À Secretaria de Educação do Município de Alagoa Grande pelo apoio.

À Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rocha de Oliveira (Professora Simone) pela recepção à minha pesquisa. Os meus sinceros agradecimentos!

Ao Professor Josenildo, por conceder a realização da minha pesquisa na sua turma multisseriada do 4º e 5º anos. O meu sentimento para sua ação é de gratidão.

Por isso, externo o meu carinho, atenção e estima pela sua gentileza e cordialidade para com minha pessoa. Um grande abraço!

Aos alunos da turma multisseriada do 4º e 5º anos, pela imensa contribuição na pesquisa em serem os protagonistas responsáveis para a materialização deste trabalho. Só Deus que pode recompensá-los! Amo todos de coração!

Agradeço, enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a concretização desse sonho e, por isso, a minha gratidão e o meu reconhecimento!

Argumentar significa expor ideias, manifestar opiniões, enfim, revelar aquilo que realmente pensamos e acreditamos. Tal premissa, uma vez remetida ao contexto relacionado à sala de aula, parece ganhar ainda mais força quando o trabalho didático se volta para o contato com os diferentes gêneros, os quais retratam como peculiaridade principal o exercício da cidadania.

Por Vânia Duarte
Equipe Brasil Escola.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da frequência dos usos dos operadores argumentativos nas produções dos alunos	69
Tabela 2 - Distribuição da frequência geral dos tipos dos operadores argumentativos utilizados pelos alunos nas suas produções.....	71

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba e parte da premissa de que é possível desenvolver um trabalho em sala de aula, ao abordar a questão da produção de textos argumentativos no Ensino Fundamental, no contexto de salas multisseriadas. Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa é o texto argumentativo escrito, a qual teve por objetivo desenvolver uma proposta didática de produção do texto argumentativo para alunos (as) de uma turma multisseriada do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O problema dessa investigação se configura através da seguinte questão: como trabalhar a produção do texto argumentativo numa sala multisseriada do 4º e 5º anos de uma escola pública municipal de Alagoa Grande – Paraíba? Para tanto, trabalhamos com os estudos sobre a Argumentação, a partir de Fiorin (2015) e Koch (2011), sobre Gêneros Discursivos na visão de Bakhtin (2003), Letramento na ótica de Kleiman (2007) e Soares (2012) e Sequência Didática, embasados nas orientações de Schneuwly e Dolz (2004). A pesquisa é de natureza qualitativa de cunho intervencionista com aplicação de uma sequência didática para alunos de uma sala multisseriada do 4º e 5º anos, a partir de um gênero discursivo da ordem do argumentar (texto argumentativo), partindo das experiências dos alunos sobre os problemas que enfrentam na sua realidade. O *corpus* utilizado, nesta pesquisa, foram as produções textuais dos alunos, realizadas no processo de intervenção, buscando verificar a presença dos argumentos nas produções. Como produto final desta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática para que os professores, que trabalham nos municípios que possuem esta realidade de turmas multisseriadas, possam ter em mãos esse material didático para que venha minimizar os impactos causados por esta política educacional. Acredita-se que este produto pode dar uma contribuição para a prática docente em sala de aula, no tocante ao uso de estratégias para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita em turmas multisseriadas sobre a produção de textos argumentativos. Logo, esta pesquisa ofereceu aos alunos a possibilidade de se exporem, de defenderem seu ponto de vista. Enfim, oportunizou as condições para a habilidade de argumentar, vislumbrando como um dos caminhos para incentivar a criticidade nos alunos, partindo-se do uso da linguagem em qualquer instância de sua vida, o que compreende a habilidade de leitura, interpretação, produção e adequação aos diferentes gêneros discursivos, com os quais se defrontam, nas mais variadas situações sociais pelo exercício da cidadania.

Palavras-chave: Produção Textual. Gênero Discursivo. Argumentação. Salas Multisseriadas. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research is linked to the Professional Master in Teacher Training of the State University of Paraíba and part of the premise that it is possible to develop a work in the classroom, when addressing the issue of the production of argumentative texts in Elementary School in the context of multi - . Thus, the object of study of this research is the written argumentative text, which had as objective to develop a didactic proposal of production of the argumentative text for students of a multi-series classroom of the 4th and 5th years of elementary school. The problem of this investigation is shaped by the following question: how to work the production of the argumentative text in a multi - room room of the 4th and 5th years of a municipal public school in Alagoa Grande - Paraíba? For this, we work with the studies on Argumentation, from Fiorin (2015) and Koch (2011), on Discursive Genres in Bakhtin's view (2003), Letimé à optique de Kleiman (2007) and Soares (2012) and Sequence Didactics, based on the guidelines of Schneuwly and Dolz (2004). The research is qualitative of an interventionist nature with application of a didactic sequence for students of a fourth and fifth grade multi-seriate classroom, from a discursive genre of the argumentative order (argumentative text), starting from the students' experiences about the problems that they face in their reality. The corpus used in this research were the textual productions of the students, carried out in the intervention process, seeking to verify the presence of the arguments in the productions. As a final product of this research, a didactic sequence was elaborated so that the teachers, who work in the municipalities that have this reality of multisserida classes, can have in hand this didactic material so as to minimize the impacts caused by this educational policy. It is believed that this product can make a contribution to the teaching practice in the classroom, regarding the use of strategies to work the difficulties of reading and writing in multi-seriated classes on the production of argumentative texts. Therefore, this research offered the students the possibility of exposing themselves, of defending their point of view. Finally, it provided the conditions for the ability to argue, seeing as one of the ways to encourage criticality in students, starting with the use of language in any instance of their life, which includes the ability to read, interpret, produce and adapt to the different discursive genres, with which they are faced, in the most varied social situations by the exercise of citizenship.

Keywords: Textual Production. Discursive Genre. Argumentation. Multisseriat rooms. Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 CLASSES MULTISSERIADAS: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS.....	17
1.2 LETRAMENTOS E SEUS USOS EM CONTEXTOS SOCIAIS.....	22
1.3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA MATERNA, ATRAVÉS DE GÊNERO DISCURSIVO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA.....	25
1.4 A ARGUMENTAÇÃO COMO ATIVIDADE ESSENCIAL DA LINGUAGEM HUMANA.....	36
1.4.1 A prática de textos argumentativos na escola	41
2 METODOLOGIA	47
2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	47
2.2 O <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	48
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	49
2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	49
2.4.1 Questionário	49
2.4.2 Sequência Didática	50
2.5 PRODUTO FINAL.....	51
3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
3.1 INTERPRETANDO O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	53
3.2. REFLETINDO SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS E APRENDIZAGEM DOS COLABORADORES NO PERÍODO DA INTERVENÇÃO.....	58
3.2.1. Categoria 01: Conhecimento e apropriação da temática (Violência Sexual)	58
3.2.2. Categoria 02: organização composicional (introdução, desenvolvimento, conclusão)	61
3.2.3. Categoria 03. O emprego dos operadores argumentativos nas produções dos alunos	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE	82
ANEXO	94

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da premissa de que é possível desenvolver uma prática em sala de aula, que aborde a questão da produção de textos argumentativos no Ensino Fundamental, no contexto de salas multisseriadas, apesar de defendermos o ponto de vista que este tipo de pesquisa só se presta a orientar docentes cujas práticas de ensino fogem do escopo geral do que seja uma sala de aula, porque a turma mutisseriada continua sendo, ainda, uma realidade extemporânea, quando toda uma política pública em torno da educação e valorização do profissional da educação (visão bastante questionada também) desconsidera este tipo de realidade mantidas por muitos municípios.

Tal afirmação advém da percepção de que, nos dias atuais, ao se abordar a questão da produção textual na sala de aula de Ensino Fundamental, parece ser consenso a necessidade de que as crianças tenham contato com um leque variado de textos, para que, assim, possam ampliar seus conhecimentos sobre a língua, utilizando-a de forma a atingir os efeitos de sentido desejados. Nesse sentido, são indispensáveis que se explorem os mais diversos gêneros discursivos, independentemente de que tipologia textual, nele predomine.

Partindo desta realidade, a investigação que foi desenvolvida teve como objeto de pesquisa a argumentação escrita. Tal objeto foi escolhido por perceber que o ensino da argumentação nas escolas públicas brasileiras tem seu início no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, ocupando lugar de destaque no Ensino Médio. Este discurso se daria porque, neste momento, o aluno já estaria, cognitivamente, preparado para um raciocínio de ordem analítica, ou seja, que solicita determinada organização de dados da realidade. Além disso, o aluno já deveria ter a competência leitora bem desenvolvida com capacidade de interpretação de diversos gêneros discursivos.

Entretanto, acreditamos que é possível trabalhar a argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em turmas multisseriadas. Assim, percebemos que a argumentação precisa estar presente no currículo da turma multisseriada, daí a materialização deste estudo. Não constar no programa da aula de português simplesmente por constar, mas por se tratar, conforme defendemos, de mais uma possibilidade de contato do aluno com outros modos de uso da linguagem, sobretudo, porque acreditamos que não se deve negar aos alunos,

desde cedo, os modos específicos de usos da língua(gem) para se posicionarem como sujeitos de si, a partir das realidades locais e vivências/experiências pessoais e coletivas.

Diante dessa realidade, surge a seguinte questão: como trabalhar a produção do texto argumentativo em sala multisseriada do 4º e 5º anos de uma escola pública municipal de Alagoa Grande – Paraíba? Como já apontado, o questionamento é levantado em razão de autores e de toda uma prática docente que considera a argumentação uma modalidade de uso da língua ainda precoce para as turmas dos “menores”, do fundamental I, apesar de todas as discussões teóricas no campo da educação, do ensino, das práticas didáticas e pedagógicas “levantarem a bandeira” da construção do sujeito crítico para o exercício da cidadania.

A hipótese levantada foi a de que a criança é capaz de desenvolver estratégias linguísticas para se colocar como sujeito de seu discurso e para persuadir os seus interlocutores, construindo, assim, uma competência argumentativa, desde que lhes sejam apresentadas condições pedagógicas e favoráveis. Logo, consideramos que a argumentação é uma atividade essencial para a conquista de espaço social, por meio da defesa dos argumentos sobre os problemas que estes alunos(as) enfrentam no seu cotidiano, colaborando com a possibilidade da materialização do estudo via uma prática contextualizada, respeitando a faixa etária dos educandos.

Com o intuito de encontrar formas alternativas de se trabalhar com o texto argumentativo escrito em sala multisseriada, visando ao alcance de resultados positivos, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa: desenvolver uma proposta do texto argumentativo para alunos (as) de uma turma multisseriada do 4º e 5º anos do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Alagoa Grande – Paraíba.

Como objetivos específicos, foram definidos três: conduzir os alunos de uma turma multisseriada do 4º e 5º anos ao desenvolvimento da competência da argumentação, por meio da leitura e elaboração de textos orais e escritos; identificar a estrutura do texto argumentativo e a importância do uso de operadores argumentativos para construção dos argumentos cuja competência a ser desenvolvida, junto aos alunos, em situações polêmicas, é produzir textos argumentativos, a partir de situações reais da vida, pelo exercício da cidadania e do pensamento crítico, partindo da reflexão pela língua.

O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública municipal de Alagoa Grande – Paraíba, localizada na zona rural. O nosso foco foi uma turma multisseriada cujos sujeitos são os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que se encontravam na faixa etária entre 9 a 13 anos. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia empregada fundamenta-se na abordagem qualitativa. Logo, a pesquisa qualitativa em educação, segundo os autores Bogdan e Biklen (1982, *apud* LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para efeito de coleta de dados, foi desenvolvida uma proposta de intervenção com a aplicação de uma sequência didática sobre a produção do texto argumentativo. A Sequência didática aplicada segue o modelo dos autores Dolz e Schneuwly (2004): o professor oportuniza aos alunos uma situação real de um gênero discursivo, para que esses possam discutir sobre a temática em estudo, e, em seguida, produzir textos escritos, elaborando suas reflexões presente no gênero discursivo.

A proposta de intervenção foi organizada em sete etapas: na primeira etapa, houve leitura e discussão de textos sobre a temática violência. Na segunda, estudo de vários textos do gênero do argumentar – estrutura e características. Na terceira, trabalhou-se os operadores argumentativos. Na quarta, foi reforçada a macro e microestrutura do texto da ordem do argumentar. Na quinta, a Produção do texto argumentativo. Na sexta, reescrita do gênero e, por fim, na sétima etapa a circulação da produção textual dos alunos.

O *corpus* analisado nesta pesquisa foram as produções textuais dos alunos, realizadas durante o processo de intervenção, buscando verificar a presença dos argumentos nas produções ou o atendimento mínimo, ou marcas linguísticas mínimas capazes de demonstrar uma progressão nessa competência, diante das condições dadas pelo professor pesquisador. Posteriormente, os textos produzidos foram divulgados no mural da escola.

Para efeito de fundamentação, realizamos estudos teóricos sobre letramento na visão de Soares (2012), que diz que o letramento se configura como o estado em que uma pessoa se encontra, após o impacto sociocultural causado pela inserção da prática da escrita no cotidiano de um determinado grupo ou indivíduo. Contudo, saber ler e escrever, tão somente, não confere posição social destacada aos

indivíduos, nem mesmo os habilita às práticas que envolvem leitura e escrita do cotidiano.

Reportamo-nos a Fiorin (2006), quando esclarece que o trabalho da produção de texto em sala de aula por meio de gêneros não está limitado a atividades que os explorem como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer, transformando-o num produto cujo ensino passa a ser normativo.

Segundo Bakhtin (2003), a comunicação ou a fala ocorre através dos gêneros e, muitas vezes, o falante não se dá conta disso. Entende-se com esta afirmação que há um vasto campo de gêneros orais e escritos usados, de acordo com a intencionalidade comunicativa, o que define o gênero. Logo, entendemos que, na faixa etária em que se encontram os colaboradores desta pesquisa, a ênfase na argumentação oral, talvez seja, cognitivamente, o caminho mais adequado para crianças, em razão da ainda construção do pensamento lógico (argumentar é pensar logicamente). Mas entendemos também que a aquisição da escrita se dá em contextos reais de uso das modalidades da língua(gem), logo, conforme se verá mais adiante, os resultados ponderados demonstram algo a favor da prática empreendida.

Para Goder (1993 *apud* Souza, 2003), a construção do objeto de argumentação se diferencia de outros tipos de discurso em função de seu caráter subjetivo. Nela, o autor tem mais liberdade em escolher argumentos e, por isso, os objetos desse discurso são sempre permeados de valores, atitudes e crenças; são fluidos e recebem pressões sociais da própria situação argumentativa.

No entender de Goder, toda ação de linguagem é potencialmente argumentativa, porque o locutor, ao identificar as características pertinentes à situação, seleciona o modelo do discurso que quer adotar, conforme seu objetivo. Se assim entendemos, é possível tratar dos gêneros do argumentar em quaisquer séries/anos escolares, respeitando-se os limites de cada grupo, os modos de abordagem e encaminhamento dessa prática para que não se exija do outro aquilo para que ainda não esteja preparado.

Nesse contexto, para argumentar é preciso haver algumas condições mínimas, tais como: situações sociais controversas, existência de temas contrários ou posições mais ou menos fechadas, um tema que seja aceitável, discursivo e relacionado ao sistema de valores dos interlocutores. Entendemos, como o autor citado, que, no discurso argumentativo, o locutor, ao tomar uma posição, deve

colocar-se a favor ou contra dessa posição e obter a adesão de seu interlocutor. A posição do locutor deve ser esclarecida para que seja aceita.

Em que pese os estudos sobre a argumentação infantil, atualmente existente, há muito ainda a ser investigado quando se trata deste tema. Isto porque, até bem pouco tempo, havia pouco interesse pela capacidade argumentativa das crianças. Nessa área de interesse, foram importantes os estudos de Coirer e Golder (1993 *apud* Faria 2004) e os do grupo do Laboratório de Psicologia e Linguagem de Poitiers.

Esses trabalhos partiram da hipótese de que a capacidade de construção do discurso argumentativo ampliava-se com a idade, havendo, assim, três estágios de aquisição: 1) o pré-argumentativo, no qual não se assume nenhuma posição e, quando assumida, a posição não se apoia em argumento algum; 2) estágio de argumentação mínima, no qual um argumento é apresentado; e 3) estágio de argumentação elaborada, no qual se apresentam ao menos dois argumentos. Como resultado dessas pesquisas, confirmou-se a hipótese de existência dos estágios, uma vez que, a partir de sete ou oito anos, a estrutura mínima era dominada por 90% das crianças pesquisadas, enquanto que os discursos argumentativos mais elaborados foram encontrados em sujeitos a partir dos quatorze anos (FARIA, 2004).

A pesquisa desenvolvida tem sua relevância para a Educação Básica em especial para as práticas pedagógicas disseminadas nas escolas que possuem salas multisseriadas, pois proporcionou aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à produção textual, no intuito de formar alunos e alunas com capacidade de produzir uma escrita argumentativa, diante de temas polêmicos que circundam a nossa sociedade letrada.

Dessa forma, oportunizou um repensar do trabalho da produção textual na escola, partindo da realidade dos alunos e valorizando os seus conhecimentos prévios. Assim, com esta investigação, apresentamos uma nova proposta de trabalho para ser desenvolvida nas salas multisseriadas. Os professores inseridos nesse contexto poderão se apropriar desses novos conhecimentos para conduzir o processo de aprendizagem dos alunos frente à produção textual, em especial a do texto argumentativo de forma dinâmica e significativa, habilitando os alunos ao desenvolvimento de sua cidadania, contribuindo para as devidas reflexões sobre a realidade em que estão inseridos, através de práticas de leitura e escrita de forma eficaz.

Neste sentido, como contribuição desta pesquisa, foi elaborado uma sequência didática para que os professores, que atuam em municípios que possuem esta realidade de turmas multisseriadas, em especial o município de Alagoa Grande-Paraíba, possam fazer uso de um material didático, que venha minimizar ou solucionar alguns problemas de trabalhar textos argumentativos em turmas multisseriadas. Como o nosso *lócus* de pesquisa é a turma multisseriada - essa escolha se dá pela experiência enquanto docente neste contexto e por saber das dificuldades das práticas da produção textual nessas turmas-, vimos a oportunidade, nesta pesquisa, de contribuir com um *modus operandi* de proporcionar a esses alunos a oportunidade de desenvolver sua cidadania, partindo de sua realidade e, assim, construir novas aprendizagens de forma significativa ao ponto de adquirir habilidades e competências para além da sala de aula, para a vida.

Logo, esta sequência dará uma contribuição metodológica para os docentes, no que diz respeito ao trabalho com o texto de forma significativa, com estratégias para sanar as dificuldades de leitura e escrita que impedem o desenvolvimento das habilidades e competências de alunos inseridos em turmas multisseriadas.

Diante do exposto, resta-nos apresentar a organização da dissertação: no primeiro capítulo, apresentamos a Fundamentação Teórica, abordando uma contextualização das salas multisseriadas, no tocante à definição, características e o seu funcionamento. Tratamos do ensino da produção escrita em língua materna. Discutimos sobre a argumentação como atividade essencial da linguagem humana como forma concreta de exercício da argumentação na língua escrita e concluímos este capítulo teórico discutindo a prática do texto argumentativo na escola.

No segundo capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa: contexto da pesquisa, sujeitos da pesquisa, instrumentos adotados para análise do corpus, bem como a proposta de intervenção (sequência didática).

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa através dos dados coletados da aplicação da sequência didática, cuja análise e discussão são as produções dos alunos que constituiu o *corpus* da pesquisa. Em seguida, fazemos algumas considerações finais com vistas à importância da experiência de ensino proporcionada aos alunos do 4º e 5º anos de uma sala multisseriada, frente à prática da produção do texto argumentativo e suas contribuições para o campo de estudo da área de Formação de Professores.

Logo, esta pesquisa ofereceu aos alunos a possibilidade de se expor, de defender seu ponto de vista. Enfim, oportunizou as condições para a habilidade de argumentar, vislumbrando como um dos caminhos para incentivar a criticidade nos alunos, partindo-se do uso da linguagem em qualquer instância de sua vida, o que compreende a habilidade de leitura, interpretação, produção e adequação aos diferentes gêneros discursivos, com os quais se defrontam nas mais variadas situações sociais pelo exercício da cidadania.

1 FUNDAMANTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem sua significação em poder servir como aporte teórico para fundamentar toda a nossa investigação, oportunizando a construção do processo de análise e discussão dos dados que a própria pesquisa gerou como resultado. Esta fundamentação teórica contempla as temáticas centrais que foram basilares para a materialização do nosso objeto de estudo, que é a argumentação escrita.

Assim, contextualizamos a classe multisseriada no tocante a sua definição, características, seguindo uma discussão sobre letramento, a prática da produção textual na escola, tendo como norte o trabalho com os gêneros discursivos, fundamentos da argumentação como atividade essencial da linguagem humana e o seu exercício na língua escrita, culminando com a discussão sobre o texto argumentativo na escola.

1.1 CLASSES MULTISSERIADAS: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Entender o contexto social em que as escolas estão inseridas é de responsabilidade de todos que fazem a educação. É pensando nessa responsabilidade que iniciamos a discussão da sala multisseriada, para entendermos esse espaço de aprendizagem, no intuito de possibilitar uma reflexão do uso da linguagem através da produção do texto argumentativo, em uma sala multisseriada do 4º e 5º anos, *locus* de estudo desta pesquisa.

Neste contexto da sala multisseriada faz necessário historicizar como esta realidade se apresenta na história. Na década de 1950 já era comum a multissérie rural em várias partes do mundo. Em 1960 essa modalidade foi reconhecida pela Unesco como possibilidade para garantir o acesso à educação em vários países do mundo. Na década de 1990 esse modelo de escola foi uma das respostas plausíveis às orientações e diretrizes políticas decorrentes da Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia.

Para efeito de compreensão desse espaço educativo, apresentamos o que vem a ser uma sala multisseriada, suas características e funcionamento. A sala multisseriada é compreendida como uma sala que acolhe alunos de anos distintos, com características, estilos, níveis e interesses diversos, postas em um mesmo

lugar, em um mesmo tempo e com um mesmo responsável pela turma, sem que essa condição global faça parte de uma política regular da educação, mas de uma prática de exceção, muitas vezes usada por questões políticas locais, dentre outros fatores.

De acordo com Ximenes Rocha e Colares (2013, p.93), as classes multisseriadas caracterizam-se por:

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. (ROCHA E COLARES, 2013, p. 93)

Nessa realidade, desenvolver uma prática pedagógica com classe multisseriada é um desafio para os docentes, haja vista vários fatores como: condições de trabalho em que de fato possam desenvolver uma prática, visando ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ademais, falta de formação dos professores que não são orientados, tampouco preparados para exercer sua docência nesses espaços, exatamente por não fazer parte de uma política regular educacional, porque todas as políticas públicas se voltam para o desenvolvimento de competências, aquisição de habilidades pelos alunos, e as turmas multisseriadas, sobretudo, no contexto nordestino, parecem atender mais a questões de ordem política do que propriamente questões de ordem educacionais, a exemplo de comunidades indígenas e quilombolas que, enquanto ainda não dispõem em suas comunidades de uma escola regular, mantida pelo poder público, não param de estudar e a alternativa, muitas vezes, é a turma multisseriada.

As salas multisseriadas oportunizam interação e socialização, quer na transmissão de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores; quer nas interações entre seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas que se manifestam na amplitude do espaço escolar. No entanto, nem sempre representam a melhor alternativa metodológica para a comunidade, funcionam mais como forma de ofertar uma educação, minimamente, de qualidade a esses sujeitos, atendendo às políticas educacionais que são implementadas para esta realidade.

Em relação aos documentos legais tangentes às salas multisseriadas, temos O Programa Escola Ativa do Ministério da Educação, que no contexto atual é uma política pública do nosso país direcionada às escolas com multisseriação. Assim, faz-se necessário entendermos as políticas públicas educacionais que discutem a questão da educação que é disseminada pelas instituições escolares multisseriadas, normatizadas pela Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As Políticas públicas para as classes multisseriadas, que pertencem à Educação Básica têm na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em especial, no artigo 28, a determinação que:

Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.19).

De posse do artigo supracitado, verifica-se a possibilidade do avanço para o debate sobre a educação do campo. Como também oportunizou a construção de Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, em conformidade com o parecer do Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 36/2001, aprovado em 4/12/2001 e homologado em 12/3/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3/4/2002) (BRASIL, 2001, 2002).

Esses ditames legais reforçaram as orientações estabelecidas pela LDBEN, relacionadas ao respeito, à diversidade do campo em diferentes aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia, como também à flexibilidade da organização do calendário escolar e à liberdade para organização de atividades pedagógicas em diversos espaços.

Conforme Portugal e Oliveira (2012, p. 309):

É notória a escassez e a precariedade das políticas de educação para os espaços rurais. Isto é constatado pela ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, o material didático pedagógico utilizado no processo de ensino e aprendizagem é inadequado e limitado para contemplar os anseios dos sujeitos desta realidade. Atrelada a isso, ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos. (PORTUGAL E OLIVEIRA, 2012, p. 309)

Nessa perspectiva, inferimos que permanece, no campo da educação e pesquisa, a necessidade de haver mais estudos, reflexões e publicações sobre a

educação nos espaços rurais. Logo, havendo essas produções, oportunizaremos aos professores condições de ordem prática e teórica para o trabalho nas salas multisseriadas.

Dessa forma, analisando as configurações de uma sala multisseriada, percebemos as suas particularidades, no tocante à materialização de uma prática educativa em conjunto com os alunos. Assim, se faz necessário o reconhecimento do seu funcionamento para que possamos disseminar uma proposta de ensino e aprendizagem de acordo com as suas características: uma realidade escolar rural, um professor polivalente trabalhando com várias séries ao mesmo tempo, níveis de aprendizagens diversos, sala heterogênea, distorção de idade/série, falta de materiais, estrutura física precária, dentre outras.

Essa situação nos leva a questionar sobre o como devemos promover uma prática pedagógica na sala multisseriada que contemple as necessidades e interesses dos alunos e que esteja ancorada em diretrizes oficiais da educação (PCN, por exemplo), levando em consideração a heterogeneidade de interesses, de sujeitos e níveis de desenvolvimento de aprendizagem? E qual a concepção de linguagem adotada pelos professores?

Nesse contexto, acreditamos que a prática pedagógica é, também, uma prática de linguagem, que contempla aspectos sociais e interativos possibilitadores de funcionamento da língua(gem), de maneira que o referido trabalho com a linguagem em uso esteja em relevo. Assim, falar acerca do ensino em salas multisseriadas é preciso falar em linguagem.

Dessa forma, a concepção que defendemos para compreender esta realidade está ancorada nos PCNS (1998), de Língua Portuguesa que é a concepção de linguagem como forma, ação e interação. Logo, conforme este documento legal afirma que,

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos históricos e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.23-24)

A proposta ora apresentada pelos PCNS (*op.cit*) faz o professor refletir sobre a prática desenvolvida em turmas multisseriadas, onde encontra impactos, pois não existem sujeitos sem ideologia. Logo, nossas escolhas são determinadas por nossas visões, concepções, entendimentos, compreensões e valores que construímos no dia a dia através das vivências e interações firmadas, conferindo a todos um modo de compreender o ser e o estar no mundo.

Com relação a essas características, temos o intuito de materializar a nossa prática de forma a desenvolver as competências leitoras e escritas dos alunos, neste contexto, viabilizando um trabalho sistemático com relação à escrita argumentativa de alunos que estão no 4º e 5º anos numa classe multisseriada.

Essa decisão para a reflexão dessa prática surge da minha atuação em classes multisseriadas, onde, percebendo as dificuldades encontradas para o trabalho com os gêneros discursivos, em especial os gêneros da ordem do argumentar, identificamos os obstáculos, a falta de conhecimentos dos alunos no tocante à organização dos seus pensamentos, como também, as poucas competências da leitura e escrita que são incipientes.

Já partindo para outros gêneros da ordem do narrar e do descrever, conseguimos perceber que os alunos conseguem elaborar produções sobre esses textos com mais desenvoltura, logo encontramos resultados, mas ainda precisamos trabalhar essas questões de forma que os alunos consigam um maior desenvolvimento nas produções escritas de gêneros da ordem do argumentar.

Como encontramos dificuldades para o desenvolvimento da prática da produção do texto argumentativo com os alunos dos anos iniciais, a nossa pesquisa vem, com este propósito, desenvolver uma ação educativa que conduza os alunos de uma classe multisseriada às competências e habilidades na construção da argumentação escrita.

Para efeito de estudo, ao abordar um tema polêmico no espaço escolar, no caso específico a sala multisseriada, decidimos trabalhar o tema do projeto de sequência didática a “violência sexual contra crianças e adolescentes”, pois, por conhecermos o *lôcus* de pesquisa, verificamos a incidência deste problema na comunidade em que a escola-campo de estudo é localizada e, ainda, percebemos que essas questões não são trabalhadas na sala de aula. Logo, sentimos a vontade de discutir esse tema para a consolidação do objeto de análise e discussão a serviço da prática de produção do texto argumentativo.

Para efeito de resultados, com base nas dificuldades encontradas, acreditamos que essa prática da produção textual, em especial do texto argumentativo para a classe multisseriada, é possível a sua materialização, dando as reais condições, para que os alunos desenvolvam as suas competências argumentativas, através de um trabalho sequenciado de atividades, com a finalidade de mostrar que, nos anos iniciais, a argumentação é possível de ser construída pelos alunos e, neste contexto de investigação, ser possível para a classe multisseriada.

Assim, esta pesquisa traz valiosas contribuições para o trabalho da produção textual na escola, em especial, para a produção do texto argumentativo, de maneira que também sejam minimizados os problemas de ordem da escrita e da argumentação ou que oportunize ao professor de turmas como a tomada como foco da pesquisa um aprendizado que surta efeito, eu motive o grupo de alunos para a aquisição e desenvolvimento de competências necessárias para a vida de cada um deles.

A condução dessa pesquisa teve ainda o objetivo de contribuir com as nossas práticas docentes futuras, sob o objeto de estudo em questão e, conseqüentemente, oportunizar a todos os professores que trabalham com classe multisseriada, revelando subsídios que sejam utilizados nas salas de aulas, como modos de operacionalizar a prática da produção do gênero argumentativo com alunos, para que possam ter a capacidade de se colocar no mundo, exercendo a sua cidadania, discutindo seus problemas e fortalecendo a comunidade através de seus posicionamentos críticos.

1.2 LETRAMENTOS: USOS EM CONTEXTOS SOCIAIS

A escola, por ser um espaço da sistematização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, representa a oportunidade de os cidadãos adquirirem as competências e as habilidades necessárias para o exercício da sua cidadania.

A cidadania que é trabalhada na escola através do ler, escrever e resolver problemas são competências necessárias para o exercício mais crítico da cidadania. Entretanto, sujeitos que não têm essas competências também exercem a sua cidadania de acordo com suas experiências. Então, verifica-se que, para efeito de uma cidadania mais crítica, as competências básicas desenvolvidas pela escola,

através dos professores em sala de aula, proporcionam aos alunos momentos de discussões, leituras e produções de textos capazes de viver em sociedade de forma mais proficiente.

Então, para que essa cidadania flua na vida dos alunos, precisamos entender o termo “Letramento”. Este tem sua tradução de *literacy*, que representa a condição daquele que adquire a aprendizagem, a partir do ler e do escrever com autonomia. (autor). Neste sentido, reportarmos ao ato de escrever, ou seja, a escrita propriamente dita, a associação aos aspectos de cunho social, cultural, cognitivo e linguístico para a classe, o grupo, no qual o sujeito está inserido, como para o próprio sujeito que faz uso dessa habilidade.

Nesses termos, pela própria existência da escrita ser uma demanda cultural, a ação de escrever é envolvida por necessidades sociais e o seu aprendizado precisa de estímulos reais que orientem a compreensão do que é e a função do escrever.

Com base nessas orientações, a compreensão da ação do escrever nos remete ao entendimento que o conceito de alfabetização é relativo e depende de pessoa para pessoa, mas nem todos conseguem desenvolver as habilidades, pois cada sujeito pensa, age, de forma diferente e, no processo de aprendizagem, os alunos adquirem de acordo com seu ritmo e o professor precisa estar ciente dessa realidade.

Ao ser alfabetizado, o educando tem a habilidade de ler, escrever e de realizar práticas sociais de leitura e de escrita. Também adquire *status* social, diferenciado em função do letramento. O letramento se configura, então, como o “estado” em que uma pessoa se encontra após o impacto sociocultural causado pela inserção da prática da escrita no cotidiano de um determinado grupo ou indivíduo (SOARES, 2012).

Contudo, saber ler e escrever, tão somente, não conferem posição social destacada aos indivíduos, nem mesmo os habilita às práticas que envolvem leitura e escrita do cotidiano em sentido mais amplo. O nível de letramento do sujeito é que vai definir esta condição, por isso a importância *sine qua non* de ações de letramento em contexto escolar que objetivem a autonomia dos educandos. Apenas saber ler e escrever não é suficiente, pois é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – isto é letramento (SOARES, 2012).

Nesta perspectiva, a escrita é a habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmiti-los, significativa e adequadamente, a um leitor. Sendo um processo de relacionamento de unidades de som a símbolos escritos, além de ser um processo de expressão de ideias e organização de pensamentos em língua escrita (SOARES, 2012).

Com este entendimento, a escola deve buscar por dados que clarifiquem níveis de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o seu uso (letramento) em contextos sociais. As metodologias de aquisição desses dados têm se mostrado ineficientes por diversos motivos, principalmente por serem generalizados, quando cada indivíduo é letrado por percepções individuais de estímulos coletivos, sociais.

Quanto a isso, Rodrigues (2014) pontua que há na escola aspectos que contribuem para a aferição dos níveis de letramento e outros que a dificultam. É positivo o fato de que o letramento, na escola, é um processo e não um produto, ou seja, os professores realizam diversas avaliações, ao longo do processo de letramento, levando em conta questões como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e os usos socioculturais dessas habilidades, o que evita a utilização de apenas um critério de distinção entre o educando letrado e aquele cuja autonomia não está consolidada.

As práticas de escrita na escola estão ocorrendo de forma equivocada, pois pressupõem que há apenas um modo através do qual o letramento ocorre, e este modo, chamado de modelo autônomo, é frequentemente associado ao progresso. Um modelo que pode se opor ao que está, atualmente, em voga nas escolas, é o modelo ideológico, que afirma que não existe apenas uma prática de letramento e sim várias, que são determinadas pelo fator cultural de cada sociedade e leva em consideração os significados que a escrita tem para um grupo social específico, em um determinado contexto.

Dada a fulcral importância do contexto para as práticas de letramento, a observância da ausência de contextos de produção em atividades de escrita em gêneros dissertativo-argumentativos, como as apontadas por Marcuschi (2007), Cavalcante (2005) e Rodrigues (2014), denunciam um trabalho docente distanciado daquele que visa a uma formação autônoma e crítico-reflexiva do educando, baseada numa perspectiva de educar letrando.

Nesse educar letrando, é que esta pesquisa atribui uma significação para o trabalho da produção textual na escola, na perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos. Logo, teremos a importância dos gêneros discursivos como norteadores para a disseminação de uma prática de leitura e escrita em sala de aula, enquanto prática social.

A nossa proposta de trabalho com os alunos de uma classe multisseriada ocorreu através de uma multiplicidade de ações e atividades, de forma que atendeu às realidades, nas quais esses alunos estão inseridos. Essas atividades aconteceram em torno de momentos de leituras, produção textual, trabalho em grupo, atividades lúdicas que têm um caráter de dinamizar as aulas, para que os alunos se sintam motivados e interessados para aquisição das aprendizagens que são desenvolvidas através da prática de leitura e escrita.

Para este trabalho, o foco foi o desenvolvimento da prática da argumentação que é materializada, através da temática violência sexual contra crianças e adolescentes. É através da discussão dessa temática que os alunos se tornam aptos e motivados para a construção da argumentação.

Os impactos que essas discussões geraram nos alunos foram responsáveis para o progresso na construção da produção escrita, pois o trabalho da argumentação, numa sala multisseriada, cujos sujeitos são crianças e adolescentes entre a faixa etária 9 a 13 anos, possibilita a coleta de elementos passíveis de verificação desses impactos. Assim, esses precisam ser mediados para que possamos alcançar êxito no processo da construção da argumentação de maneira que todos sejam contemplados diante das suas habilidades e competências.

Nesse sentido, precisamos compreender o ensino da produção escrita, a qual, nesta pesquisa, é contemplada através do gênero discursivo e pautada em uma abordagem dialógica.

1.3 ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA ATRAVÉS DE GÊNERO DISCURSIVO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Para discutir, analisar e refletir sobre gênero discursivo, se faz necessário compreender a sua definição. Neste sentido Bakhtin (1997) afirma que,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada um dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Este três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.280)

De posse dessa definição sobre gênero do discurso, percebemos que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, pois todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Assim, os enunciados possuem elementos que se fundem, indissolivelmente, dentro da esfera de comunicação. Logo, os elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) marcam os tipos estáveis de enunciados, oportunizando a compreensão da definição de gêneros do discurso.

A importância dos gêneros do discurso para a comunicação humana é indispensável ao estudo relacionado ao ensino da produção escrita em língua materna. Assim, “ a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Os gêneros do discurso têm uma grande variedade, e é uma riqueza infinita, pois as situações vivenciadas pelos sujeitos, no processo de comunicação da atividade humana, são inesgotáveis.

Com base na atividade humana, que é veiculada na comunicação discursiva, percebemos que nesse contexto teórico, a noção de dialogismo é um princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, isto é, todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor. Daí, a concepção de gênero textual de Bakhtin (2000), como enunciado responsivo, o que está de acordo com a ideia de linguagem como atividade interativa, e não como forma ou sistema.

Na perspectiva dialógica, Bakhtin (1997) admite a linguagem como um acontecimento social, histórico e ideológico, estabelecendo um enunciado como uma autêntica singularidade de comunicação.

O autor admite os gêneros do discurso como formas de enunciados concebidas dentro de diversos campos da atividade humana. É através das práticas

sociais, ou seja, das intervenções comunicativas que se transformam no formato de gêneros, que as significações sociais são sucessivamente construídas.

Os gêneros do discurso arrumam nossa fala da mesma forma que possuem as formas gramaticas. Assim, moldamos a nossa fala às formas do gênero e, ao escutar o outro, conseguimos perceber o gênero. Portanto, fica comprovado se não houvesse a existência dos gêneros e não tivéssemos o seu domínio, tendo que os construir, pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal que faz parte na nossa vida seria quase impossível.

Os gêneros discursivos estão intimamente associados às esferas sociais de comunicação. Eles compõem e representam as condições particulares e os propósitos dessas esferas, através de três elementos fundamentais como: conteúdo temático, estrutural composicional e o estilo de linguagem.

Com relação ao conteúdo temático é o conhecimento, o assunto referente às temáticas que são veiculadas nas diversas atividades da vida humana. É o conteúdo abordado nos enunciados que são discutidos e trabalhados no nosso dia a dia. É um tratamento para um amplo domínio de sentido em diversas instâncias.

Já a estrutura composicional está relacionada à forma como se dá a composição do texto. Por exemplo, o artigo de opinião que no seu aspecto estrutural tem sua organização em torno de uma tese e da argumentação que dá sustentação à posição defendida.

O estilo de linguagem trata da seleção dos recursos linguísticos que são usados em função da esfera de comunicação em que há a circulação do gênero. Esses recursos linguísticos são vários, a exemplo de: vocabulário, escolha lexical, estrutura sintática, dentre outros. Eles se adequam aos gêneros, à medida que circulam nas mais distintas esferas.

Bakhtin(1997), ao defender os vários processos de formação dos gêneros e as atividades humanas, aponta uma estreita relação, tanto de ordem individual como coletiva. Logo, a língua e a vida humana se retroalimentam de tal forma que um gênero não será, nunca, mero ato individual, entretanto, uma forma de inserção social. Podemos apontar, como importantes, os seguintes componentes da construção das bases sociointerativas, da teoria dos gêneros de Bakhtin (2000):

cada esfera de atividade humana elabora “tipos relativamente estáveis” de enunciados, denominados “gêneros do discurso; os gêneros, numa determinada esfera de comunicação, caracterizam-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional; a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve”; os gêneros caracterizam-se como tipos de enunciados particulares, concretos, relacionados a distintas esferas da atividade e da comunicação – esse aspecto indica que os gêneros também são determinados pelos parâmetros de construção dos destinatários; o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, a fala só existe na realização concreta dos enunciados de um indivíduo em situação de comunicação, portanto, o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2000, p.294).

Bakhtin (2000) concebe os gêneros como produto da funcionalidade da língua na sua materialização dialógica, de modo que os sujeitos, quando produzem comunicação, não misturam orações nem palavras, entretanto trocam enunciados que contemplam os recursos formais da língua.

O ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros discursivos oportunizam um trabalho pautado em atividades de análise e reflexão. Logo, através de uma atividade dialógica, os entendimentos e as conclusões dos acontecimentos discursivos asseguram o aspecto sócio-interativo, durante o processo de ensino e aprendizagem que o docente desenvolve juntos aos seus alunos dentro da sala de aula.

Assim, nossa pesquisa trabalhou na classe multisseriada do 4º e 5º anos o gênero argumentativo, para que os alunos, que compõem essa classe multisseriada, possam construir a sua argumentação, frente a situações polemicas e reais de vida, no caso específico desta pesquisa, a violência sexual contra crianças e adolescentes.

Sobre o gênero argumentativo trabalhado, percebemos que se adequa perfeitamente à proposta dos PCNs de levar o aluno, através da leitura, a identificar juízos de valor, tanto sócio ideológicos quanto histórico-culturais, associados à linguagem e à língua, por meio do levantamento e análise tanto dos indicadores linguísticos como extralinguísticos presentes no texto.

Sendo um gênero de discurso que busca o convencimento do outro de uma determinada ideia, pode-se falar também em argumentação, já que, conforme Charaudeau (2008)

“[...] o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”, estabelecendo uma relação triangular: um sujeito que argumenta, uma proposta sobre o mundo e um sujeito que é alvo dessa argumentação. (CHARAUDEAU, 2008, p.205)

Charaudeau (2008) sustenta que, nesse modo de organização, existe uma perspectiva de razão demonstrativa (de sustentação das afirmações realizadas) e de razão persuasiva (por meio da apresentação de provas e argumentos consistentes que justifiquem as proposições sobre o mundo).

Sendo o texto argumentativo um gênero de discurso que busca convencer o outro sobre uma determinada ideia, pode-se prever nele uma questão a ser debatida – asserção de partida que prevê a aceitação de uma outra asserção, que a justifica; uma asserção de chegada que representa a conclusão orientada pela asserção de partida e uma asserção de passagem (poderá ser chamada de prova, inferência ou argumento) que justifica a relação de causalidade entre a primeira e a segunda. (CHARAUDEAU, 2008).

Em linhas gerais, podemos caracterizar o gênero argumentativo pela dialogicidade e alteridade (incorporar o outro no seu discurso); presença de um tema polêmico; uso predominante da terceira pessoa; presença de citações alheias; articulação coesiva por meio de articuladores argumentativos; apresentação ordenada de tese, conclusão, argumentos, contra-argumentos.

Em outras palavras, o foco, na perspectiva do gênero discursivo, não está apenas na materialização do texto, mas também em sua relação com as valorações e as ideologias do seu enunciador, considerando o contexto sócio-histórico em que este se insere. O aluno deve ser levado a perceber que, por trás do texto, há um locutor, que está situado em um contexto específico, e que suas escolhas de estilo, ou seja, suas escolhas linguísticas (vocabulário, sintaxe, registro etc.) não foram feitas por acaso, mas sim com um intuito específico: o de demonstrar o seu ponto de vista, mesmo que não tenha consciência desse intuito.

Uma maneira de trabalhar com o gênero, considerando o discurso e as estratégias utilizadas pelo autor, para fazer ecoar o tema, é explorando os três planos de leitura estabelecidos por Cassany (2006, p.52):

Distinguiremos três planos: as linhas, as entrelinhas e por trás das linhas. Compreender as linhas de um texto refere-se a compreender o significado literal, a soma do significado semântico de todas as suas palavras. Com entrelinhas, referimo-nos a tudo o que é deduzido a partir das palavras, mesmo que não tenha sido dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos etc. E o que há por trás das linhas é a ideologia, o ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor.

Fazer com que os alunos explorem o que está explícito, o que está implícito e a ideologia que circula no texto, em conjunto, é uma forma de permitir que eles entendam a sua significação, além de ser uma maneira de evitar que o texto seja visto de maneira descritiva, normativa ou prescritiva, como bem apontam Rojo e Barbosa (2015)

É importante destacar, também, a importância de considerar o dialogismo que existe na linguagem, ou seja, o fato de que o gênero discursivo possui um propósito básico, que é a interação entre sujeitos.

Ao discutir sobre a produção escrita, partindo de uma abordagem dialógica, remetemo-nos a Vygotsky (1996), um dos idealizadores da ideia de que o pensamento tem o seu fundamento nas interações sociais, cuja mediação acontece via linguagem. Nesta perspectiva, se compreende a linguagem como ação, cuja constituição do pensamento é oriunda das abordagens sócio-histórico-culturais.

De posse do pensamento de Vygotsky (1996), as explicações que as crianças dão ao mundo, a princípio, são estabelecidas pelos processos biológicos, ou seja, estruturas elementares de reação do organismo. Porém, na frequente interação com adultos ou pessoas mais capacitadas, os processos psicológicos mais complexos característicos do homem, iniciam a tomar feitura, forma. Por isso, é na e pela interação, troca, vivência, experiência social que as funções cognitivas dos sujeitos, indivíduos são produzidas organizadas, formadas, geradas e compostas.

A produção escrita, na abordagem dialógica, nos proporciona a considerar o princípio dialógico como a base para a concepção de linguagem. Segundo Goulart (2004),

O princípio dialógico é considerado como o princípio básico para a concepção de linguagem; é o princípio constitutivo de todo o discurso. O dialogismo é, desse modo, a condição dos sentidos do discurso, a ligação entre a linguagem e a vida. O dialogismo pode se realizar na interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, e, no interior do discurso, o dialogismo da interdiscursividade. No dialogismo da interdiscursividade, discursos dialogam produzindo novos discursos. No discurso, então habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam, respondem umas às outras. (GOULART, 2004, p.2)

Dessa forma, as relações dialógicas diferem dos estudos limitados às relações linguísticas entre elementos do sistema da língua porque ultrapassam esse campo, estendendo-se para o discurso, para o extralinguístico, ou seja, para o extraverbal, compreendido como a dimensão e o caráter social do enunciado (COSTA-HÜBES, 2014, p.17).

A partir disso, é possível entender que, enquanto a perspectiva dos gêneros textuais tem como foco o estudo das características estruturais e linguísticas do texto por si mesmas, a perspectiva dos gêneros discursivos considera aquilo que vai além do texto: quem é o enunciador, em que contexto se insere o texto, qual é a relação entre locutor e interlocutor e quais são os objetivos do autor. Em resumo, como nos mostra Costa-Hübes (2014), o extraverbal, o extralinguístico e o contexto social tornam-se elementos indispensáveis para o entendimento do gênero discursivo.

A prática educativa da língua portuguesa na escola tem como meta desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos que se utilizam da língua, capacitando-os a empregar corretamente a língua, nos diferentes contextos e situações de interação nas práticas sociais. Nesse sentido, compreende-se que a língua é conectada à comunicação e à interação. De posse dessa comprovação, Travaglia (2009) comenta que

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) (TRAVAGLIA, 2009, p.23).

De acordo com o pensamento de Travaglia (2009), temos o entendimento de que o ensino da língua proporciona aos alunos as possibilidades da ampliação do seu discurso, de modo que os habilitem a fazer as devidas relações comunicativas nas diversas situações de interação social.

Portanto, é preciso que o aluno seja inserido de forma efetiva, no mundo da escrita, oportunizando-os às condições necessárias, para poderem participar, ativamente, na sociedade exercendo a sua plena cidadania. O exercício da cidadania mais plena não se dá sem os domínios mínimos de habilidades linguísticas com as quais as pessoas expressam suas frustrações, seus conflitos, suas posições, suas indignações e revoltas contra tudo aquilo que as desfavorece, assim como o contrário também. Mas pensando em uma cidadania mais plena, o

sentido das aulas de português devem se voltar para este aspecto: “municiar” os alunos com as armas da razão a fim de que, dominando competências para se posicionarem frente aos seus outros e demais situações de conflito, tenham recursos e desenvolvam estratégias linguísticas de negociarem seus lugares no mundo.

A língua é de cunho histórico, social e sistemático da comunicação humana. Ela é um processo que está em constante construção, cujo resultado é fruto do que se construiu do passado e do presente.

Como afirma Geraldi (2006):

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo. (GERALDI, 2006, p.28).

Assim, fica comprovada a língua como um organismo vivo, essencial para a vida em sociedade, afirmando que as práticas de linguagem têm o objetivo da produção e recepção de discursos. Por sua vez, esses discursos são gerados e produzidos pela interação firmada pelo sujeito cuja constituição, enquanto locutor, possibilita com o outro uma conexão, que envolve o propósito da interação, o lugar e o instante de produção.

De posse dessas comprovações, a língua configura-se em um fenômeno social, um modo de ação interativo entre os sujeitos, ao empreender o uso e produzir escritas. Por isso, que a prática da produção escrita em sala de aula caracteriza-se como uma atividade essencial e imprescindível, uma vez que está associada a uma atividade de cunho social.

Neste prisma, conclui-se que a ferramenta básica saber escrever vai além da simples competência assinar o nome, pois não está associada a uma prática puramente motora. A escrita habilita a quem produz o texto uma atividade de reflexão, na qual ele faz construção de imagens sobre o interlocutor e fará escolhas e acordos dependendo desse interlocutor, fazendo a devida adequação ao texto a ser produzido, a essas imagens e representações, bem como ao objetivo e à situação comunicativa base para a produção.

Neste contexto Monereo (2000) ressalta que,

Uma das primeiras exigências que um escritor deve enfrentar é a de analisar a situação comunicativa na qual se insere uma determinada atividade de escrita e interpretar, corretamente, as solicitações às quais o texto deveria responder (MONEREO, 2000, p. 244).

Nessa mesma configuração, Antunes (2003) acrescenta que,

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p.45).

Logo, ter conhecimento, conteúdo e o que dizer é o fator, o aspecto fundamental para a eficiência na atividade de escrita, atividade tão significativa quanto à fala e tem o mesmo propósito e objetivo: promover a interação.

Na escrita como prática social, quem produz um texto, o faz para um leitor, já que a escrita é interativa e requer, no mínimo, dois sujeitos participantes. Esse leitor influenciará, sobremaneira, as decisões a serem tomadas pelo produtor do texto. Trata-se de uma atividade dialógica e, nesse sentido, Bakhtin (2003) preceitua que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2003, p.113).

O valor da escrita como prática social tem o seu direcionamento à competência de o indivíduo informar, opinar, argumentar, explicar, comentar, contrapor, avisar, dentre outras. Ou seja, o trabalho com a escrita deve proporcionar um domínio sócio comunicativo em que o sujeito consiga agir bem, nas mais variadas situações.

Na visão de Geraldi (1997), ao produzir um texto, oral ou escrito, o sujeito faz “uma proposta de compreensão” ao seu interlocutor (ouvinte/leitor). Assim, a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, é de extrema significação para o processo de ensino e aprendizagem da língua, pois o texto tem sua revelação em sua totalidade na forma escrita.

De acordo com Geraldi (1997), ao elaborar um texto, é fundamental quem o produz saiba o que dizer; tenha motivos para dizer o que se tem a dizer; tenha um interlocutor. Logo, surge a constituição de um locutor como sujeito que diz o que diz para quem diz e que escolhe as maneiras para a realização das ações anteriores.

Segundo o autor supracitado, é preciso que a prática da produção textual em sala de aula envolva uma organização, um planejamento para que haja a ampliação do leque dos assuntos do texto a ser trabalhado, para que o sujeito produtor do texto tenha o domínio sobre o que vai dizer, para fazer com precisão e da maneira esperada. É de extrema significação, que a prática da produção textual tenha uma contextualização para que a sua apresentação seja clara, como também referentes aos objetivos que almeja alcançar.

Diante dessas condições, se faz necessário passar para o interlocutor as informações referentes ao texto que será produzido, pois isso permite ao produtor do texto fazer a seleção dos elementos lexicais e das estratégias linguístico-discursivas, a fim de materializar a adequação do texto a esse leitor.

Logo, Geraldi (1997) assegura que o produtor do texto tem relevância, ao se colocar no lugar do leitor, e perceber se as estratégias colocadas em prática dão permissão para o alcance dos objetivos pretendidos. De posse dos pré-requisitos estabelecidos, o escritor estará habilitando a criar e escolher meios para proferir o que deve ser dito, com a finalidade que precisa ser realizada, para o interlocutor que pretende atingir.

Uma proposta de trabalho, cujo centro seja a escrita, terá como embasamento a interação e deixará de lado a produção como mera reprodução. Neste sentido, o indivíduo passará a realizar reflexão e percepção das relações entre o seu texto e o mundo, ele e seus pensamentos por meio da articulação das suas ideias.

Os conhecimentos, as ideias de Geraldi (1997) estão de acordo com o currículo oficial do Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais, no nosso caso de estudo, fazem referência aos de Língua Portuguesa (1998), que declara que, na materialização em sala de aula, o propósito da escrita deve ser trabalhado de forma explícita, deve ter a marca presente do interlocutor, precisa ser estabelecida por meio da determinação de um gênero que seja apropriado com a situação social em análise e discussão, como também definir o lugar, o espaço da circulação do texto.

Nesta mesma linha metodológica, Monereo (2000) apresenta também alguns elementos que a prática da produção textual deve envolver. Para o autor, é preciso

que o objetivo da atividade, o destinatário, o enunciador e as condições particulares que limitam ou caracterizam uma situação determinada estejam presentes nas propostas de produção textual presentes no cotidiano escolar, desde os anos escolares iniciais.

De posse dos fatores acima, o autor acrescenta que no processo de planejamento e no ato de escrever em si, há ainda uma etapa primordial no processo de produção textual: a revisão. Para Monereo (2000), “revisar significa examinar o que se escreveu”. Assim, será possível constatar se os objetivos foram alcançados, bem como verificar se o texto está adequado ao leitor. Nessa etapa, o escritor é conduzido a repensar o seu texto e sobre como foram articuladas suas ideias.

Por fim, encontra-se em Antunes (2003) o que a autora chama de etapas distintas e intercomplementares, implicadas na atividade da escrita. Para ela, o processo de produção textual deve contemplar três etapas básicas e fundamentais: planejar, escrever e reescrever.

O planejamento seria a etapa para o sujeito ampliar seu repertório; delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações; prever as condições dos possíveis leitores; considerar a situação em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.

A escrita seria a etapa para o sujeito pôr no papel o que foi planejado; realizar a tarefa motora de escrever; cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos para que os leitores possam perceber nela as marcas do sujeito, suas intenções, seus modos de ver o mundo e de querer compartilhar (ou convencer) com o outro aquilo em que acredita.

Nesse estudo o que consideramos como significativo é o contexto social. Por esta significação, se faz necessário levar em conta que, muitas vezes, serão necessários conhecimentos prévios, por parte dos alunos, sobre o contexto específico em que se insere o texto, a fim de que eles tenham a oportunidade de explorar o gênero discursivo e, conseqüentemente, compreender, entender as significações que estão presentes nele.

A nossa compreensão com relação ao trabalho com o gênero discursivo é complexo, porque são vários os elementos que interagem para a construção dos significados e, conseqüentemente, vários aspectos devem ser abordados para a leitura ou a produção de um gênero específico. Isto é, o discurso, a partir do gênero, se dará pela combinação entre vários componentes: a estrutura composicional, o estilo, o tema, o contexto sóciohistórico e os conhecimentos prévios do leitor.

Outro aspecto relevante que devemos apontar é que existem gêneros discursivos que permitem um trabalho mais aprofundado em relação às escolhas estilísticas do enunciador e à apresentação de sua ideologia, como é o caso de notícias, artigos de opinião, letras de música e muitos outros. Por outro lado, alguns gêneros possuem pouca flexibilidade para que o autor se expresse como é o caso de formulários, bulas de remédios, receitas etc. Muitas vezes, cabe ao professor, então, avaliar quais gêneros devem ser explorados com seus alunos e de que forma a relação entre tema, estilo e forma composicional pode ser explorada em cada um.

Faz-se necessário referenciar que um dos maiores entraves da prática educativa com os gêneros discursivos é precisamente a hora da escolha dos gêneros que serão trabalhados com os alunos. Então, os professores precisam fazer a escolha desses gêneros, levando em consideração as ações cotidianas, experiências, vivências diárias, pois, por meio desses gêneros, é que iremos materializar, no contexto educacional, de modo particular, nas nossas salas de aulas.

Assim, temos a suposição que o trabalho com a língua (materna ou estrangeira) deve ser efetivado a partir do estudo, da prática desses gêneros. No entanto, ainda encontramos grandes dificuldades para a concretude do trabalho com os gêneros discursivos nas escolas, haja vista a existência de um currículo altamente restrito sem flexibilidade que não prioriza as ações cotidianas, reforçando o estudo da gramática como eixo normatizador, guiador da grade curricular.

Nosso intuito foi apresentar alguns conceitos referentes à perspectiva dos gêneros discursivos, apontando caminhos e possibilidades para serem materializadas na escola de forma problematizada, para que o ensino/aprendizagem de línguas seja, por exemplo, a partir dos estudos dos gêneros do discurso.

Sabendo das práticas que são disseminadas nas escolas frente à produção textual, partimos do pressuposto de que as crianças são capazes de elaborar textos de natureza argumentativa, desde que lhes sejam apresentadas condições

pedagógicas favoráveis, incluindo a noção sobre gênero a ser produzido, leitura, reflexão e escrita de textos diversos acerca de uma dada temática.

1.4 A ARGUMENTAÇÃO COMO ATIVIDADE ESSENCIAL DA LINGUAGEM HUMANA.

A argumentação, como atividade essencial da linguagem humana, é um instrumento que faz parte da vida dos sujeitos como uma condição vital de ser e estar no mundo. Diante dessa condição, a argumentação cria possibilidades para construção de conhecimentos de forma livre e criativa por meio de um envolvimento ativo e intencional no entendimento, na compreensão de como os sujeitos em comunidades constroem vidas, realidades, significações e representações dependentes de seus credos, crenças, valores, signos e existências.

Para o autor Othon M. Garcia (2000, p.380), a argumentação é definida assim: “Convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas à luz de um raciocínio coerente e consistente”. O autor Garcia (2000), diz que o ato de argumentar tem intrinsecamente uma relação com a consistência dos fatos. Dessa forma, ele propõe condições para que aconteça argumentação nos textos orais e escritos, de tal maneira que a mesma se fundamente na lógica e não no que ele atribuiu de juízos de simples inspeção que são as superstições, os preconceitos ou generalizações apressadas.

Nos reportamos também a Abreu (2009), por ele apresentar uma definição para questão do argumentar necessária a compreensão dessa atividade.

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar a razão, 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 desta palavra está ligada à preposição per, “por meio de”, e a suada, deusa romana de 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 a agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. Muitas vezes, conseguimos convencer as pessoas, mas não conseguimos persuadi-las (ABREU, 2009, p.25)

De acordo com a definição de Abreu (2009) sobre o ato de argumentar, percebe-se a importância dessa atividade para o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da cidadania. Assim, o ato de argumentar nos oportuniza compreender que a argumentação é uma arte capaz de gerar, no sujeito, a capacidade para convencer e persuadir construindo significados no campo das ideias. Logo, gerencia as nossas emoções, sensibilizando o outro a viver e estar no mundo agindo nas diversas situações da vida cotidiana.

Para Goder (2003), o processo de construção do objeto de argumentação se apresenta diferente de outros tipos de discurso em função da subjetivação própria do seu caráter. Neste processo, cujo caráter da argumentação é subjetivo, percebemos que o autor é mais livre para selecionar, escolher seus argumentos e, portanto, os objetos desse discurso são sempre permeados de valores, atitudes e crenças; são mutáveis recebendo pressões da própria sociedade através dos aspectos sociais e do próprio momento em que se instaura a situação argumentativa.

No entender do autor, toda ação de linguagem é potencialmente argumentativa, porque o locutor, ao identificar as características pertinentes à situação, seleciona o modelo do discurso que quer adotar, conforme seu objetivo.

Nesse contexto, para argumentar, é preciso haver algumas condições mínimas, tais como: situações sociais controversas, existência de temas contrários ou posições mais ou menos fechadas, um tema que seja aceitável, discursivo e relacionado ao sistema de valores dos interlocutores. Compreendemos, como o autor citado, que, no discurso argumentativo, a pessoa que fala, ao tomar uma decisão, assume uma posição a favor ou contra e obtém a adesão da pessoa que toma parte do diálogo. A posição de quem fala deve-se tornar clara para que se tenha aceitação.

Com relação aos estudos sobre a argumentação infantil, atualmente, existente, percebemos que há muito, ainda, a ser pesquisado quando se trata desta temática. Isto porque, até bem pouco tempo, havia pouco interesse pela capacidade argumentativa das crianças.

Neste campo de estudo, grandes contribuições teóricas foram fundamentais para disseminações desta área, a exemplo dos estudos de Coirer e Golder (1993 *apud* Faria 2004) e os do grupo do Laboratório de Psicologia e Linguagem de Poitiers.

Segundo Faria (2004), os resultados dessas pesquisas foram sustentadas na visão piagetiana de que a criança, não tendo necessidade de sociabilizar seu pensamento, não consegue manifestar a preocupação do ato de convencer nem do ato provar e, por isso, “apresenta um raciocínio menos rigoroso, menos dedutivo.” (PIAGET, 1978 *apud* FARIA, 2004). De acordo com esta visão, deduziu-se, então, que a criança, por não buscar convencer a pessoa com quem se fala, configura num estágio pré-argumentativo ou argumentativo rudimentar.

O ensino da argumentação na escola de Ensino Fundamental precisa acontecer através de situações reais de comunicação, traduzindo na interação argumentativa, cujo pano de fundo é o contexto sócio-cultural dos sujeitos.

Neste contexto, aspectos relacionados à estrutura textual são trabalhados, através de estratégias que visam desenvolver, nos alunos, a capacidade para construir argumentos via situações reais da língua. Essas situações oportunizam aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da cidadania como: a criticidade, o raciocínio, a lógica, a resolução de problemas, a interpretação e a compreensão de temáticas que circulem no nosso cotidiano que acabam interferindo no nosso modo de viver.

A argumentação na escola precisa fazer parte da rotina da sala de aula, para que possamos formar alunos com potencial, para enfrentar todas as situações que exige posicionamento, negociação, resolução de conflitos e viverem suas vidas na certeza de que sua cidadania é desenvolvida para o alcance dos seus direitos, exercendo seus deveres e vislumbrando dias melhores, deve ser utilizada com essa finalidade via diferentes processos.

Neste sentido, percebe-se que o ensino da argumentação, na escola, segundo Dolz (1996), sugere o seu aprimoramento mediante as seguintes situações:

Contato com situações argumentativas e com textos argumentativos contrastados, de maneira a levar os alunos a compreenderem as relações existentes entre os parâmetros da situação de interação e as estratégias argumentativas empregadas; Treino de elaboração de diferentes argumentos e contra-argumentos e organização destes argumentos em um plano de texto, levando em consideração a necessidade de adaptar as estruturas canônicas da argumentação, as condições de produção do texto, a fim de planejá-lo; Iniciação em situações verbais e escritas de colaboração que facilitem a passagem da simples oposição aos argumentos de outros, à coordenação de pontos de vista e a negociação de um acordo; E a prática de certas estratégias específicas da argumentação quanto às unidades linguísticas. (DOLZ, 231, 1996).

Em conformidade com as situações sugeridas por Dolz (1996) e, acima citadas, a familiaridade das crianças com diferentes tipos de textos argumentativos, ou não, contrastados, dará permissão para elas fazerem uma reflexão sobre níveis variáveis de argumentatividade, subjacentes em todo e qualquer discurso.

Assim, como não há existência de neutralidade de discurso, quando o sujeito emite uma reflexão sobre determinado assunto e veicula, transmite a sua opinião, ele acaba expondo, proferindo os juízos de valor que deseja alcançar, no interlocutor, para persuadi-lo e conseguir que o outro aceite o seu posicionamento ou apenas para compartilhar.

Mediante os elementos direcionados à construção do texto argumentativo, Dolz (1996), amplia que “a construção da argumentação se iguala a um diálogo com o pensamento do outro, o qual requer reconhecimento simultâneo de aspectos relativos à estrutura do texto e de aspectos de textualização específicos”.

Sendo assim, o (a) professor (a) deverá proporcionar, em sala de aula, momentos, situações interativas argumentativas em que os alunos sejam levados a mobilizar seus pensamentos, a trocar, compartilhar ideias, a emitirem questionamentos, fazer reflexão, ir à busca de consenso entre as opiniões contrárias, em que a argumentação esteja a serviço de uma mediação construtiva do conhecimento dos alunos sobre o assunto, a temática em questão.

No processo de construção da argumentação, percebe-se que, na sua constituição, elementos linguísticos são necessários para a sua materialização. E esses elementos são norteadores, para que a conexão das ideias, dos argumentos possa fluir, ao ponto da elaboração da construção de sentido dos textos.

Então, precisamos discutir esse conceito importante dentro da nossa pesquisa que é o de operadores argumentativos. Logo, nos reportamos às autoras Koch e Elias (2016):

“São elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprova que a argumentatividade está inscrita na própria língua” (KOCH E ELIAS, 2016, p.64).

De posse do conceito de operadores argumentativos, das autoras acima citadas, percebemos que esse nos revela que o texto não é neutro, pelo contrário, quem escreve o faz para alguém com certos alvos comunicativos. Ao falar de orientação argumentativa, não se quer dizer que apenas textos tidos como

argumentativos apresentam tal característica. Uma narrativa apresenta direções traçadas pelo autor, ao usar certos elementos linguísticos característicos de dada língua.

Os operadores argumentativos nos oportunizam orientação, para que possamos chegar às conclusões que queremos chegar, ao produzir um texto. Eles são de vários tipos: Os que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, como por exemplo *e, também, ainda, não só... mas também*. Os que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão *até, mesmo, até mesmo, inclusive*. Os que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes: *ao menos, pelo menos, no mínimo*. Os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias. Exemplos: *mas* (porém, contudo, todavia, entre outros), *embora* (se bem que, ainda que, posto que, entre outros). Os que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores. Exemplos: *portanto, logo, pois*. Os que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior. Exemplos: *porque, já que, pois*. Os que estabelecem relação de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão. Exemplos: *ou, ou então, quer... quer*. Os que introduzem alternativas que levam a conclusões diferentes ou opostas. Exemplos: *ou, ou então, quer... quer*. Os que introduzem, no enunciado, conteúdos pressupostos. Exemplos: *já, ainda, agora*. (KOCH e ELIAS, 2016).

No processo de produção de texto, o sujeito que produz precisa levar em consideração as condições de produção para a construção de um texto. São as condições que torna possível a elaboração de qualquer texto, seja ele da ordem do narrar, descrever ou argumentar. Elas são bases, fundamentos, essenciais, sem as mesmas ficam comprometida a sua elaboração, produção, conseqüentemente, quem produz sem ter como referência, parâmetro, as condições de produção, não conseguirá atender aos elementos constitutivos do texto que vai construir.

Partindo do contexto acima, se faz necessário discutir, neste momento, quais as condições de produção da argumentação que os sujeitos precisam ter em mente, quando estiverem a produzir a argumentação escrita.

Para esta questão, nos reportamos a Abreu (2009) que aborda as condições da argumentação:

A primeira condição da argumentação é ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta. Uma segunda condição da argumentação é ter uma “linguagem comum” com o auditório. A terceira condição da argumentação é ter um contato positivo com o auditório, com o outro. Finalmente, a quarta condição e a mais importante delas: agir de forma ética. (ABREU, pp. 35-37, 2009)

Assim, são essas condições de produções que o professor precisa oportunizar aos alunos, ancorados nos princípios estabelecidos por Geraldi (1991), para que o aluno assuma-se como autor de seu texto: tenha o que dizer, ou seja, apresente densidade informacional; tenha razões para dizer o que tem a dizer, isto é, tenha um propósito comunicativo; tenha para quem dizer o que tem a dizer, reconhecendo a quem o texto será dirigido, assuma-se como sujeito que diz o que diz para quem diz, em outras palavras, posicione-se como sujeito ativo, autor de seus textos; escolha estratégias para dizer, ou seja, saiba manejar os recursos linguísticos e discursivos na construção textual.

1.4.1 A prática de textos argumentativos na escola

Pensar em uma prática educativa que tenha como base o trabalho com textos, sejam eles orais e escritos, na escola, se faz necessário termos a compreensão, o entendimento da linguística de texto, levando em consideração as formas como ela se aplica ao contexto de uso e produção de sentido da língua.

Assim, como propõe Marcuschi (2008, p. 33) a respeito da Linguística de Texto, ele discute esse campo de conhecimento como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais.

De acordo com o pensamento de Marcuschi (2008), entendemos que a aquisição dos conhecimentos sobre as operações linguísticas e cognitivas para o processo de construção e produção de sentido dos textos via a linguística de texto é primordial para o seu funcionamento, uma vez que oportuniza aos professores um trabalho em sala de aula significativo para o desenvolvimento das competências referente à compreensão dos textos. Essa, se bem desenvolvida, levará os alunos à construção da sua cidadania, através das interações que são veiculadas pela linguagem, a comunicação no uso efetivo da língua, produzindo efeitos de sentidos,

nos seus escritos, ancorados na coesão e na coerência que são elementos fundantes para que a linguística de texto exista.

A linguística por adquirir o *status* de ciência, conseguiu, hoje, ter vários objetos teóricos diferentes. Nesta constatação, o nosso estudo se apropria da linguística de texto para que possamos ter o entendimento, a compreensão do texto como um lugar que existe através da interação. Assim, fica estabelecida a necessidade de materializar, desenvolver, explicar a língua dentro de um contexto, cuja marca considere suas condições de uso.

No que diz respeito à produção escrita dos alunos, a escola tem dado prioridade aos textos narrativos e tem deixado para as séries mais avançadas a introdução de textos explicativos e argumentativos.

O ensino da produção textual na escola tem se baseado numa progressão de forma a iniciá-lo no que tem se considerado mais simples para chegar, então, a aspectos mais complexos. Essa progressão inicia-se pela produção de descrição a partir de gravuras, depois introduz-se a composição, em seguida a narração, para só, então, tratar da dissertação.

Nessa perspectiva, os textos narrativos são considerados mais simples enquanto que os textos explicativos e argumentativos são, portanto, os mais complexos dentro do gradiente do ensino dos tipos textuais na escola. Além do que, o ensino da produção textual não tem levado em conta nem utilizado modelos textuais externos à escola. O ensino da produção escrita tem se limitado muitas vezes a materiais escritos criados unicamente para serem “consumidos” dentro do espaço escolar.

A produção textual requerida aos alunos, também, se refere à elaboração de textos de caráter meramente escolar, como é o caso da redação e da composição. Esses textos nada têm a ver com textos autênticos, produzidos em contextos reais e que circulam na sociedade. Os textos que têm sido ensinados constituem “autênticos produtos culturais da escola elaborados como ferramentas para avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1995, p. 6).

De posse do trabalho com a produção textual na escola, em seus contextos reais, a nossa pesquisa vem trabalhar a heterogeneidade que é a turma multisseriada, em que precisamos dar visibilidade ao desenvolvimento de uma prática contextualizada, significativa, partindo da realidade dos alunos, levando em

consideração os seus conhecimentos prévios, seus valores, suas culturas, seus saberes, suas crenças, seus desejos, seus anseios e receios.

É neste contexto que operacionalizamos uma prática, através de discussão de textos, momento dos alunos se posicionarem sobre situações polêmicas, no nosso caso específico, a violência sexual, cujo tema circula na nossa sociedade, no nosso dia a dia, veiculados na mídia, nas redes sociais, no jornal e na televisão.

No nosso projeto de intervenção, proporcionamos as condições para que os alunos produzissem seus textos. Mostramos modelos para que os alunos percebessem que os textos que circulam, na escola, nas redes sociais, nas mídias televisivas têm uma formatação, uma estrutura e, por isso, os alunos precisam saber esta organização, para produzir os seus textos.

No desenvolvimento das atividades, enfocamos e discutimos sobre o gênero argumentativo, mostrando os elementos estruturais e linguísticos que o compõem e que o fazem ser argumentativos, bem como a sua marca, no tocante ao convencimento das suas ideias. Realizamos um momento da prática da reescritura dos textos, para que pudéssemos verificar os avanços e os não avanços dos textos. Esta atividade aconteceu de forma coletiva e individual, no intuito de aprimorar os textos dos alunos. Depois, foi realizado um momento de circulação dos textos produzidos na sala de aula, atingindo outros suportes de divulgação, por exemplo, nos murais da escola, para que os alunos percebessem que seus textos têm importância, utilidade e funcionalidade.

Nesta pesquisa, constatou-se uma prática organizada, sistemática, para demonstrar que é possível desenvolver uma prática da produção do texto argumentativo nos anos iniciais e, em especial, numa sala multisseriada, onde as faixas etárias são divergentes, desde que sejam dadas as condições para essa produção. Assim, as condições de produção serão dadas, pois entendemos que neste processo de construção da escrita e, em especial, da escrita argumentativa, precisa ser desenvolvido um trabalho muito bem planejado para que os objetivos sejam alcançados.

Neste sentido, a nossa prática vem, nesta perspectiva, fazer diferença em relação às práticas que as escolas vêm desenvolvendo, priorizando uma prática ativa, significativa, contextualizada, pensando no aluno, levando em consideração a sua realidade, trabalhando para que eles possam vencer as suas limitações e dificuldades, a estarem aptos a desenvolver suas competências leitoras e escritoras

avançando na vida, exercendo a sua cidadania para o alcance de seus direitos, e assim, se tornarem cidadãos capazes de se colocarem no mundo diante de quaisquer situações que lhes exijam tomada de decisão, atitude e reflexão.

O objetivo do ensino da produção textual, portanto, tem sido o domínio formal do gênero e, para que esse domínio, efetivamente, se realize, o ensino deve ser organizado numa sequência linear que vai dos gêneros mais simples até os mais complexos. Uma das razões para assumir tal progressão no ensino de textos é a crença de que a criança ainda não tem condições de trabalhar desde as séries iniciais com diferentes tipos de textos, dentre eles os argumentativos.

Neste sentido, o ensino da produção textual está configurado numa perspectiva de aquisição da linguagem, enquanto processo de aquisição natural, através do qual a aprendizagem se dá a partir do desenvolvimento de capacidades de linguagem e níveis maturacionais. Entretanto, a aquisição da aprendizagem da argumentação não tem apenas processos cognitivos envolvidos, mas também integra uma progressiva entre diferentes capacidades de linguagens, a princípio, uma delas a capacidade de lidar com os condicionamentos textuais e linguísticos do discurso (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993). Isso porque a aquisição da linguagem assume a constituição de uma aprendizagem social e os gêneros se ampliam e são materializados nas construções sócio-históricas e o ato de apropriação e domínio tem sua efetivação nas interações entre os sujeitos de uma dada sociedade.

Em virtude dessas questões, muitos estudos, pesquisas têm sido produzidas a respeito desses conhecimentos, a exemplo de pesquisadores, em especial os da Universidade de Genebra, têm propagado um ensino sistemático, organizado, planejamento da argumentação, assim como uma variedade de gêneros e tipologias textuais, já a partir das séries iniciais.

Dolz & Pasquier (1994) citam alguns trabalhos que têm observado diferenças concernentes à capacidade de planejamento, utilização apropriada de unidades linguísticas, como tempos verbais, anáforas e organizadores textuais no domínio dos gêneros, por exemplo.

Esses trabalhos colocam em questão termos de desenvolvimento de entidades linguísticas adaptadas a situações específicas e não em termos de incapacidade de utilização do aluno em razão de aspectos maturacionais. Portanto, a partir das habilidades já apresentadas pelos alunos, pode-se iniciar um trabalho

centrado na produção e compreensão desses tipos de textos, assim como chamar-lhes a atenção para a presença dos recursos argumentativos próprios da língua. Possibilita-nos, também, pôr os alunos em contato com textos argumentativos para que eles possam observá-los e analisá-los, levando em conta que esta não é condição suficiente para que eles sejam capazes de utilizar eficientemente os recursos da língua, no sentido de construir um texto desse tipo ou de qualquer outro. As habilidades para a argumentação escrita se desenvolvem a partir do contato com situações argumentativas diversas e na produção efetiva de textos pela criança.

Sobre esta questão, a nossa pesquisa, no contexto da sala multisseriada, verifica a complexidade em trabalhar com faixas etárias diferentes, pois exige de nós, professores, um domínio do equilíbrio das atividades. Atividades essas em que devemos considerar todos os possíveis imprevistos e que, de fato, estejamos preparados para lidar com situações que possam surgir fora do contexto de planejamento.

Neste sentido, compreendemos porque se parte do princípio de que escrever não é um saber fazer que se desenvolve espontaneamente, através da imitação. Mas constitui-se numa prática social que se constrói com o auxílio de intervenção sistemática, uma atividade cuja aprendizagem implica, na verdade, um conjunto de aprendizagens específicas de diferentes gêneros discursivos.

Dessa forma, o ensino da produção textual requer a intervenção do professor e o desenvolvimento de uma didática específica que, observando as capacidades iniciais dos alunos, procure explicitar o conhecimento implícito dos gêneros.

A prática de textos argumentativos deve, portanto, ser trabalhada, estar presente desde as séries iniciais, adaptando às dificuldades apresentadas pelos alunos nas suas primeiras produções e, sempre, em referência a situações de comunicação reais e precisas.

O trabalho da produção textual na escola é uma prática, uma ação que representa uma oportunidade para serem desenvolvidas as competências e habilidades dos alunos (as) para o pleno exercício da sua cidadania. E a nossa prática vem com esta proposta da construção da produção do texto argumentativo.

É neste prisma que, pensando na produção textual na escola, consideramos a reescrita como um recurso didático, uma atividade para que o professor (a) possa trabalhar as estratégias linguísticas, textuais e discursivas.

Nessas condições acima descritas, acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem da produção textual na escola precisa ter a concretude dessas etapas, para que o (a) aluno (a) compreenda que a escrita é de extrema importância na escola, por ser, em primeiro lugar, uma atividade social e que, por ter esse valor, sentido e significado, na sociedade, a escrita está inserida nas práticas de letramentos, presentes em uma cultura grafocêntrica.

Logo, motivados pelo desafio em se encontrar modos que auxiliem o trabalho com o texto de uma forma produtiva, interativa e motivadora, procuramos, nesta pesquisa, utilizar a atividade da produção textual com o objetivo de potencializar a prática dos gêneros discursivos em sala de aula, com foco principal na argumentação escrita, numa sala multisseriada do 4º e 5º anos, procurando levar os alunos(as) perceberem-na como parte do processo de promoção da ação e interação na sociedade.

2 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica que foi adotada neste estudo, considerando os seguintes itens: a tipologia de pesquisa; o *locus* de pesquisa; os participantes envolvidos; objetivo de nossa proposta de intervenção e uma sequência didática.

A pesquisa, por nós desenvolvida, tem sua centralidade na prática educativa da produção do gênero argumentativo em aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental I, em especial na Classe Multisseriada. Logo, o objeto de estudo é a argumentação escrita fundamentada no desenvolvimento das competências que habilita o sujeito para o exercício da cidadania. Tal objeto foi escolhido por perceber que o ensino da argumentação, nas escolas brasileiras, tem seu início no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, ocupando lugar de destaque no Ensino Médio. Este discurso se daria porque, neste momento, o aluno já estaria, cognitivamente, preparado para um raciocínio de ordem analítica, ou seja, que solicita determinada organização de dados da realidade. Além disso, o aluno já deveria ter a competência leitora bem desenvolvida com capacidade de interpretação de diversos gêneros discursivos.

Portanto, acreditamos que é possível trabalhar a argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especialmente em turmas multisseriadas. Assim, percebemos que a argumentação precisa está presente no currículo da turma multisseriada, daí a materialização deste estudo.

Diante dessa realidade surge a seguinte questão: como trabalhar a produção do texto argumentativo em sala multisseriada do 4º e 5º anos de uma escola pública municipal de Alagoa Grande, Paraíba?

2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Do ponto de vista da forma de abordagem, esta pesquisa é qualitativa. Logo, a pesquisa qualitativa em educação, segundo os autores Bogdan e Biklen (1982, *apud* LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

De posse da pesquisa qualitativa nos ancoramos também em Bortoni-Ricardo (2008 p. 49), quando diz que: “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam”.

Mediante esta realidade, a postura que o pesquisador define na construção do objeto em estudo, os procedimentos mais adequados para a compreensão, a análise, a interpretação da situação investigada e, sobretudo, os meios, os instrumentos que serão utilizados é que vão definir as possibilidades de reformulação do caminho e, dessa maneira, expor, defender com mais veemência, segurança, os resultados alcançados, fruto do processo de pesquisa.

Nesse sentido, comungamos com Bortoni-Ricardo (2008, p.42), ao afirmar que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”.

A natureza da pesquisa é ancorada na investigação intervencionista que tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicar. Distingue-se da pesquisa aplicada pelo compromisso de não somente propor resoluções de problemas, mas também de resolvê-los efetiva e participativamente.

Quanto aos meios de investigação, é uma pesquisa de campo, ou seja, uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Quanto aos fins é, portanto, intervencionista.

Quanto ao objetivo da pesquisa é descritiva, pois expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

2.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rocha de Oliveira, localizada na zona rural de Alagoa Grande, Paraíba, no Sítio Pirauá.

A escola funciona em uma estrutura composta por três salas de aula. A distribuição das turmas tem, na sua organização, duas turmas de manhã e três turmas à tarde. De manhã, funciona o pré I e II, com 14 alunos e uma turma de 1º ano com 13 alunos. Já no turno da tarde, funciona o 2º ano com 8 alunos, o 3º ano com 13 alunos e uma do 4º e 5º anos com 17 alunos, perfazendo um total de 65 alunos. Possui 8 funcionários, envolvendo 5 professores, 4 professoras e 1 professor, todos com formação superior, a nível de graduação e especialização, 1 gestor, 1 auxiliar de serviço geral, 1 merendeira e 1 vigilante.

As condições de trabalho que a escola oferece para os atores educacionais que a compõem se encontra em boas condições. A escola oportuniza materiais didáticos para uso dos professores e dos alunos, é bem iluminada, possui salas amplas e arejadas, proporcionando aos alunos um ambiente agradável para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Com relação à estrutura física, além das salas de aula, a escola possui 1 cozinha, 1 sala da diretoria, 2 banheiros, 1 pátio interno e 1 externo.

2.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma escolhida, objeto de estudo, foi do 4º e 5º anos, multisseriada do Ensino Fundamental I, turno da tarde. A turma é composta por 13 alunos, sendo 9 alunos e 4 alunas e a idade varia entre 9 e 13 anos. A maioria destes alunos tem pais analfabetos, que vivem de recursos advindos dos Programas Sociais do Governo Federal.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

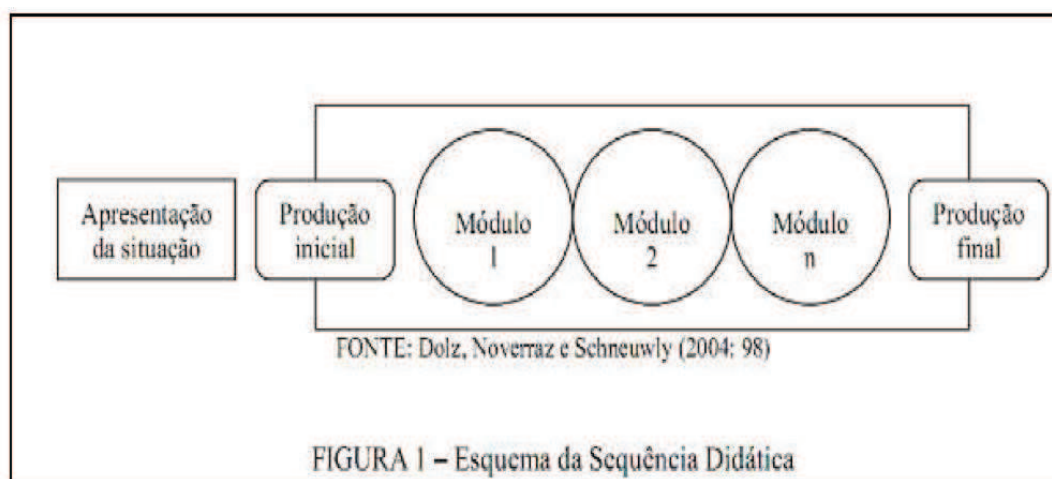
2.4.1 Questionário

Utilizamos a aplicação de um questionário com questões fechadas sobre os marcadores culturais dos sujeitos envolvidos neste processo, como meio para o controle das ações que serão desenvolvidas, e assim poder conduzir a viabilidade da pesquisa sem que a mesma flutue, impedindo o alcance dos objetivos. (VER APÊNDICE A)

2.4.2 Sequência Didática

Para efeito de coleta de dados foi desenvolvida uma proposta de intervenção com a aplicação de uma sequência didática, numa sala de 4º e 5ºanos multisseriada, sobre a produção do texto argumentativo, seguindo o modelo dos autores Dolz e Schneuwly (2004). Diante desse modelo, o professor oportuniza aos alunos uma situação real de um gênero discursivo (texto argumentativo), para que, a partir desse gênero, os alunos possam discutir sobre a temática em pauta e, em seguida, produzir um texto escrito, produzindo suas reflexões presente no gênero discursivo.

Figura 1 – Modelo de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverráz e Schneuwly (2004, p.98)

A **apresentação da situação**: nesta etapa é descrita, de maneira detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar. Esses elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado, **a produção inicial**. Ela permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. **Os módulos**, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.

No momento da **produção final**, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (VER APÊNDICE B)

Essa experiência didática abriu espaços para trabalho com textos na aula de língua portuguesa tanto no eixo da leitura, da produção escrita e da oralidade. Conforme Souza (2003), a exploração do gênero artigo de opinião “favorece desenvolvimento de outras capacidades cognitivas, como as operações que envolvem as relações lógicas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a arte de convencer ou de persuadir as pessoas (...) além de trabalhar com temas sociais” (p.181).

Esta proposta de trabalho indicou as capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ, 2004) já adquiridas pelos alunos e orientou os professores na definição dos objetivos de aprendizagem eleitos para a turma em particular.

É necessário ter claro que não é qualquer sequência didática que pode ser realizada para qualquer turma, pois, não basta ter material à disposição, é necessário que o professor faça essas escolhas, em função da identificação das dificuldades de seus alunos.

Acredito que outros gêneros do argumentar podem ser explorados nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que os alunos compreendam que existe, à disposição do produtor de texto, um conjunto de recursos linguísticos que, uma vez agenciados, poderão provocar os efeitos desejados no seu leitor/ouvinte.

Para os alunos envolvidos no trabalho, estudar a argumentação foi uma chance de compreender a riqueza da língua e da força semântica que ela pode expressar e/ou traduzir.

2.5 PRODUTO FINAL

Como produto final, foi elaborada uma sequência didática que dará uma contribuição aos docentes para trabalhar, de forma metodológica e significativa estratégias que possibilitem a superação das dificuldades de leitura e escrita que impedem o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos de turmas multisseriadas, no tocante à produção de textos argumentativos.

A sequência está organizada de forma clara, objetiva, contemplando a temática, objeto de estudo da pesquisa, contextualizando a finalidade, objetivo, o público a quem se destina e sua importância para o trabalho da prática do texto argumentativo na classe multisseriada.

Na sequência, tem atividades para a construção dos elementos que compõem o texto argumentativo com o propósito de desenvolver a aprendizagem dos alunos e, assim, poderem exercer a sua cidadania, enquanto sujeitos de direitos.

Este produto final, logo, não quer ser um modelo de prática de ensino de produção textual, tão somente um modo de abordar o conteúdo em sala de aula que deu certo e que pode significar relevantemente para o aluno um aprendizado fundamentado em uma perspectiva que privilegia o posicionar-se do sujeito em situações reais de uso da língua(gem), principalmente daqueles que estão inseridos em turmas multisseriadas e que, por esta razão, muitas vezes não lhes são dadas oportunidades de se colocarem como produtores textuais e expositores de seus discursos em razão de docentes não saberem lidar com a dinâmica da escrita em turmas com alunos cursando séries distintas.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 INTERPRETANDO O QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS COLABORADORES DA PESQUISA

Este capítulo tem como meta analisar os dados coletados via instrumentos de pesquisa: questionários e as atividades realizadas no projeto de intervenção na turma multisseriada do 4° e 5° anos de uma escola pública municipal de Alagoa Grande – Paraíba, localizada na zona rural, cujas produções que serão *corpus* de análise são resultantes do processo de intervenção desenvolvido na referida escola.

Como ponto de partida para a análise dos dados, iniciemos as reflexões levando em consideração o questionário que utilizamos sobre os marcadores culturais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que teve o objetivo de conhecer dados sociais dos alunos quanto a questões de natureza: ao ano/série que os alunos estão inseridos, ao sexo, à faixa etária, à cor ou raça e ao credo que professam. O questionário utilizado obedeceu ao modelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Este questionário, com questões fechadas, justificou-se pela necessidade de mostrar, dar um encaminhamento, direção frente à temática alvo de discussão (Violência Sexual), pois acreditamos que alguns marcadores culturais que permeiam os sujeitos podem interferir no processo das discussões do assunto, em questão, podendo levar os alunos a algum momento de rejeição e, assim, comprometer o processo das atividades que foram elaboradas em função dos objetivos a serem alcançados.

Portanto, consideramos necessário este instrumento de coleta de dados, pois nos ajudou a ter um “controle das variáveis” sobre estes marcadores culturais e assim proporcionou o nosso processo de intervenção referente à discussão da temática central (Violência Sexual) de forma a tornar viável a materialização desta ação, levando todos os alunos, em meio a sua diversidade, a participar e contribuir com suas singularidades, particularidades do humano que são próprias de cada indivíduo.

Logo, este questionário nos oportunizou uma maior liberdade para conduzir a discussão da temática e, assim, dar uma viabilidade da pesquisa sem que a mesma

flutuasse, impedindo o alcance dos objetivos. De posse do questionário, foi feita uma análise dos dados coletados através deste instrumento de pesquisa.

Com relação ao ano/série em que os alunos se encontram matriculados, na escola-campo de estudo, temos 07 (sete) alunos do 4º ano, equivalente a 53,85% e 06 (seis) alunos do 5º ano cujo percentual é de 46,15%. Já quanto ao sexo, a turma multisseriada é composta por 08 (oito) alunos do sexo masculino, ou 61,54%, e 05 (cinco) alunas do sexo feminino, representando um percentual de ou 38,46%, do total de 13 alunos.

Em uma análise mais aprofundada sobre esses dados, cabe, aqui, fazer algumas considerações sobre esses participantes, no tocante a alguns aspectos, que foram possíveis de observar, durante o processo de pesquisa. Assim, ficou comprovado que os meninos dessa turma multisseriada foram mais participativos nas aulas. Logo, percebemos que eles são mais responsáveis com a sua formação, ou seja, ficou claro que os meninos são mais dedicados aos estudos.

Com base nas atividades que foram realizadas em sala de aula, durante o processo de intervenção, os meninos conseguiram apresentar um maior desenvolvimento nas discussões da temática Violência Sexual, do que as meninas. As meninas, em alguns momentos, de forma tímida participavam.

O fato de a Violência Sexual ter os seus agressores, na sua maioria, homens, ficou constatado que tanto os meninos quanto as meninas, na discussão do assunto, não tiveram nenhuma barreira; a discussão fluiu de forma positiva, que todos contribuíram com seus conhecimentos sobre a temática, emitindo seus posicionamentos e opiniões.

Apesar de a maioria ser de meninos, eles não apresentaram nenhuma intenção de se sentirem mais importantes do que as meninas, pelo contrário, em um clima harmônico, as atividades foram realizadas e cada um contribuiu para sua concretude.

Apesar dessa fluência dos alunos no conteúdo e de uma leve retração das meninas quanto ao tema, talvez tal fato esteja atrelado a outros fatores externos à pesquisa, mas que podem ser usados como hipóteses potenciais ou inferências fundadas no conhecimento de mundo. Primeiramente, deve-se considerar o fator idade. Esse item se coloca como relevante, porque parte dos meninos está entrando na adolescência (ao todo, três alunos/as tem doze e treze anos de idade) e o tema,

de certa forma, os favorece porque muitas conversas entre eles giram em torno das descobertas sexuais e das prováveis relações de afeto com o sexo oposto.

O outro fator é quanto ao fato de, tendo em vista que as meninas são as vítimas em maior número da violência sexual, talvez elas fiquem intimidadas, diante dos meninos, de falarem de assuntos sobre os quais, envolvendo seus corpos e suas intimidades, não foram educadas para tal. Então, é possível que, apesar dos meninos demonstrarem clareza na discussão e não terem demonstrado uma visão sexista do assunto (as produções textuais demonstram isso), é possível, também, que a liberdade maior dada aos garotos para falarem de sexo o tenham deixado desinibidos.

Com base na faixa etária, os alunos estão distribuídos da seguinte maneira: 02 (dois) alunos com 09 (nove) anos, 06 (seis) alunos com 10 (dez) anos, 02 (dois) alunos com 11 (onze), 02 (dois) alunos com 12 (doze) anos e 01 (um) aluno com 13 (treze) anos.

Percebemos com os dados desta tabela, uma distorção idade-série quando associamos as idades aos anos/séries, em que os alunos estão inseridos, pois, se levarmos em consideração os documentos legais (LDB e a Diretrizes Curriculares da Educação Básica), a maioria dos alunos deveriam estar inseridos em outras séries com relação a sua idade, porque, de acordo com a nossa Legislação, para cada idade existe um/uma ano/série própria em que os alunos precisam estar matriculados.

Por se tratar de uma turma multisseriada, encontramos alunos repetentes, ou seja, alunos que não conseguiram desenvolver suas habilidades e competências próprias da série. Isso dificulta, de certa forma, a apropriação das atividades, porque elas exigem um conhecimento prévio, uma preparação mínima para o seu desenvolvimento. Por outro lado, apesar de não terem tido essa preparação, o novo se mostra como motivador para eles, que denunciam no cotidiano a vontade de aprender, de dominar as competências que foram sendo expostas.

Com relação a esta questão da reprovação, isso tem implicação negativa na vida dos alunos, pois verifica-se que, pelo fato deles não alcançarem êxito e, no ano seguinte, estudar na mesma série, o fator autoestima fica comprometido. Logo, cabe à escola criar meios, estratégias para conduzir o processo de aprendizagem desses alunos, de forma que avancem nas suas aprendizagens.

A turma, por ser heterogênea em muitos aspectos – seja nas idades ou nos níveis de aprendizagens –, nos motivou a entender essas nuances e chegarmos a desenvolver uma abordagem de Ensino de Língua Portuguesa via produção textual, de forma que atendemos aos anseios desse público e, assim, haver o desenvolvimento de aprendizagens específicas, respeitando as singularidades de cada alunado.

Logo, em meio a essas questões, foi possível promover uma prática educativa capaz de mobilizar os alunos para mecanismos de aquisição de aprendizagens sobre o texto argumentativo. Neste processo, não percebemos nenhuma reação negativa dos alunos por estarem no contexto multisseriado, em que eles apresentam idades diferentes, uns mais novos, outros mais velhos numa mesma turma. A condução das atividades de leitura e discussões da temática Violência Sexual fluiu, de forma positiva, e todos, sem distinção, contribuíram com seus conhecimentos.

Portanto, conseguimos desenvolver uma abordagem significativa de ensino da produção textual de forma organizada, planejada a ponto de os alunos externarem a positividade da ação para a sua formação, no tocante à produção de textos.

De acordo com a cor, raça ou grupo étnico de pertença, os sujeitos podem ser vistos como brancos, negros e pardos. Quanto a esse quesito, os colaboradores da pesquisa estavam distribuídos da seguinte forma: 05 (cinco) alunos brancos, 05 (cinco) negros e 03 (três) pardos. Esses dados, mais uma vez, vêm reforçar a pluralidade, a diversidade, a heterogeneidade dos sujeitos.

Numa primeira leitura, a ideia de definir ou perfilar os sujeitos, a partir do grupo étnico, tinha sentido, porque fazia parte das questões que embasaram a pesquisa, o averiguar que, em grupo étnico, acontece mais a violência sexual. Há dados que consideramos abstratos, que apontam os registros oficiais de violência sexual contra mulheres se centrarem, em algumas culturas, nas mulheres negras, embora sejam os dados oficiais das brancas, aqueles mais conhecidos, porque as mulheres negras, por questões de subserviência das funções ocupadas, hesitam em denunciar casos dessa natureza. O mesmo ocorre em relação aos agressores. Isso poderia refletir, por outro ângulo, na recepção e discussão da temática: por sofrerem mais preconceitos sociais, seria mais provável que os alunos, meninos ou meninas, do grupo étnico de matriz africana, talvez, fosse mais solidário às mulheres que sofrem violência, independentemente do grupo étnico das agredidas ou violentadas.

De modo geral, no Brasil, sabe-se que a incidência de sujeitos, alvo da violência sexual, na maioria, é entre negros ou afrodescendentes, quando comparados ao grupo majoritário (de poder) constituído por brancos. Dessa forma, nos leva a refletir que sobre esses sujeitos, por comporem as minorias sociais, incide alvo de tal violência, por estarem à margem da sociedade. Sabemos que todos estão propícios, mas diante dos dados existentes sobre essa questão, dados históricos cujas leituras fazem emergir as origens da violência contra os grupos étnicos de matriz africana, os negros são os mais atingidos, isso em se tratando da violência com o todo. Todavia, na nossa pesquisa, esse marcador social também não comprometeu a nossa investigação.

Com relação ao credo que professa a grande maioria, ou seja, 09 (nove) alunos professam o credo católico, já 03 (três) alunos disseram ser adeptos da vertente protestante e 01 (um) aluno respondeu estar inserido em outro credo.

A nossa intenção em saber sobre a fé professada dos alunos foi com a finalidade de mediar as discussões, de forma a ter um “controle das variáveis” ou organizar a proposta didática, a ponto de não haver nenhuma barreira em torno da temática Violência Sexual e, assim, todos pudessem contribuir com seus posicionamentos, sem colocar em alusão o seu credo ou sem que o tema discutido viesse a violar algum direito garantido pelo/a aluno/a.

Neste sentido, não tivemos nenhum impacto que comprometesse o processo de discussão da temática. Consideramos importante essa questão, porque ela poderia dificultar a discussão, mas ocorreu de forma tranquila.

Dentro do mesmo tópico de discussão, havíamos pensando, também, que a depender de como a fé do sujeito é assimilada por ele, no contexto social, podia ser que a temática não viesse a ser bem desenvolvida, pois há grupos de pessoas religiosas que se colocam como não debatedoras do assunto, porque consideram tabu ou assunto de ordem da intimidade.

3.2. REFLETINDO SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS E APRENDIZAGEM DOS COLABORADORES NO PERÍODO DA INTERVENÇÃO

Com a conclusão da análise dos dados do questionário, partimos agora para analisar, discutir as produções dos alunos. Neste momento de estudo, pesquisa e investigação, tivemos o objetivo de dar as condições de produção para que fosse possível trabalhar a argumentação no Ensino Fundamental I, sobretudo, para que os alunos da turma multisseriada pudessem se colocar como sujeitos de si, e em construção, pela linguagem. Logo, acreditamos que, pelos dados obtidos e que passarão a serem aqui analisados, o trabalho foi desenvolvido de forma a satisfazer os objetivos da pesquisa.

Para efeito de análise, foram tomadas algumas categorias que consideramos essenciais para a construção do texto e, conseqüentemente, para a produção de textos escritos argumentativos: a) conhecimento da temática Violência Sexual e sua apropriação, composição organizacional do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão) e b) o uso dos operadores argumentativos como mecanismo consciente de reflexão sobre a linguagem escrita, para produzir efeitos de sentido, intencionalmente pensados pelo produtor textual, quando pensa em seu leitor ou interlocutor.

Essa forma de organização dos dados nos permitiu traçar aproximações e afastamentos das ideias enunciadas pelos sujeitos, inseridos na relação de ensino, o que possibilita a aproximação dos sentidos em circulação, na tentativa de compreensão tanto do ensino quanto da aprendizagem da linguagem e da língua, durante os processos de produção textual vividos em sala de aula.

3.2.1. Categoria 01: Conhecimento e apropriação da temática (Violência Sexual)

A prática de leitura e das discussões dos textos em sala de aula sobre a temática Violência Sexual fluiu de forma positiva. Os alunos se envolveram nas discussões, emitiram suas opiniões sobre o assunto. Todos participaram das discussões, apesar de os meninos apresentarem uma maior desenvoltura nas discussões orais e de uma participante, inicialmente, procurar não emitir posicionamentos sobre o tema.

Durante a discussão da temática, fui registrando, no quadro branco, algumas opiniões dos alunos. Esse registro teve a finalidade de enumerar seus posicionamentos como forma de conclusão dos seus pensamentos sobre o tema trabalhado. Assim, conseguimos registrar as seguintes opiniões:

- A Violência Sexual é crime;
- Quem faz isso precisa ser preso;
- Ela machuca, maltrata;
- Precisamos abrir a boca e denunciar;
- Devemos evitar a falar com estranhos;
- Não pode acontecer, porque isso é ruim;
- Ninguém quer passar por isso;
- Violência não é coisa boa;
- Devemos prevenir;
- Ajudar quem passa por esta situação;
- Não abandonar quem é violentado.

Com relação à categoria conhecimento e apropriação, percebemos que todos os alunos conseguiram registrar nos seus textos os conhecimentos, as informações sobre o tema que foi trabalhado, discutido, comentado em sala de aula, para que eles pudessem ter subsídios sobre o assunto e, assim, pudessem produzir os seus textos.

Neste aspecto, constatamos que as atividades referentes à leitura e discussões de textos sobre a temática Violência Sexual foram assimiladas pelos alunos e isso se comprova nos textos produzidos, não que as produções escritas sejam cópias diretas ou transcrição do que fora discutido, mas um modo particular de elaboração das ideias e sentidos, registrado, e que tem um sentido de ser no processo de interlocução: por ser uma produção bastante pensada/elaborada, o produtor é capaz de delinear toda uma seleção de termos que possam interferir diretamente em seu interlocutor, para surtir aquele efeito que pretende produzir no outro, logo, trata-se de uma atividade bastante racionalizada.

Para efeito de comprovação, ilustração, transcrevemos abaixo dois textos dos alunos: um do 4º e um do 5º ano.

VIOLÊNCIA SEXUAL (4º ano)

A Violência Sexual ocorre nas crianças e adolescentes e os abusos são praticados por padrasto, vizinho ou um parente próximo. E por isso que eu não concordo com isto.

A violência é praticada nas crianças e ocorre mais nas meninas que nos meninos.

A Violência Sexual que acontece com crianças abusadas elas fica traumatizada e não quer falar.

Os abusadores que faz isso é crime. Disque 100 para a segurança da sua criança. E se alguém perto da sua casa ligue para ele agora que é para botar ele na cadeia. Logo, precisamos ajudar nas crianças.

VIOLÊNCIA SEXUAL (5 ANO)

A violência sexual é um fato muito ruim, porque quando uma criança é explorada ela fica com muito medo.

Portanto, a violência sexual é crime. As mães das crianças perguntam o que aconteceu e elas ficam com medo.

Logo, disque 100 para acabar com a violência sexual.

Analisando os textos acima, dos alunos do 4º e 5º anos, percebemos que o conteúdo temático (VIOLÊNCIA SEXUAL) foi contemplado nas produções. No texto do aluno do 4º ano, ele organiza o seu texto, levando em consideração vários elementos pertencentes ao seu conhecimento prévio e com os quais vai articular a sua produção textual: com quem acontece este tipo de violência (“A Violência Sexual ocorre nas crianças e adolescentes”); os responsáveis por tal violência (“praticados por padrasto, vizinho ou um parente próximo”); a incidência da prática abusiva (“ocorre mais nas meninas que nos meninos”), os efeitos que causam na vida das crianças e adolescentes (“traumatizada e não quer falar”). O aluno também propõe uma alternativa para ajudar essas crianças: a punição para quem a comete esse tipo de crime (“Os abusadores que faz isso é crime. Disque 100 para a segurança da sua criança. E se alguém perto da sua casa ligue para ele agora que é para botar ele na cadeia. Logo, precisamos ajudar nas crianças”).

A apropriação da temática pelos alunos para o processo de produção textual é um requisito parcial para a construção do texto. É um momento significativo para a escrita, pois, nesse momento, acontece o reconhecimento e a discussão da temática, habilitando os alunos a adquirirem informações, conhecimentos sobre o assunto para, em momento posterior, usar nos seus textos. Aspectos metacognitivos são acionados, no sentido de uma maior “motivação” da questão, para poder

relacionar o saber dado com o saber novo, aquele que é pertinente à visão do aluno, o seu ponto de vista, a sua visão sobre o fato discutido. Tudo isso acontece no processo do pensar a produção textual e no modo como ela será construída.

Este aspecto deve acontecer na sala de aula, porque não se pode conduzir os alunos à elaboração de textos sem dar as devidas condições de produções. Portanto, a nossa investigação teve o objetivo de dar as condições de produções para que fosse possível trabalhar a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo, para que os alunos pudessem se colocar como sujeitos pela linguagem. Logo, essas condições de produções que foram materializadas, fundamentaram-se nos princípios estabelecidos por Geraldi (1991, para que o aluno se assumisse como autor de seu texto: ou seja, tivesse o que dizer, tivesse razões para dizer o que tinha a dizer, tivesse para quem dizer, se assumisse como sujeito que diz o que diz para quem diz e escolhesse estratégias para dizer.

Neste contexto, percebemos que os alunos conseguiram aproveitar as condições de produções trabalhadas em sala. Isso foi denotado nas suas produções, pois usaram da criatividade, no tocante as suas escritas sem haver uma tão somente reprodução dos textos lidos, ou da fala do professor. Logo, mais uma vez, se confirma a nossa tese de que é possível a prática da produção do texto argumentativo na sala multisseriada.

3.2.2. Categoria 02: organização composicional (introdução, desenvolvimento, conclusão)

A preparação para a produção de um texto argumentativo requer a organização dos pensamentos, ideias, palavras, frases e texto, na tentativa de apresentar as ideias e o conhecimento do assunto que se vai abordar. Neste sentido, precisamos proporcionar aos alunos momentos de leituras e discussões sobre o conteúdo temático, oportunizando subsídios, conhecimentos para a elaboração dos seus textos sobre o assunto em tela. Assim, na nossa intervenção, realizamos essas atividades.

Portanto, é importante a obtenção de informações, referentes aos diversos assuntos, para que o autor possa tecer o texto sem que o mesmo apresente falta ou insuficiência de informações. Requer, ainda, o domínio da modalidade escrita da língua, desde a questão ortográfica ao uso de um vocabulário preciso e de

construções sintáticas organizadas, visto que o texto deve ser produzido de forma a satisfazer os objetivos que o escritor se propôs a expor sobre uma temática.

Portanto, há uma estrutura muito utilizada para a organização desse tipo de texto, que consiste em organizá-lo, basicamente, em três partes:

1. A introdução, que deve apresentar da maneira mais objetiva possível o assunto que será tratado e delimitar as questões que serão abordadas no desenvolvimento e explicitadas na conclusão;

2. O desenvolvimento, que consiste nas ideias, pontos de vista, conceitos, informações que são desenvolvidas progressivamente;

3. A conclusão, que, no momento final do texto, deverá apresentar uma síntese de tudo o que já foi explanado, bem como a exposição de uma avaliação final do assunto ou solução para a questão discutida.

Com base na organização estrutural do texto, se faz necessário compreender cada elemento dessa estrutura, para podermos organizar as nossas ideias dentro da composição organizacional dos textos.

Na proposta de intervenção, na sala multisseriada, desenvolvemos uma prática educativa de produção do texto argumentativo com alunos do 4º e 5º anos. Durante esta intervenção, os alunos produziram três produções: uma não dirigida, uma dirigida e uma versão final, oriunda de um processo de reescritura, todas elas acontecendo em um intervalo de tempo considerado suficiente, para que, de um passo a outro, fossem dadas as condições necessárias aos alunos para poderem progredirem na tarefa apresentada.

Foram envolvidos um total de 13 alunos. Analisando este aspecto, dos 13, 9 fizeram as três produções. Para que possamos construir uma análise, que represente os nossos objetivos, escolhemos uma amostragem de 20% das nove produções para constituir o nosso corpus principal de análise, constatando as dificuldades e os avanços e progressos que os alunos tiveram ao construir os seus textos. Portanto, este 20% dos alunos corresponde a 3 produções de alunos. Para categorizar os alunos e as produções, utilizamos a seguinte legenda: os alunos foram identificados por números, aluno 1, aluno 2, sucessivamente, e as produções identificadas pela letra P seguida nos números 1, 2 e 3, esses números indicando a primeira, segunda e terceira produção respectivamente.

De início, trazemos, para análise, as produções do aluno número 6 que cursa o 5º ano:

Crianças e Adolescentes

Não receber dinheiro dos estranhos. Quem fica calado é também culpado. Não fique calado denuncie ligue 100 é a ligação não deixe ninguém tocar nas suas partes íntimas evite e o nosso Brasil vai melhorar a criança que é explorada e também violentada não aceite exploração 181 é a ligação.

(ALUNO NÚMERO 6, NA PRODUÇÃO 1 (P1), 5º ANO)

O aluno número 6, na sua produção 1 (P1), apresenta um título genérico, solto, vago, sem fazer relação direta com a temática em discussão. Neste título, o aluno apenas cita os sujeitos que são alvo da violência sexual: **Crianças e Adolescentes**. Essa forma foi o título dado pelo aluno número 6 para o seu texto. Talvez, a justificativa para isso seja a não intimidade com a prática de produção textual que culmina em vazios como esse: não saber exatamente a função de um título textual nem como ele deve ser composto; também pode ser que o colaborador tenha simplesmente reproduzido os termos básicos e reiterados nas leituras e discussões feitas, pois ainda há um imaginário sobre a produção textual que é entendida como aquela resultante da *reprodução* do que foi dito/discutido. Apenas lançamos hipóteses justificadoras.

No texto desse aluno, não se consegue perceber a construção delimitada de uma introdução sobre o assunto e, sim, uma espécie de desenvolvimento, um discurso referente às ações que as crianças e adolescentes devem fazer, para se prevenirem contra essa violência sexual: “NÃO RECEBER DINHEIRO DE ESTRANHO”. Outro aspecto positivo é perceber que, em meio a essa violência, o aluno consegue mostrar que precisamos denunciar e que fazendo essa ação podemos melhorar o nosso Brasil: “DISQUE 100”

O texto do aluno número 6 contextualiza a temática, mas não desenvolve suas ideias, na verdade, porque também não lançou uma proposta inicial sobre a qual se debruçaria. Neste caso, podemos concluir que, nesta produção, o aluno não tem um conhecimento prévio mais amplo sobre as habilidades em relação à estrutura do texto. Com isso, inferimos que, por ser a primeira produção solicitada

para construção, a qual não teve nenhuma orientação, isso, talvez, justifique o seu não desenvolvimento.

Agora, passaremos a verificar a produção número 2 (P2) do aluno número 6, para verificarmos se houve avanço na construção do seu texto, pois, neste caso, houve orientação para a produção. Segue o texto abaixo:

Violência Sexual

A violência sexual já atingiu mais que 500 pessoas. A violência é um abuso que acontece com meninas e meninos mais as meninas são as mais atingidas no Brasil e em todo país.

Essa violência deve acabar, porque aqueles que foram atingidos ficam marcas no corpo e na alma e isso eu acho um absurdo, porque dó muito se não com a gente fica com o trauma.

E isso não pode acontecer, porque isso dói no corpo e na alma.

(ALUNO NÚMERO 6, NA PRODUÇÃO 2(P2), 5º ANO)

Com relação à produção 2 (P2), do aluno número 6, percebemos que o mesmo progrediu na construção do seu texto, e esse progresso fica patente na apresentação da introdução, quando contextualiza a violência sexual que atinge muitas pessoas. Verifica-se, nesta produção, que o aluno conseguiu organizar suas ideias, argumentos sobre o assunto, de forma clara, reforçando que as meninas são as mais atingidas. Ele demonstra, na sua escrita, que teve uma compreensão da temática, demonstrando preocupação com os efeitos causados pela violência, que, por sua vez, gera, nas vítimas, marcas, traumas.

Nesta produção, verifica-se que o aluno usa suas justificativas frente à violência, manifestando sobre os efeitos dela na vida das pessoas. Por isso, no texto analisado, o aluno avançou tanto em conhecimento do assunto, quanto na própria estrutura do texto. Logo, reforçamos que a mediação foi desenvolvida e o aluno foi capaz de produzir, atendendo aos objetivos.

Na categoria da organização composicional, percebemos que os elementos da introdução, desenvolvimento e conclusão são importantes para a construção do texto. Assim, reforçamos essa estrutura, analisando um texto de um aluno do 4º ano na sua produção final:

VIOLÊNCIA SEXUAL

A violência sexual é um crime. Portanto não devemos falar com estranhos, também não aceitar presentes. As pessoas que sofrem mais com a violência sexual é as meninas. Vamos ajudar as crianças. Disque 100.

Logo, a violência sexual machuca a criança e adolescente deixando marcas no seu corpo e em toda sua vida.

(ALUNO NÚMERO 9, NA PRODUÇÃO 3 (P3), 4º ANO)

Pode-se observar que, na introdução do texto, o aluno elabora sua tomada de posição, apoiada em opiniões e regras do mundo social “A VIOLÊNCIA É CRIME”. Ao defender que a violência é crime, o aluno já apresenta o que pensa a respeito do tema. Dando continuidade ao seu pensamento, o aluno desenvolve uma posição de prevenção da violência “NÃO DEVEMOS FALAR COM ESTRANHOS, TAMBÉM NÃO ACEITAR PRESENTES”. Neste ponto, o aluno sinaliza ações que precisamos utilizar para coibir essa violência. Ações simples, que, uma vez colocadas em prática, evitam-se os seus efeitos. O aluno também situa, no seu texto, a incidência da violência com relação ao sexo “AS PESSOAS QUE SOFREM MAIS COM A VIOLÊNCIA SEXUAL É AS MENINAS”. Essa informação justifica a assertiva de que as mulheres são as mais atingidas com esta violência. No tocante à conclusão, o aluno aborda as alternativas de prevenção, como também mostra as consequências deixadas pela violência nas pessoas vitimadas. “VAMOS AJUDAR AS CRIANÇAS. DISQUE 100. LOGO, A VIOLÊNCIA SEXUAL MACHUCA A CRIANÇA E ADOLESCENTE DEIXANDO MARCAS NO SEU CORPO E EM TODA SUA VIDA.

Dando continuidade às análises dos textos dos alunos, apresentamos, a seguir, a produção número 3(P3), do aluno número 6, configurada como a versão final, aquela em que procuramos analisar como, numa visão geral, o aluno, em constante processo, reformulou sua escrita, ponderou suas ideias e procurou apresentar um texto mais coerente, mais pensado, menos problemático do ponto de vista linguístico e da organização das ideias. Vejamos:

Violência Sexual

A violência sexual é um crime, e os abusadores que fazem isso eles em que ir para cadeia. Então, não pode acontecer. Logo, temos que melhorar o mundo pra as crianças. Portanto, devemos denunciar disque 100.

(ALUNO NÚMERO 6, NA PRODUÇÃO 3(P3), 5º ANO)

Percebe-se, nesta produção, que o aluno foi muito objetivo, direto com o seu texto. Contextualizou a violência como um crime. Na verdade, essa assertiva assemelha-se à tese defendida ou apresentada, no parágrafo introdutório de *dissertações argumentativas*. Dá a entender que o colaborador da pesquisa, ciente desse aspecto (apesar da pouca maturidade para compreender em sua plenitude ou visão mais ampla os arranjos macro textuais da argumentação), apresenta a sua ideia e desenvolve todo o texto sobre essa tônica. O produtor textual dá a seu interlocutor prova de que soube melhor organizar seu texto, nesta terceira etapa, mesmo a produção sendo de pouca extensão. Construiu uma sequência lógica de ideias (se a violência sexual é crime, deve-se lutar para tornar o mundo/a sociedade melhor, neste aspecto e, para isso, se a violência persiste, denuncia-se o abusador). O aluno justifica que a violência não pode acontecer e nos leva a lutar por um mundo melhor para a nossas crianças e, em meio a esta realidade, apresenta uma alternativa, para que possamos prevenir tal violência, a ponto de inibir tal fenômeno, denunciando.

Levando em consideração a construção de um texto, entendemos que a Introdução é uma parte fundamental para a organização das ideias, dos pensamentos. É na Introdução que conhecemos a temática, as opiniões e os posicionamentos sobre o assunto alvo de discussão.

Sabemos da significação dos elementos que compõe a organização textual. Logo, de posse dessa importância, a Introdução nos oportuniza conhecer o percurso inicial que o autor constrói, para sinalizar a ideia central do texto, proporcionando ao leitor um momento para situar, esclarecer, informar sobre o assunto que será alvo de discussão e desenvolvimento.

Portanto, tomando como base as produções acima analisadas, do aluno número 6, em suas três produções, concluímos que o aluno avançou, progrediu no ato de produzir. De forma clara, direta e objetiva externou seus pensamentos sobre a violência sexual, dentro de uma organização textual, que foi notório perceber as suas opiniões, justificativas sobre o tema, que reforçam que a intervenção, a mediação dessa atividade foi bem feita, a ponto de culminar em uma produção bem organizada do ponto de vista macro textual, fazendo progredir as ideias elaboradas, apesar da curta extensão textual, do pouco tempo de intervenção direta no processo

de produção textual e da não familiaridade do aluno com esse tipo de atividade em uma turma multisseriada.

Enfim, percebe-se que as ações que o professor deva realizar, nas suas salas de aula, precisam ser planejadas, organizadas de tal forma que atenda aos anseios do público a quem se destina; que considere o contexto em que está inserido; e, de forma especial, dê as condições de produções que são essenciais para a concretude das atividades, sem as mesmas se torna impossível a realização. Por isso, ficamos satisfeitos, pois o nosso objetivo foi alcançado em ver alunos de uma sala multisseriada produzindo textos argumentativos, dentro de seus limites, ainda embrionariamente, mesmo com vários *déficits* no domínio da linguagem escrita.

Os alunos que participaram dessa pesquisa conseguiram produzir seus textos argumentativos, mediante as condições oferecidas para esta atividade. Foram proporcionados momentos de discussões da temática (Violência Sexual), o texto argumentativo em sua composição e estrutura e, após esses momentos, os alunos foram conduzidos à construção dos seus textos.

Sabemos das limitações, dificuldades dos alunos, mas mesmo diante dessa realidade, os alunos foram capazes de produzir seus textos, confirmando a nossa tese inicial de que os alunos de uma sala multisseriada são capazes de construir textos argumentativos, desde que sejam oportunizadas as condições de produções, e isso foi possível. A prova maior foram os resultados encontrados. Logo, o texto abaixo reforça a aprendizagem.

PRODUÇÃO 3 – VERSÃO FINAL – ALUNO 01 – 5º ANO

VIOLÊNCIA SEXUAL

A violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em todo canto. Esses crimes acontecem mais com meninas do que meninos.

Portanto, os abusadores pode ser pai, mãe, padrasto e outros da família.

Por isso, devemos acabar com essa violência, porque deixa doença em várias crianças. Logo, esses abusadores devem ser presos. Disque 100 em casos dessa violência.

Com base, ainda na organização do texto, fazemos referência ao momento do desfecho dos pensamentos, das ideias, ou seja, a parte do texto em que construímos a conclusão, damos soluções, sugerimos alternativas para resolução de

alguns problemas que são gerados dentro do contexto em que a temática é disseminada nas diversas situações do nosso cotidiano.

Com relação à conclusão, percebemos que os alunos construíram essa parte estrutural do texto de forma mais organizada e coerente. Essa coerência fortemente apresentada na versão final, pois verificamos a presença dos operadores argumentativos que justificam esse aspecto.

Esta parte do texto mostra que os alunos conseguiram entender a sua funcionalidade. Neste sentido, trazemos, como exemplo, três fragmentos de texto que representam as conclusões dos alunos em alguns textos:

“Por isso, devemos acabar com essa violência, porque deixa doença em várias crianças. Logo, esses abusadores devem ser presos. Disque 100 em casos dessa violência”. (ALUNO NÚMERO 1- PRODUÇÃO FINAL)

“Logo, precisamos ajudar a criança porque ela é o futuro do amanhã”. (ALUNO NÚMERO 4 – PRODUÇÃO FINAL)

“Logo, a violência sexual machuca a criança e o adolescente deixando marcas no seu corpo e em toda a sua vida”. (ALUNO NÚMERO 8 - PRODUÇÃO FINAL).

No que se refere à conclusão, fica comprovado que os alunos puderam concluir os seus textos, estabelecendo as relações entre seus posicionamentos. Nesta parte do texto, encontramos o uso dos operadores “por isso”, “logo” com vista a constatar que esses marcadores direcionam para as conclusões das ideias construídas sobre a temática em estudo.

Neste sentido, as conclusões destacadas acima nos revelam que alunos, de posse do trabalho desenvolvido para a produção textual, alcançaram êxito, a mediação aconteceu e o aprendizado fluiu em progressão.

Com relação a este aspecto, os argumentos elaborados pelos alunos apresentam posições que vem acompanhadas de justificativas. Justificativas essas de não aceitarem a violência, de propor alternativas para coibir, para prevenir, como também ter a consciência que precisamos fazer a nossa parte para construirmos um mundo melhor para as crianças e adolescentes. Enfim, conseguimos criar as condições, para que as habilidades da argumentação pudessem surgir frente à temática violência sexual. Logo, fica a ideia de que esta pesquisa, no processo de dar condições suficientes aos alunos para desenvolverem produções textuais do gênero argumentar, foi alcançado, e isso só foi possível porque foram oportunizadas aos alunos as condições de produções.

3.2.3. Categoria 03. O emprego dos operadores argumentativos nas produções dos alunos

No processo de construção da argumentação, percebemos que os operadores argumentativos são fundamentais para a elaboração dos argumentos, ou seja, dão as conectividades das ideias, dos pensamentos de forma a construir sentidos. Então, para análise desses elementos, consideramos os operadores argumentativos como uma categoria pertinente nesta pesquisa, pois entendemos que eles vêm comprovar que a argumentatividade está escrita na própria língua.

Assim, apresentamos abaixo uma tabela que demonstram a frequência dos empregos dos operadores argumentativos das três produções que os alunos elaboraram durante o projeto de intervenção. E esta apresentação dos marcadores operacionalizadores de ideias utilizados pelos alunos não é analisada de forma categórica, rígida, com o rigor característico de quem domina muito bem os usos da linguagem escrita. A ideia é verificar a aprendibilidade do aluno frente a todo um processo de construção paulatina de ideia que reforça o uso consciente da língua pelo falante. Assim, as constatações apresentadas e analisadas são apenas um modo de dizer que um professor de português, mesmo em uma turma multisseriada, é capaz de desenvolver este tipo de atividade com seus alunos, desde que demonstre interesse pelo desenvolvimento do alunado no desempenho de competências linguísticas várias.

Tabela 01: Distribuição da frequência dos usos dos operadores argumentativos nas produções dos alunos

Alunos	P1	Operador	P2	Operador	P3	Operador
1	2	e (2)	3	e (2), porque (1)	5	e (1), portanto (1), porque (1) logo (1)
2	2	porque (1), e(1)	2	porém (1) E(1)	3	portanto (1), porque (1) ou (1)
3	1	porque(1)	3	porque (1), e(1)	3	porque (1), e (1), portanto (1)

				mas (1)		
4	2	porque(1), e(1)	2	e(1), porque(1)	5	porque(2), logo(1), pois(1), e(1)
5			1	e(1)		
6	1	e(1)	5	e(2), porque(3)	2	logo(1), portanto(1)
7	1	e(1)	2	e(2)	2	e(1), logo(1)
8	5	porque(3),e(1) mas(1)	2	e(1), mas(1)	3	porque(1), e(1), portanto(1)
9	2	porque(2)	1	porque(1)	3	porque(1), portanto(1), logo(1)

A tabela acima apresenta a frequência dos operadores argumentativos empregados por cada aluno, nas três produções, especificamente. Revela, ainda, que os alunos tiveram a consciência do uso adequado dos operadores nas produções, mesmo quando há uma recorrência geral, na turma, do uso dos mesmos operadores argumentativos. Tomamos como exemplo o texto do aluno 1, do 5º ano, em sua Produção Final (P3).

Violência Sexual

A violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em todo canto. Esses crimes acontece mais com meninas do que meninos.

Portanto, os abusadores pode ser pai, mãe, padrasto, e outros da família.

Por isso, devemos acabar com essa violência, porque deixa doença em várias crianças.

Logo, esses abusadores devem ser presos. Disque 100 em casos dessa violência.

Como podemos verificar, no texto do aluno número 1, ele emprega várias vezes os operadores argumentativos, expressando várias ideias, a partir do uso dos operadores, como quando ele empregou o operador “e” denotando a ideia de soma, adição, juntou uma informação a outra. Quando empregou os operadores portanto, logo e por isso, representou a ideia da conclusão, sendo ela de ideias e do texto. E o

emprego do operador “porque”, traduzindo a ideia de uma explicação, justificativa sobre o assunto central que foi a Violência Sexual.

Percebe-se que os alunos ampliaram o emprego desses elementos. Isso configura um avanço, pois, no decorrer dos textos, verificamos a ampliação desses recursos, servindo de organização das ideias na construção do texto.

Com base ainda nos operadores argumentativos, apresentamos abaixo outra tabela que esclarece os tipos de operadores utilizados pelos alunos nas suas produções com suas respectivas frequências. Nas produções ficou comprovado o uso dos operadores, que retratam as seguintes ideias: adição, explicação, oposição, alternância e conclusão. Vejamos:

Tabela 02: Distribuição da frequência geral dos tipos dos operadores argumentativos utilizados pelos alunos nas suas produções.

Adição	Nº	Explicação	Nº	Oposição	Nº	Alternância	Nº	Conclusão	Nº	Total
E	17	Porque	24	Mas	3	Ou	1	Portanto	6	
		POIS	1	PORÉM	1			LOGO	5	
Total:	17		25		4		1		11	58

A tabela acima revela que os operadores argumentativos mais usados, nas produções dos alunos, foram os que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior, a exemplo do “porque”, cuja frequência apareceu 24 vezes no tocante às três produções. Já os que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, que foi o operador argumentativo “e”, foi empregado 17 vezes.

De acordo com os dados desta tabela, verificou-se que os alunos usaram, basicamente, quatro tipos de organizadores argumentativos: os que expressam adição: “e”, os que traduzem explicação: “porque” e “pois”, os que abordam a ideia de oposição: “mas” e “porém” e os que expressam a ideia de conclusão: “portanto” e “logo”.

De posse das informações apresentadas nas tabelas acima, se faz necessário mostrarmos, também, exemplos dos textos dos alunos que ratificam a empregabilidade dos operadores nas suas produções. Assim, seguem, abaixo, exemplos desses conhecimentos:

- **Operador argumentativo que imprime a ideia de adição**

“A violência sexual ocorre nas crianças e adolescentes, e os abusos são praticados por padrasto, vizinho ou um parente próximo” (ALUNO NÚMERO 7 – P2) – 4º ANO.

- **Operador argumentativo que imprime a ideia de explicação**

“Na minha opinião eu não concordo com a violência sexual, porque essas pessoas não tem cabeça para pensar” (ALUNO NÚMERO 9 – P2) – 5º ANO.

“Você não pode ficar calado, porque o abuso sexual no Brasil é crime não fique calado disque 100”. (ALUNO NÚMERO 4 – P2) – 4º ANO.

“A violência sexual é um fato muito ruim, porque quando uma criança é explorada ela fica com muito medo”. (ALUNO NÚMERO 9 – P3) – 5º ANO.

“A violência é algo tão absurdo, porque ela maltratam crianças e adolescentes deixando marcas e outras coisas” (ALUNO NÚMERO 8 – P3) – 5º ANO.

- **Operador argumentativo que imprime a ideia de oposição**

“[...] várias crianças são violentadas cada dia, hora, segundos, minutos, anos, meses, mas nessas pobres crianças se você discar 100 você salva uma vida” (ALUNO NÚMERO 8 – P1) – 5º ANO.

- **Operador argumentativo que imprime a ideia de conclusão do texto**

“logo, temos que melhorar o mundo para as crianças” (ALUNO NÚMERO P3 – 5º ANO)

“Por isso, devemos acabar com essa violência, porque deixa doença em várias crianças. Logo, esses abusadores devem ser presos. (ALUNO NÚMERO – 5º ANO P3)

“Portanto, as pessoas que praticam isso irão para a cadeia e não acho legal”. ALUNO NÚMERO – 5º ANO P3)

“logo, a violência sexual machuca a criança e o adolescente deixando marcas no seu corpo e em toda sua vida”. (ALUNO NÚMERO – 4º P3).

Portanto, percebe-se que a categoria escolhida, para analisar as produções dos alunos, referentes aos operadores argumentativos cumpriu com o seu objetivo, pois entendemos, através dos dados apresentados, que o processo de mediação foi estabelecido. Logo, os alunos conseguiram assimilar o conteúdo, de tal forma a empregar, nas suas escritas, a seu modo, dentro de seus limites de cognoscibilidade. Assim, ficamos satisfeitos por estes resultados, confirmando a nossa tese que é possível, sim, alunos argumentarem, desde que sejam dadas as devidas condições de produção, deixando de lado a ideia de que apenas os gêneros narrativos poderiam atuar nas frentes de discussões dos professores de língua portuguesa.

A prática da produção textual na escola é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades escritoras dos alunos. Mediante esta significação, percebemos que, no interior das salas de aulas, há uma ausência de atividades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa ou, quando são realizadas, são mal conduzidas, orientadas e o alunado não consegue compreender, gerando um desconhecimento da finalidade desse processo.

Partindo dessa realidade, verifica-se que quanto à falta de atividades, em turmas regulares, já existe uma escassez, nas multisseriadas, então, parece-nos que as atividades de escrita são negadas aos alunos, deixadas e conduzidas a segundo ou último planos.

Os dados coletados, nesta pesquisa, através das produções dos alunos sobre a escrita de textos argumentativos, revelaram que as crianças, que estão inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental, são capazes de escrever textos da ordem do argumentar, desde que sejam oferecidas as condições de produções, através de uma prática sistemática de modos, estratégias que levem os alunos a se apropriarem dos diversos tipos e finalidades sobre o ato de escrever. Com isso, conseguiremos proporcionar maiores condições de produção textual na base argumentativa.

De posse das categorias de análise que utilizamos para refletir sobre os dados da referida pesquisa, nós nos apropriamos dos referenciais teóricos para referendar os conhecimentos adquiridos e, assim, justificar a pesquisa, no tocante

aos objetivos que foram elaborados para a construção da argumentação dos alunos de uma turma multisseriada do 4º e 5º anos do ensino fundamental I.

A pesquisa apresentou uma espécie de norte para os professores direcionar o seu fazer docente, no tocante a utilizar nas salas de aulas, em especial nas turmas multisseriadas, momentos específicos para a condução do processo de desenvolvimento e domínio da competência linguística que é a produção textual de forma significativa.

Neste contexto, foram dadas as condições mínimas para este desenvolvimento. A prova maior foi a recepção dos alunos para com as atividades, conseqüentemente, o ato da produção do texto argumentativo fluiu de forma positiva, nos habilitando a confirmar cada vez mais os nossos objetivos.

Logo, uma investigação que tem o objetivo de formar, desenvolver competências e habilidades nos alunos atende o projeto inicial da educação que é promover a cidadania, formação de direitos, valores capazes de usar na sua vida cotidiana, e assim, se sentirem sujeitos pertencentes a uma sociedade que está constantemente em transformação.

Pensando na pesquisa como um todo, devemos registrar aqui que, em meio às dificuldades que por ventura apareceram, não podemos absorver como impedimento para a concretude as ações. No nosso caso específico, concluímos que em meio aos obstáculos, desenvolvemos estratégias de ensino de português voltadas para a produção de textos de forma que os alunos adquiriram essas habilidades.

Assim, cabe a nós professores desenvolver práticas que estejam a serviço do domínio dessa modalidade. Logo, ações como estas proporcionam aos alunos a entenderem que os valores desses conhecimentos os habilitarão a alcançarem êxito nas diversas esferas sociais, mediante a compreensão do seu valor como um bem cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora, nos cabe debruçarmo-nos sobre uma escrita que possa representar as conclusões que conseguimos construir com esta pesquisa. São conclusões de um trabalho árduo, desafiador em romper com práticas, posturas e discursos cristalizados sobre a prática da produção textual na escola, em especial sobre a prática do texto argumentativo. Logo, partimos do discurso de pesquisas e estudos que a prática do texto argumentativo é própria dos anos finais do Ensino Fundamental II, com ênfase no Ensino Médio.

Pensando na pesquisa que foi desenvolvida, a minha função enquanto professor-pesquisador, também registra os obstáculos enfrentados para com a temática produção do texto argumentativo, ou seja, para mim foi um desafio, pois no meu fazer pedagógico não tenho a prática da discussão da produção textual de modo argumentativo. A ideia lançada no projeto constituiu um desafio duplo: aprender a trabalhar a argumentação de modo sistematizado e buscar a condução de uma proposta, neste aspecto, de forma a resultar em progresso e avanços, junto aos alunos com uma prática nova tanto para o professor quanto para o aluno. Sair da minha zona de conforto, este era o ideal. Apostar em uma ideia capaz de me mover como profissional que conduz uma coletividade a também se movimentar, sair dos lugares comuns e ocupar outros espaços mais ricos e desafiadores.

Assim, demonstro que o meu testemunho sobre essa realidade representa um modelo de superação em propor investigar um conhecimento distante da minha atuação, mas em consonância do que posso fazer. Fui ousado, atrevido em sair da zona de conhecimento dominado, ao pesquisar uma temática não muito do meu domínio, mas tenho a plena consciência que a escola precisa ter esses momentos para o desenvolvimento dessas produções, conseqüentemente, os alunos ganharão com esta prática e, como marca da nossa pesquisa, as salas multisseriadas também precisam.

Por isso, sobre esta realidade acima descrita, a nossa pesquisa foi possível fazer um novo mapeamento da produção do texto argumentativo. Novo por ter sido realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque maior para uma sala multisseriada.

Foi uma pesquisa inovadora, pois tivemos a coragem em propor uma prática metodológica de produção textual em um contexto escolar diversificado que são as realidades das salas multisseriadas. Assim, em meio a esse contexto, trabalhamos de forma planejada, organizada para que pudéssemos alcançar o nosso objetivo e comprovar a nossa tese de que os gêneros do argumentar podem ser explorados no Ensino Fundamental, de modo que os alunos compreendessem que existe à disposição do produtor de texto, um conjunto de recursos linguísticos que, uma vez agenciados, poderão provocar os efeitos desejados no seu leitor/ouvinte. Também, com a introdução da argumentação, na sala específica, os alunos iniciaram um processo de aprendizagem sobre os modos de se posicionar, de se colocar como sujeitos de si, a partir do uso da modalidade argumentativa da linguagem e que esse uso consciente tem repercussão nos outros que queremos atingir: basta elaborar os enunciados de modo a surtirem os efeitos que queremos na escolha de operadores argumentativos específicos.

A nossa pesquisa conseguiu provar que a prática da produção do texto argumentativo é possível na sala multisseriada. Os resultados representam a marca do trabalho realizado com esses alunos, neste contexto escolar. Contexto de uma comunidade da zona rural. De um município pequeno da Paraíba. Com uma realidade de alunos com distorção idade e série, que mesmo diante de alguns obstáculos, que pudessem comprometer a pesquisa, conseguimos encontrar êxito.

A pesquisa mostrou, através da nossa intervenção, que a argumentação escrita, nos anos iniciais, é possível, desde que sejam dadas as condições de produções. E a nossa pesquisa soube conduzir muito bem este processo, habilitando os alunos a produzirem seus textos argumentativos de forma consciente, mesmo com uma temática pouco discutida entre os alunos da faixa etária dos colaboradores desta pesquisa.

Outro ponto que consideramos importante para este registro foi a nossa proposta de intervenção: a materialização da sequência didática. Uma proposta bem pensada, organizada e planejada, que foi a nossa bússola, o nosso caminho para que pudéssemos chegar aos resultados. Com esta proposta de intervenção, trabalhamos vários encontros com os alunos para oportunizar as devidas condições de produções e, assim, chegarem a produzir os seus textos. Foi um grande desafio. Trabalhar um tema polêmico a Violência Sexual em uma sala multisseriada em que tinha alunos de 9 a 13 anos, não foi fácil, mas não tivemos motivos para desistir,

porque acreditamos que, quando a educação é levada a sério e o professor na condução do processo de ensino e aprendizagem, ele é o responsável para fazer a diferença com o seu fazer pedagógico e assim fizemos. Valorizamos os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhamos uma metodologia ativa que motivassem os alunos para as atividades e para, conseqüentemente, desenvolver as competências da produção do texto argumentativo.

A pesquisa ofereceu aos alunos a possibilidade de se expor, de defender seu ponto de vista. Oportunizou as condições para a habilidade de argumentar, vislumbrando como um dos caminhos para incentivar a criticidade nos alunos, partindo-se do uso da linguagem em qualquer instância de sua vida, o que compreende a habilidade de leitura, interpretação, produção e adequação dos diferentes gêneros discursivos com as quais se defrontam, nas mais variadas situações sociais pelo exercício da cidadania.

A pesquisa contribuiu com as nossas futuras práticas, sob o objeto de estudo em questão e, conseqüentemente, oportunizará a todos os professores que trabalham com classe multisseriada, revelando subsídios que sejam utilizados nas suas salas de aula como modos de operacionalizar a prática da produção do gênero argumentativo com alunos, para que possam ter a capacidade de se colocar no mundo, exercendo a sua cidadania, discutindo seus problemas e fortalecendo a comunidade através de seus posicionamentos críticos.

Portanto, com a efetivação desta pesquisa, o processo de intervenção elaborado para o alcance dos nossos objetivos surtiu um efeito afirmativo, diante da recepção dos alunos e da escola.

Enfim, a pesquisa deixa uma contribuição para repensar as práticas da produção textual, na escola, durante as aulas de língua portuguesa, em especial da produção do texto argumentativo. Logo, o produto final desta pesquisa é uma sequência didática para que os professores que trabalham nos municípios que possuem esta realidade de turmas multisseriadas possam ter em mãos esse material didático para que venha minimizar os impactos causados por esta política que dará uma contribuição para o trabalho docente em sala de aula, no tocante ao uso de estratégias para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita em turmas multisseriadas sobre a produção de textos argumentativos. Cabe a nós professores entendermos que somos os protagonistas para a materialização em nossas salas de aula do desenvolvimento das habilidades e competências para além da sala de aula,

para a vida. E este foi o nosso propósito, conduzir os alunos de uma turma multisseriada à construção da sua argumentação, através de situações do cotidiano para que os alunos exerçam a sua cidadania como sujeitos de direitos que têm uma história de vida, que precisam continuar a escrever sua história, mediante às condições que a escola e os professores precisam prover e, assim, construir um mundo melhor em que todos se sintam pertencentes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati.(Orgs). **Experiências com Sequências didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2014.
- BAZARIM, Milene. Os gêneros na construção da interação entre professora aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem na escrita. In: BAZARIM, M; GONÇALVES A. V. (Orgs). **Interação, Gêneros e Letramento: a reescrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CASSANY, Daniel. **Por trás das linhas: sobre a leitura contemporânea**. Barcelona: Anagrama, 2006. COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino da língua portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto. 2008.
- COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino da língua portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- DOLZ, Joaquim. Aprender as capacidades argumentativas: um estudo dos efeitos de um ensino sistemático e intensivo do discurso argumentativo em crianças de 11-12 anos. **Argumentação**. v. 10, n. 2, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Argumentação Infantil**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

GARCEZ, Lucília Helena Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília : Editora Universitária de Brasília, 1998.

GARCIA, Othon M. **Argumentação**. In: Comunicação em Prosa moderna. 18ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Pontos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, Cecília M. **Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula**. Trabalho apresentado no GT Argumentação e Explicação, Simpósio Nacional da ANPEPP, Vitória, ES, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e formação de professor**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONEREO, Carles e SOLÉ, Isabel e col.. **O assessoramento psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Ações de linguagem e prática docente: desafios e avanços na formação continuada. In: Regina Celi Mendes Pereira (org). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RODRIGUES, L. de A. M. **Redação: um estudo de caso sobre o gênero no ensino fundamental II**. UFPE, 2014

ROJO, R. Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros. Teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista Histedbr on line**, Campinas, nº 50 (Especial), 90-98, maio, 2013.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO



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

**A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NUMA SALA
MULTISSERIADA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Professor Pesquisador: *Waldilson Duarte Cavalcante de Barros*

Orientador: *Profº Dr. Antônio de Pádua dias da Silva*

QUESTIONÁRIO: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

1. ANO/SÉRIE:

() 4º ANO

() 5º ANO

2. SEXO

() Masculino

() Feminino

3. IDADE: _____

4. A SUA COR/GRUPO ÉTNICO

() Branca

() Preta

() Amarela

() Parda

() Indígena

5. O CREDO QUE PROFESSA

() Católica

() Evangélica

() Espírita

() Matrizes Africanas (candomblé, umbanda)

() Outras

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E PRODUTO FINAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NUMA SALA MULTISSERIADA DO 4º E 5º ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PÚBLICO ALVO: Alunos (as): 4º e 5º anos

GÊNERO DISCURSIVO: Texto argumentativo

A escolha do Gênero Texto Argumentativo justifica-se pela relevância quanto à formação de cidadãos e do pensamento crítico dos alunos, diante de discussão de questões polêmicas de âmbito social, político e econômico.

LOCAL DE APLICAÇÃO: *Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rocha de Oliveira*

PERÍODO DE EXECUÇÃO: *2 meses*

TEMPO: *7 Encontros (cada encontro de duas aulas de 45 minutos)*

CONTEÚDO: **O trabalho com o Texto argumentativo**

TEMA: *A violência sexual*

Como nosso campo de pesquisa é uma escola da comunidade rural, em sala multisseriada, a escolha da temática para estudo partiu da incidência da violência sexual na comunidade, cujo alvo tem sido crianças e adolescentes. Por isso, entendemos a pertinência dessa temática para a concretude da pesquisa, tangente ao objeto de estudo argumentação, pois partiremos de situações reais vivenciadas pelos próprios alunos.

Os temas selecionados para esta prática, além de instruírem e fornecerem novas informações, serão discutidos, de forma detalhada e aprofundada as experiências, presentes nos textos, para que os alunos possam construir os seus argumentos frente à temática em estudo (Violência contra as crianças e

adolescentes em especial a violência sexual).

Para efeito de fundamentação, reportamos a uma citação de Mikhail Bakhtin, retirada da obra de Cristóvão Tezza, “Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo” (2003) resume nossa preocupação em transformar as práticas de leitura e escrita articulada nas experiências significativas dos alunos:

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa. O experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de maneira emocional-volitiva (BAKHTIN, 1992 *apud* TEZZA, p. 203,2003)

OBJETIVOS

- Acreditar que os gêneros do argumentar podem ser explorados no ensino fundamental, de modo que os alunos compreendam que existe, à disposição do produtor de texto, um conjunto de recursos linguísticos que, uma vez agenciados, poderão provocar os efeitos desejados no seu leitor/ouvinte.
- Conduzir os alunos ao desenvolvimento da competência da argumentação por meio da leitura e elaboração de textos orais e escritos.
- Instigar o aluno (a) à produção de textos partindo de suas experiências, cujas ideias foram assimiladas ao longo de sua existência/experiências sobre violência por meio dos módulos (aulas) organizada pela sequência didática
- Facilitar a integração entre professor e aluno para que possam fazer a sistematização de conhecimentos pré-existentes, e a construção de um novo saber.

COMPETÊNCIA

- Utilizar a estrutura do gênero argumentação para se posicionar como sujeito em situações polêmicas e situações de vida.
- **HABILIDADES**
- Desenvolver habilidades que possibilitem a construção de conhecimento e

dos valores necessários à conquista da cidadania, a partir das discussões das temáticas alvo de estudo.

- Proporcionar meios para estabelecer um diálogo entre alunos e professores, que seja capaz de desenvolver as habilidades necessárias para fluir a compreensão dos problemas sociais que afetam diretamente a suas vidas.
- Possibilitar ao aluno um conhecimento de mundo amplo e favorável a sua construção de conhecimento.
- Garantir a apropriação, pelos alunos, das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação sócioefetiva.
- Envolver os alunos em um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais da ordem do argumentar.
- Exercitar as capacidades argumentativas dos alunos(as).
- Debater temas (violência e suas dimensões) que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro.
- Reconhecer e compreender o texto argumentativo e seus usos, suas finalidades e como se organizam.
- Dar oportunidade aos alunos para mostrar suas melhores habilidades, e mantê-los motivados a continuar seu processo de apropriação das práticas de linguagem.

DESENVOLVIMENTO: Encontros/as atividades/ da Sequência Didática

I ENCONTRO – LEITURA E DISCUSSÃO DE TEXTOS E A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO ORAL SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA – duas aulas de 45 minutos

Neste encontro, proporcionaremos aos alunos um momento significativo de leitura e discussão de Textos Argumentativos (ver anexo A) sobre a temática Violência Sexual que ocorre contra crianças e adolescentes.

É um encontro que oportunizará os alunos a refletirem, interpretarem os textos, no intuito de trazer à tona a construção da argumentação oral. Portanto, como o nosso foco principal é a argumentação escrita, iremos comparar as marcas da argumentação oral dos alunos frente os textos discutidos em sala de aula, como

marcas para em momento oportuno comparar o desempenho dos alunos, diante da construção da argumentação oral e posterior à argumentação escrita.

Será uma atividade de extrema significação, para os alunos, criar um momento de debate, discussão sobre a questão da violência.

Os textos escolhidos para serem lidos e discutidos em sala pelos alunos foram coletados da internet com referência nacional sobre a temática.

Assim, acreditamos na relevância destes textos que vai oportunizar aos alunos debates, situações em que os alunos se coloquem como sujeito e construam sua opinião, seus argumentos sobre a questão da violência sexual.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO: OBJETIVOS:

- Apresentar a proposta da prática do texto argumentativo aos alunos (as) do 4º e 5ºanos da turma multisseriada que é alvo de estudo.
- Discutir a importância dessa prática da produção do texto argumentativo para a vida dos alunos, em desenvolver as competências e as habilidades diante de temas polêmicos que estão imersos no nosso cotidiano.
- Trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, no intuito de aproveitar as experiências, vivências e o conhecimento de mundo acumulados durante a vida.
- Verificar o progresso ou não dos alunos, nesta escrita, durante o processo do desenvolvimento da sequência didática.

Neste encontro, pediremos que os alunos produzam um texto argumentativo sobre a temática violência. Nessa atividade, serão levados a construir este texto com base nos seus conhecimentos prévios

II ENCONTRO – ESTUDO DO GÊNERO - estrutura, características (duas aulas de 45 minutos)

OBJETIVOS:

- Provocar uma situação comunicativa partindo da leitura de um texto argumentativo sobre a temática Violência Sexual;
- Trabalhar a estrutura do Texto Argumentativo;
- Reconhecer as características básicas do Texto Argumentativo;

Para este encontro, iremos iniciar as discussões sobre o conteúdo a ser trabalhado que é o gênero artigo de opinião (Charaudeau, 2008), realizando uma leitura de um artigo sobre a violência. Após a leitura, realizaremos um momento de discussão sobre o texto, em que teremos a oportunidade de ouvir as opiniões e os posicionamentos dos alunos, para, depois, de todas essas ações desenvolvidas, iniciarmos a discussão em torno de como se estrutura o gênero artigo de opinião.

Com estas atividades, daremos aos alunos conhecimentos preliminares sobre o gênero discutido em sala de aula, habilitando-os a terem o domínio e, conseqüentemente, a estarem aptos a produzirem um artigo de opinião.

Esta etapa será de fundamental importância para a realização dessa prática, pois é a oportunidade de os alunos conhecerem o gênero discursivo (texto argumentativo), as suas características, particularidades e a sua funcionalidade para a nossa sociedade letrada. Será um trabalho sistemático, intenso para que os alunos (as) possam adquirir os conhecimentos necessários, para que nas próximas etapas consigam aprimorar sua aprendizagem pertinente a produção no decorrer do processo.

ATIVIDADES

- Diálogo sobre a produção escrita;
- Pesquisa sobre o gênero: disponibilizar texto argumentativo para análise.
- Leitura, análise mais aprofundada sobre o texto argumentativo, considerando as seguintes características: contexto de produção e sua influência na construção do texto; identificação da função social do gênero argumentativo e sua ligação com sua respectiva esfera de circulação; exploração do conteúdo temático, identificação da funcionalidade do gênero, seus objetivos, intencionalidade, grau de informatividade; identificação do papel do locutor e do interlocutor e sua influência na constituição do texto argumentativo. Análise da relação entre o texto argumentativo, seu suporte específico e suas implicações, estrutura composicional, características deste gênero, reconhecimento da tipologia textual predominante neste gênero.
- Atividade escrita sobre a questão polêmica (Violência Sexual) presente no

texto lido e a presença da opinião do autor.

III ENCONTRO - TRABALHANDO OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS (duas aulas de 45 minutos

OBJETIVOS:

- Reconhecer, analisar e empregar operadores argumentativos.

Nesta etapa, daremos continuidade ao segundo encontro. Iremos trabalhar as microestruturas linguísticas que se faz presente na composição do texto argumentativo. Como no segundo encontro trabalhamos o tema violência e oportunizamos a macroestrutura do texto argumentativo. Para este encontro, utilizaremos outro texto argumentativo motivador, com o objetivo de, além de reforçar o já dito (macroestrutura), apontar para as microestruturas linguísticas, mostrando, como as competências dos usos de determinados operadores são significativos, no discurso, quando sabemos empregá-los com domínio (operadores argumentativos em um texto argumentativo)

Os operadores que iremos utilizar para dar a sustentação à argumentatividade dos alunos serão: o uso do porque para justificar, do mas para contrapor, do assim também para somar argumentos, do logo para concluir. Daremos exemplos os mais diversos possíveis, para que haja uma apreensão desse conteúdo.

Assim, trabalharemos o sentido dos operadores argumentativos no texto, procurando ver com os alunos em que momento do dia a dia eles os usam, com que relações de sentido, para significar o quê?

ATIVIDADES

- Diálogo sobre os operadores;
- Reconhecimento dos tipos de operadores argumentativos de acordo com suas características;
- Mostrar operadores em texto argumentativo.

IV ENCONTRO – REFORÇANDO A MACRO E MICRO ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO (duas aulas 45 minutos)

OBJETIVOS

- Reforçar a macro e micro estrutura do texto argumentativo.

Neste encontro, será dado um texto argumentativo para que os alunos possam fazer um levantamento da macroestrutura e a microestrutura do texto. Esta atividade terá a finalidade de testar se o conhecimento está sendo compartilhado, assimilado, construído. Assim, estaremos mediando, constantemente, os alunos e preparando-os para a escrita.

V ENCONTRO – PRODUÇÃO DO GÊNERO ARGUMENTATIVO (duas aulas 45 minutos)

OBJETIVOS

- Produzir texto argumentativo com argumentos pertinentes e respaldados com dados;
- Utilizar estratégias de convencimento e defesa da posição;
- Produzir argumentos de natureza diversa;
- Expor opiniões nos debates com alunos e com o professor.

Nesta etapa, os alunos (as) terão a oportunidade de produzir um texto, utilizando suas estratégias de convencimento e defesa de posição, mas antes dessa prática escrita, iremos discutir com os alunos as etapas de produção textual (Título e sua importância, Introdução, Levantamento de argumentos: como usar operadores argumentativos, como defender o seu ponto de vista diante do ponto de vista do outro e Conclusão)

Será um momento da produção inicial sobre o gênero textual em estudo que aborda o tema em pauta, o qual estará relacionado à violência e suas dimensões.

Essa produção será de fundamental importância para o nosso trabalho, porque comporão os dados que mais tarde serão analisados, a ponto de analisar os avanços dos alunos na construção de um texto argumentativo.

ATIVIDADES

- Produção de um texto argumentativo sobre a questão discutida no debate tendo em vista os conhecimentos já adquiridos dos alunos.
- Autoavaliação do texto produzido com relação às características do gênero.

VI - ENCONTRO - REESCRITA DO GÊNERO DE FORMA COLETIVA (duas aulas de 45 minutos)

OBJETIVO

- Reescrever os textos argumentativos levando em considerando as maiores dificuldades apresentadas, reveladas nas produções escritas.

Neste encontro, estaremos realizando atividades com os alunos sobre a reescritura dos textos produzidos. Desenvolveremos uma reescrita coletiva: faremos uma escolha de um texto da turma para ser reescrito. A reescrita será feita junto à turma com a minha mediação. Com esta ação materializada, levaremos toda a turma ao diálogo, perguntando se alterar aquele momento do texto por uma e outra forma, qual daria o sentido melhor, considerando-se a norma da língua, a intenção do produtor do texto, sobretudo, o uso dos operadores argumentativo para dar o efeito de sentido: argumentar.

ATIVIDADES

- Análise pelo professor/alunos dos textos produzidos;
- Levantamento das maiores dificuldades apresentadas, reveladas nas produções escritas;
- Seleção de aspectos estruturais e linguísticos para serem enfocados no momento da reescritura;
- Seleção e revisão com a turma de 1 texto que apresentem dificuldade no texto com os conteúdos selecionados;
- Reescrita do texto por partes dos autores.

VII - CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

OBJETIVOS

- Realizar uma roda de leitura dos textos produzidos pelos alunos em sala de aula.
- Disponibilizar os textos argumentativos no mural da escola, a fim de cumprir sua função social, tendo em vista os interlocutores definidos inicialmente.

ATIVIDADES

- Momento de apresentação dos textos argumentativos através da leitura dos mesmos para os alunos de outras turmas da escola.
- Exposição dos textos argumentativos produzidos pelos alunos nos murais da escola

Brasil

[Início](#) [Quem somos](#) [Nossas prioridades](#) [Imprensa](#) [Como colaborar](#) [Onde atuamos](#)

IMPrensa

Tolerância zero à violência contra crianças e adolescentes

Busca



Notícias

Notícias de 2017

Notícias de 2016

Notícias de 2015

Notícias de 2014

Notícias de 2013

Notícias de 2012

Notícias de 2011

Notícias de 2010

Notícias sobre o Haiti

Notícias de 2009

Notícias de 2008

Notícias de 2007

Concurso Adobe Youth Voices
Aspire Awards UNICEF
ChallengeConcurso infanto-juvenil de
vídeos de um minuto

Materiais para radialistas

Dia Internacional da Criança
no Rádio e na TVDiscursos do Representante
do UNICEF no Brasil

Artigos

Outros discursos

Expresso 227

Contatos

Brasília, 27 de maio de 2016 - A violência contra crianças e adolescentes é inaceitável. Recentes casos de estupros coletivos, como os ocorridos com as adolescentes no Rio de Janeiro e no Piauí, são graves violações de direitos humanos e se somam às altas estatísticas de violência registradas no Brasil. ✓

Em 2015, segundo dados do Disque 100, foram registradas 17.588 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes, equivalentes a duas denúncias por hora. Foram 22.851 vítimas, 70% delas meninas.

Os dois casos também refletem outro elemento alarmante. A divulgação maciça do estupro coletivo relatado no Rio de Janeiro demonstrou a naturalidade com que é vista a violência sexual contra crianças e adolescentes. A exposição e o julgamento moral a que foram submetidas as vítimas nas redes sociais devem ser um motivo permanente de indignação.

O UNICEF se solidariza com as vítimas e suas famílias e convoca o poder público a tomar as providências previstas por lei para responsabilizar os agressores. Da mesma forma, é necessário garantir que todas as crianças e todos os adolescentes vítimas de violência e suas famílias tenham o acompanhamento psicossocial adequado.

A sociedade brasileira tem uma grande tarefa diante de si: promover e consolidar uma cultura de equidade e de respeito aos direitos de todas as crianças para que elas possam crescer livres de violência, como determinam a Convenção sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Temos o dever de romper o silêncio, denunciando situações de violência usando canais como o Disque 100 e o aplicativo Proteja Brasil.

É inadmissível que a violência sexual continue sendo banalizada. Tolerância zero a todas as formas de violência contra crianças e adolescentes.

Para mais informações:**Assessoria de Comunicação do UNICEF no Brasil**

Pedro Ivo Alcantara

E-mail: pialcantara@unicef.org

Telefone: (61) 3035 1947 / (61) 8166 1636

[Envie por e-mail](#)

[Multimídia](#) [Biblioteca](#) [Fale conosco](#) [Mapa do site](#) [Perguntas frequentes](#) [Legal](#) [UNICEF mundial](#)

Menu

Cidadania e Justiça

Combater violência contra crianças é prioridade do governo

Direitos Humanos

Além de telefone, SDH também disponibiliza aplicativo e site para registrar denúncias. Principais autores de crimes são familiares

por Portal Brasil publicado: 06/06/2016 20h04 última modificação: 07/06/2016 17h58

Itens relacionados

"Disque 100 é um dos instrumentos mais importantes dos Direitos Humanos"
(<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/01/disque-100-e-um-dos-instrumentos-mais-importantes-dos-direitos-humanos>)

Denúncias de abuso contra jovens diminuíram em 2015 no Disque 100

(<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/01/denuncias-de-abuso-contra-jovens-diminuiram-em-2015>)

Governo busca melhoria do atendimento às crianças (<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/05/governo-busca-melhoria-do-atendimento-as-criancas>)

Arquivo/Agência Brasil



(http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/06/combater-violencia-contra-criancas-e-prioridade-do-governo/@@nitf_custom_galleria)



(http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/06/combater-violencia-contra-criancas-e-prioridade-do-governo/@@nitf_galleria)

Na última semana, a divulgação de um vídeo em que a funcionária de uma creche em Canoas, no Rio Grande do Sul, aparece agredindo uma criança de dois anos causou comoção nas redes sociais. Esse é mais um caso como os que são atendidos pelo Disque 100 da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. No ano passado, foram registradas 80.437 denúncias de violência contra crianças no País.

"A função do Disque 100, que é um serviço de utilidade pública, não é punir, mas justamente viabilizar um canal de comunicação direta com o Estado para coibir essas violações contra crianças e adolescentes, que, por sua posição hipossuficiente, ficam impedidas elas mesmas de denunciarem", destacou a coordenadora-geral de enfrentamento à violência, Heloíza Egas.

Apesar dessa taxa, o número de ocorrências tem diminuído nos últimos anos. Em relação a 2014, houve uma redução de 11,94% no número de denúncias. Segundo Heloíza Egas, o combate às agressões a crianças e adolescentes é prioridade para a pasta.

"Os direitos da criança são uma pauta absolutamente prioritária. Nosso intuito é desenvolver mecanismos para que a criança não sofra violência, mas se ela sofrer, buscamos garantir que tenha o atendimento adequado", afirmou.

Por isso, a SDH tem investido na capacitação de agentes tutelares e de professores dentro das escolas. Além disso, a pasta pretende lançar uma campanha educativa para sensibilizar a população quanto à necessidade de se basear as relações familiares no afeto, e não no autoritarismo, de modo a evitar agressões.

Serviço é gratuito e funciona 24 horas por dia

"A criança que está sofrendo costuma apresentar alguns sinais, como queda no rendimento escolar, fica mais triste e pode ter hematomas pelo corpo, o que tem consequências no futuro. Mas mesmo esses sinais precisam ser investigados para não gerar falsas denúncias", salientou Egas.

O Disque 100 foi criado, em 2003, exatamente para investigar casos de violência contra crianças. Foi só em 2010 que se expandiu para atender também outros segmentos, como mulheres e LGBT. De 2011 para cá, 426.348 denúncias de violência contra crianças foram atendidas.

Como funciona

O serviço, que é gratuito, funciona 24 horas, e a ligação é anônima. Depois que o registro é feito, a denúncia é encaminhada para as delegacias e conselhos tutelares locais que vão apurar as circunstâncias do caso. Quem fez a ligação ainda recebe um número de protocolo para acompanhar os desdobramentos da investigação.

Além do Disque 100, a SDH lançou mão de outras ferramentas para reforçar o combate às agressões, como o aplicativo gratuito para smartphones [Proteja Brasil](http://www.protejabrasil.com.br/br/) (<http://www.protejabrasil.com.br/br/>) e o site da ouvidoria on-line.

Agressões em números


Os principais alvos de agressões são crianças e adolescentes entre 4 e 14 anos, que somam mais da metade dos registros e são 57,78% das vítimas.

São três os tipos de violência que predominam contra esses jovens. Em primeiro lugar, vêm os casos de negligência (72,81%), quando são deixados sem comida, banho ou remédios. Em seguida, há as ocorrências de violência psicológica, que correspondem a 45,74% dos casos. Por fim, as agressões físicas que representam 42,42% das denúncias. A quase totalidade desses registros é de maus-tratos (92,22%).

A maioria dos agressores são parentes da própria vítima. Mães, pais, avós e tios são 67,94% dos algozes. Dessa forma, os casos de abuso costumam ocorrer dentro de casa, num total de 48,74% dos registros. Para Heloíza Egas essa é uma das razões que dificultam o combate a essas práticas.

"É uma questão cultural que está presente em toda a sociedade e decorre de relações desiguais de poder entre crianças e adultos que têm o poder de usar a força para coagi-la, inclusive com castigos corporais. Nosso desafio é promover essa mudança cultural, pois as crianças devem ser preservadas", ressaltou Egas.

Fonte: Portal Brasil

Todo o conteúdo deste site está publicado sob a licença Creative Commons CC BY ND 3.0 Brasil 

[Reportar erro \(http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/06/combater-violencia-contra-criancas-e-prioridade-do-governo/relatar-erros\)](http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/06/combater-violencia-contra-criancas-e-prioridade-do-governo/relatar-erros)

registrado em: [Violência Física \(http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Viol%C3%Aancia%20F%C3%ADsica\)](http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Viol%C3%Aancia%20F%C3%ADsica), [Disque 100](http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Disque%20100)

<http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Disque%20100>, [Agressões a Crianças](http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Agress%C3%B5es%20a%20Crian%C3%A7as)

<http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Agress%C3%B5es%20a%20Crian%C3%A7as>

Assunto(s): [Direitos humanos \(http://www.brasil.gov.br/@@search?skos%3Alist=http%3A%2F%2Fvocab.e.gov.br%2F2011%2F03%2Fvcge%23direitos-](http://www.brasil.gov.br/@@search?skos%3Alist=http%3A%2F%2Fvocab.e.gov.br%2F2011%2F03%2Fvcge%23direitos-humanos)

[humanos\)](http://www.brasil.gov.br/@@search?skos%3Alist=http%3A%2F%2Fvocab.e.gov.br%2F2011%2F03%2Fvcge%23direitos-humanos), [Justiça \(http://www.brasil.gov.br/@@search?skos%3Alist=http%3A%2F%2Fvocab.e.gov.br%2F2011%2F03%2Fvcge%23justica\)](http://www.brasil.gov.br/@@search?skos%3Alist=http%3A%2F%2Fvocab.e.gov.br%2F2011%2F03%2Fvcge%23justica)

<http://www.brasil.gov.br/@@search?skos%3Alist=http%3A%2F%2Fvocab.e.gov.br%2F2011%2F03%2Fvcge%23justica>

Direitos Humanos

Denúncias de violência sexual contra crianças chegam a quase 50 por dia

Publicado em 18/05/2016 - 17:27 Por Flávia Villela - Repórter da Agência Brasil 📍 Rio de Janeiro



As denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes no Disque 100 foram apenas uma parcela das 80.437 registradas em 2015 contra essas faixas etárias. Arquivo/Fernando Frazão / Arquivo Agência Brasil

Mais de 17,5 mil crianças e adolescentes podem ter sido vítimas de violência sexual no Brasil em 2015, quase 50 por dia durante um ano inteiro. Os números são relativos às denúncias feitas ao Disque-Denúncia Nacional, Disque 100, e foram divulgados hoje (18), Dia Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

As denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes no Disque 100 foram apenas uma parcela das 80.437 registradas em 2015 contra essas faixas etárias. Negligência e violência psicológica são outras violações registradas. As meninas são as maiores vítimas, com 54% dos casos denunciados. A faixa etária mais atingida é a de 4 a 11 anos, com 40%. Meninas e meninos negros/pardos somam 57,5% dos atingidos.

No Rio de Janeiro, os dados do Núcleo de Violência Doméstica (NVD), do Disque-Denúncia, indicam redução de 30% nas denúncias sobre esses assuntos, 558 sobre abuso sexual e 574 sobre exploração sexual. Em 2014, ocorreram 810 denúncias de abuso sexual e 801 de exploração sexual. Apesar da redução, o número de casos de exploração sexual infantil em relação ao de abuso registrou aumento de quase 3%.

Para a Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro (Soperj), a população precisa estar alerta ao problema, que é preocupante. "Temos de participar das ações direcionadas a esse grave problema, mobilizando os vários setores da sociedade e proteger nossas crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. É um problema grave, que precisa ser enfrentado de forma sistemática, trazendo maior visibilidade", comentou a vice-presidente da Soperj, Anna Tereza Soares de Moura.

"Vale ressaltar que esses números são apenas a ponta de um iceberg, já que existe um muro de silêncio em torno desses casos de violência contra criança e adolescente, dificultando ainda mais a compreensão da magnitude real do problema", acrescentou Anna Tereza.

No Rio de Janeiro, nos quatro primeiros meses de 2016, o NVD registrou 77 denúncias sobre abuso, sendo 97 sobre exploração sexual. Assim como em anos anteriores, a zona oeste foi a região com maior volume de denúncias, sobretudo os bairros de Campo Grande, Realengo, Padre Miguel, Santa Cruz,

Bangu, Jacarepaguá.

Como denunciar?

Para denunciar qualquer caso de violência sexual infantil, é necessário procurar o Conselho Tutelar, delegacias especializadas, autoridades policiais ou ligar para o Disque-Denúncia Nacional, o Disque 100, vinculado à Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos.

No Rio de Janeiro, também estão disponíveis os telefones 2253 1177 (capital) ou 0300 253 1177 (interior, custo de ligação local). As informações são monitoradas e têm encaminhamento diferenciado às autoridades.

O serviço funciona de segunda à sábado, das 7h às 23h30, e têm parceria com Delegacia da Criança e Adolescente Vítima (DCAV), Delegacia de Proteção à Criança e Adolescente (DPCA) e conselhos tutelares, enviando as denúncias e solicitando providências.

A Data

No dia 18 de maio de 1973, uma menina de 8 anos foi sequestrada, violentada e cruelmente assassinada no Espírito Santo. Seu corpo apareceu seis dias depois carbonizado. Os agressores, jovens de classe média alta, nunca foram punidos.

A data ficou instituída como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, a partir da aprovação da Lei Federal 9.970/2000.

Saiba mais

- 📍 Projeto vai combater violações contra crianças e adolescentes durante Olimpíada
- 📍 Defensoria denuncia à ONU apreensão irregular de adolescentes no Rio

ESCOLA Municipal de Ensino Fundamental José Racho de Oliveira

NOME: _____

SÉRIE: 4ª ANO

TEXTO ARGUMENTATIVO - VERSÃO FINAL

A violência sexual

A violência sexual ocorre com crianças e adolescentes e algumas são praticadas por parentes, vizinhos ou um parente próximo. E por isso que eu não concordo com isto.

A violência é praticada com crianças e ocorre mais com meninas que com meninos.

A violência sexual que acontece com crianças abusadas elas ficam traumatizadas e não quer falar.

Os abusadores que faz isso é crime. Ligue 190 para a segurança da sua criança e se alguém grita da sua casa ligue para ele para que ele possa ajudar ele na cidade. Logo precisamos ajudar as crianças.

ESCOLA Escola Municipal 'José' Ruy de Albuquerque

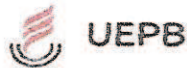
NOME: _____ SÉRIE: 5ª ano

TEXTO ARGUMENTATIVO – VERSÃO FINAL

Violência Sexual

A violência sexual é um fato muito ruim, porque quando uma criança é explorada ela fica com muito medo.

Portanto, a violência sexual é um crime. As mães das crianças perguntam o que aconteceu e elas ficam com medo. Logo, disque 100 para acabar com a violência sexual.



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

**A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NUMA SALA
MULTISSERIADA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ATIVIDADE

1. Produza um artigo de opinião sobre a temática Violência Sexual.

Violência e Adolescente

*mas nos últimos dias do trabalho que
fica malado é também culpado mas por culpa do
de quem ligar 192 é a ligação não deve
ninguém tocar nos atos físicos intima, tanto
e o nosso Brasil não melhora a violência
é explorada é também negligente mas a
este não explorado 192 é a ligação.*

AVIOLÊNCIA sexual

A violência sexual já a tigen mais que 500 pessoas

AVIOLÊNCIA é um abuso que acontece com meninas e meninas
mas mais os meninos são as atingidas no Brasil e em todos
hoje.

ESSA violência deve acabar porque a quem que faz
a tentada ficam marcas no corpo e na alma e isso é
como um arbicador porque dois minutos melins se acabam
com o gete fica em o banna.
É isso mais pode acontecer porque os dois minutos no corpo
e na alma.

ESCOLA Escola Municipal José Rocha de Oliveira

NOME: _____

SÉRIE: 4º ano

TEXTO ARGUMENTATIVO - VERSÃO FINAL

A VIOLÊNCIA SEXUAL

A Violência Sexual é um crime. Portanto não devemos falar com estereótipos também não aceitar presentes. As pessoas que sofrem mais com a violência sexual é os meninos. Homens ajudam os criminosos. Denuncie disque 100.

Logo a Violência Sexual machuca a criança e o adolescente deixando marcas no seu corpo e em toda sua vida.

ESCOLA municipal José Rocha de Oliveira

NOME: _____

SÉRIE: _____

TEXTO ARGUMENTATIVO – VERSÃO FINAL

Violência Sexual

A Violência sexual é um crime, e os abusadores que
fazem isso eles têm que ir para a cadeia.

então não sabe não pode acontecer mais, porque
melhorar o mundo pra os crianças.

portanto, devemos denunciar sempre isso.

ESCOLA Escola Municipal de Ensino Fundamental José Racho de Oliveira

NOME: _____

SÉRIE: 5ª ano

TEXTO ARGUMENTATIVO - VERSÃO FINAL

VIOLÊNCIA SEXUAL

A violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em todos os cantos. Esses crimes acontecem mais com meninas do que com meninos.

portanto, os abusadores pode ser pai, mãe, padrasto e outras da família.

Por isso, devemos acabar com essa violência, porque deixa dorça em várias crianças. Logo, esses abusadores devem ir para prisão. Dirige 100 em casos dessa violência.

A violência sexual

A violência sexual contra crianças e adolescentes acontece em todo canto do mundo.

É pra lá um grande absurdo que acontece com essas crianças, e quando as pessoas oferecem presentes, balas e dinheiro não resiste nada disso que não seja violência sexual.

É um caso disso de denúncia, disse que 100 porque não pode ~~rapar com o seu pai padrasto~~ com gente desconhecida.

ESCOLA Municipal do Ensino Fundamental José Roberto de Oliveira

NOME _____

SÉRIE: 5ª Anos

TEXTO ARGUMENTATIVO - VERSÃO FINAL

Violência Sexual

Violência é uma exploração sexual que acontece mais com mulheres e meninas. Porém, não é só elas. Quando vir a que ela é violentada quanto tem que denunciar, porque não.

Violência sexual é crime. Porém, quem pratica esta violência precisa ser preso.

Diga não a violência sexual por que ela causa muitos problemas na vida das crianças. Devemos ajudar estas pessoas para deixar de sofrer.