

Entrevistando professoras: o que elas falam sobre o ensino da argumentação?¹

Interviewing teachers: What do they say about teaching argumentation?

Telma Ferraz Leal
tfleal@terra.com.br

Ana Carolina Perrusi Brandão
carol.perrusi@ufpe.br

Edla Ferraz Correia
edlaferraz@yahoo.com.br

Severina Érika Guerra
erikaguerra2002br@yahoo.com.br

Resumo: Com base na abordagem sociointeracionista de ensino de Língua, este artigo enfoca o trabalho didático com textos da ordem do argumentar em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas inicialmente 15 observações de aula de cada docente, para verificar se a argumentação era contemplada nas atividades realizadas em sala de aula. Observou-se que havia pouco trabalho didático voltado para o desenvolvimento de habilidades argumentativas. Foram, então, realizadas entrevistas para entender quais concepções sobre ensino da argumentação guiavam as práticas das docentes. A análise dos dados apontou que as professoras tinham dificuldades para: identificar que gêneros textuais seriam indicados para o desenvolvimento de habilidades argumentativas; reconhecer que habilidades argumentativas poderiam ser desenvolvidas no trabalho pedagógico; e planejar aulas diversificadas com esse foco. Apesar disso, reconheciam a importância do ensino da argumentação e tinham clareza de que os estudantes seriam capazes de desenvolver tais habilidades, se as condições didáticas fossem mais favoráveis.

Palavras-chave: argumentação, ensino, produção de texto, leitura, oralidade.

Abstract: Based on a socio-interactionistic approach of language teaching, we have focused in this article on how argumentative skills have been taught in Year 5 classrooms. Initially, 15 lessons from each teacher were observed in order to identify if any argumentative work took place in classroom activities. In this instance, a low investment in the development of argumentative skills was found. We have then interviewed those teachers in order to understand

¹ Apoio: CNPq / FACEPE.

the conceptions which have guided their practices. Data indicated that teachers had difficulties to: identify text genres which were more suitable to improve argumentative skills; recognize specific argumentative skills which could be developed by students and plan diversified lessons towards this topic. Despite this result, they recognized that argumentation teaching is important and clearly understood that students would be capable of developing argumentative skills if more favorable teaching conditions were applied.

Key words: argumentation, teaching, text production, reading, orality.

Introdução

O ensino da leitura e da escrita no Brasil tem sido tema de pesquisas sob diferentes ângulos. No entanto, o tratamento dado aos diversos gêneros discursivos em sala de aula ainda é precariamente abordado. Neste artigo, o trabalho com os textos da ordem do argumentar é o tema central. Não serão discutidas, porém, as estratégias didáticas em si, mas os modos como algumas docentes assumem essa nova demanda: ensinar os estudantes a produzirem e compreenderem textos da ordem do argumentar. Na verdade, buscaremos entender porque há um baixo investimento em atividades de ensino de habilidades argumentativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Obviamente, as reflexões oriundas das análises dos dados coletados no âmbito desta pesquisa não podem ser generalizadas, pois, do ponto de vista quantitativo, não representam as concepções dos professores das escolas públicas brasileiras nem pernambucanas ou recifenses. Porém, podem fornecer evidências sobre concepções e dificuldades de docentes relativas ao trabalho com os textos da ordem do argumentar no início da escolarização das crianças.

Nesta perspectiva, buscamos realizar observações de aula de cinco docentes do ano 5 do Ensino Fundamental, para verificar se a argumentação era contemplada nas atividades realizadas em sala. Em

seguida, entrevistamos as professoras observadas e mais duas docentes para entender quais concepções sobre ensino da argumentação guiavam suas práticas.

O que dizem diferentes autores sobre o ensino e a aprendizagem da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O que desejamos e podemos ensinar a uma criança de forma a ajudá-la a lidar com situações de produção/compreensão de textos da ordem do argumentar?

Esta é uma questão central que orienta os estudos sobre o ensino da argumentação. Para tratarmos desse ponto é imprescindível termos informações sobre o que ocorre na sala de aula em relação ao ensino de habilidades argumentativas. Dessa forma, conhecer os principais recursos didáticos utilizados em sala de aula é fundamental para realizarmos tal diagnóstico.

Leal *et al.* (2009), investigando a leitura, analisaram sete coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinados a alunos de 1ª a 4ª séries (28 livros), aprovados no PNL 2004. As análises das atividades de leitura mostraram um reduzido investimento em questões de compreensão voltadas para desenvolver capacidades argumentativas. Apenas 5,13% das questões encontradas nas coleções levavam os alunos a desen-

volver tais capacidades. Além disso, foi observado que a grande maioria das questões abordadas nos livros era de opinião sobre o tema do texto, não exigindo, propriamente, um trabalho de compreensão do leitor, como o que é requerido, por exemplo, no caso de perguntas de identificação do ponto de vista do autor ou de reflexão sobre as estratégias argumentativas utilizadas por ele.

Em relação à prática docente, Leal e Moraes (2006), ao analisarem aulas de 12 professoras de 2ª a 4ª séries, também observaram pouca atenção ao ensino da argumentação. Nas raras situações de produção de textos em que os alunos precisavam argumentar a favor de um ponto de vista, as posturas das professoras foram bem distintas: das sete professoras que conduziram aulas cujos temas/gêneros discursivos solicitados exigiam que os alunos *pensassem* sobre estratégias argumentativas, apenas quatro, de fato, favoreciam essa reflexão. Além disso, não houve nenhum incentivo para a incorporação de contra-argumentos nos textos produzidos, ou mesmo reflexões mais aprofundadas sobre as diferentes estratégias de argumentação usadas por escritores experientes.

Salientamos que diversos autores já tinham acusado essa carência de atividades de leitura e de produção de textos em que se busca argumentar na escola (ver, por exemplo, Bezerra, 2001; Rojo, 1999; Brassart, 1990). Resta-nos, então, perguntar: por que o ensino da argumentação nos anos iniciais é tão pouco expressivo?

Uma possível hipótese para tal carência é a concepção de que crianças não teriam *maturidade cognitiva* para aprender estratégias argumentativas e, por isso, tal ensino não seria produtivo. Alguns autores (e.g., Piéraud e Valette, 1991; Oostdam *et al.*, 1994), ao realizarem estudos sobre as capacidades de produção de textos argumentativos escritos, têm defendido que, mesmo para adolescentes e adultos, esse tipo textual é particularmente difícil. Tais autores indicaram falhas nos processos de argumentação desenvolvidos pelos sujeitos das suas pesquisas. Em contraposição a essa tese, outros pesquisadores, como Leite e Vallim (2000) e Brassart (1990), evidenciam a capacidade das crianças de argumentar em textos escritos.

Supomos que tal divergência em relação ao desempenho das crianças pode ser decorrente dos modos distintos de analisar os textos produzidos por elas ou, ainda, estar relacionada às condições em que elas foram solicitadas a escrever os textos. Outra possibilidade para explicar o baixo desempenho das crianças mais jovens nas atividades de produção de textos de opinião é a falta de um investimento didático no desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Assim, questionamos a conclusão advinda de alguns estudos de que crianças não têm capacidade para construir textos argumentativos porque não têm maturidade cognitiva. Supomos que, por um lado, falta na escola estímulo para o desenvolvimento de capacidades de escrita de textos dessa ordem. Por outro lado, as condições de produção, em várias situações de pesquisa, não são favoráveis ao trabalho de escrita e, por isso, os textos produzidos nesses contextos são tão pouco consistentes.

De fato, há estudos que mostram que em diferentes situações as crianças produzem textos muito díspares quanto à consistência argumentativa. Assim, enquanto em determinadas

situações desenvolvem estratégias argumentativas apropriadas, em outras elaboram textos pobres, com pouco (ou nenhum) desenvolvimento da cadeia argumentativa (Rosenblat, 2000). Ainda a esse respeito, Leal e Morais (2006) mostraram que crianças inseridas em uma prática escolar na qual escreviam para atender a diferentes finalidades discursivas produziam textos com melhor encaideamento argumentativo que aquelas que escreviam textos voltados sempre para uma mesma finalidade.

Nesse sentido, julgamos que buscar evidenciar as discordâncias entre os autores é algo muito importante, uma vez que ideias divergentes, possivelmente, vêm influenciando as decisões dos diferentes agentes envolvidos no ensino da língua portuguesa: autores de livros didáticos, equipes que elaboram propostas curriculares e professores que conduzem o ensino.

Nesta pesquisa buscamos, inicialmente, verificar se as conclusões de estudos anteriores, que afirmam haver pouca atenção à argumentação no cotidiano de salas de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, concretizava-se entre um grupo de professoras do 5º ano. Constatando tal carência, buscamos entender qual concepção permeava a prática dessas professoras. Assim, procuramos entender quais poderiam ser os motivos para o baixo investimento de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em atividades voltadas para o desenvolvimento de estratégias discursivas argumentativas.

Relato de uma pesquisa sobre o ensino da argumentação: percurso metodológico

Participaram da pesquisa aqui relatada sete professoras que atuavam em escolas públicas, todas com idade superior a 30 anos. Três tinham

formação em Pedagogia (uma delas ainda estava com o curso em andamento), três concluíram Especialização, e cursou apenas Magistério. As professoras mencionaram, ainda, sua participação em cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de educação municipal onde atuavam.

As observações de aula foram realizadas nas salas de cinco professoras. Cada docente foi observada durante 15 aulas. As 75 aulas foram filmadas e, com base nesses registros, foram elaborados relatórios. A metodologia de exploração dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2002).

A entrevista, por sua vez, foi aplicada em dois dias previamente agendados com as professoras. Para esta etapa, foram incluídas na amostra mais duas professoras, além das cinco que participaram da primeira fase da pesquisa. A entrevista foi composta por perguntas que objetivavam caracterizar as docentes, abrangendo questões destinadas a apreender suas concepções sobre argumentação bem como vários questionamentos sobre o ensino da argumentação e a importância atribuída a esse ensino em sala de aula. No segundo dia de aplicação da entrevista, foram formuladas questões que tratavam das representações das professoras sobre a capacidade das crianças para esse trabalho com argumentação. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas literalmente.

As análises dos protocolos de aula: as professoras investigadas contemplaram atividades favoráveis ao ensino da argumentação em suas aulas?

Diante dos dados coletados foi possível concluir que, embora houvesse uma grande diversidade textual tanto nas atividades de

leitura como nas atividades de produção de texto, foram poucos os exemplares de textos da ordem do argumentar aos quais as crianças tiveram acesso. Em apenas três aulas (entre as 75) foram registrados textos da ordem do argumentar: reportagem (em duas aulas) e cartaz educativo.

Computamos apenas seis aulas em que houve tentativas mais explícitas de desenvolvimento de capacidades argumentativas em situações de leitura/discussão de textos. As propostas de escrita de textos foram bem menos frequentes. Nas salas de quatro professoras isso ocorreu apenas uma ou duas vezes, havendo o caso de uma sala em que nenhuma atividade deste tipo foi registrada.

Em síntese, constatou-se que não havia um trabalho sistemático e nem variado para que as crianças produzissem ou compreendessem textos da ordem do argumentar. Além disso, nos casos em que as temáticas de textos de outras ordens favoreciam condições para o trabalho com tal dimensão do ensino, raramente eram desenvolvidas boas atividades, no que se refere à argumentação. Nas aulas em que havia alguma tentativa de ensino de habilidades argumentativas, certa rotina pré-estabelecida foi encontrada: leitura de texto ou exibição de filme ou levantamento de questões → discussão → resposta a questões escritas (algumas vezes) → escrita de texto de opinião (mais raramente).

As análises das entrevistas: quais foram as concepções sobre argumentação subjacentes aos depoimentos das professoras?

Como ponto de partida para as análises das entrevistas, explici-

tamos, a seguir, a concepção de argumentação adotada.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que os textos da ordem do argumentar possuem a finalidade de defesa de ponto de vista. Concordamos com tal abordagem, que ressalta a presença de um embate de opiniões nos textos dessa ordem. Porém, alertamos que habilidades argumentativas também podem estar envolvidas em situações nas quais não há temas verdadeiramente controversos/polêmicos a serem confrontados. Assim, podemos citar três grandes blocos de situações de uso da argumentação que temos encontrado em nossas observações nas escolas e em livros didáticos.

O primeiro bloco seria o relativo aos textos produzidos em situações nas quais pontos de vista acerca de temas polêmicos são colocados em confronto. Os debates de fundo controverso são bons exemplos desse fato. Discursos políticos de campanha eleitoral também podem ser citados, assim como os artigos de opinião de um jornal, as reportagens temáticas ou as discussões entre amigos.

O segundo bloco é aquele formado por textos produzidos em situações em que se busca orientar o comportamento ou convencer de que determinada atitude/comportamento deve ser valorizado/realizado. Como exemplo, podemos citar os eventos de campanhas educativas ou a produção de uma carta de reivindicação, assim como os casos em que se faz propaganda comercial. Não há, nessas situações, um tema verdadeiramente polêmico a ser discutido. Há, sim, a necessidade de induzirem-se comportamentos, de ressaltarem-se atitudes e valores. Obviamente, o convencimento torna-se necessário porque tal atitude ou comportamento não

está consolidado na comunidade para a qual o texto é dirigido, podendo surgir algumas divergências. Porém, neste caso, trata-se muito mais de sensibilizar os interlocutores para a importância da atitude ou do comportamento em foco, por meio de apelos ou informações sobre as consequências de uma ação ou atitude contrária à que está sendo defendida.

No terceiro bloco, podemos citar as situações em que comumente tenta-se construir uma ideia, resolver um problema ou deliberar sobre algo. As discussões realizadas para tomar decisões, como planejar uma viagem, por exemplo, podem ilustrar tais casos. As conversas em um grupo de estudo para entender um conceito ou uma teoria também podem fazer emergir argumentos, que fazem parte de um processo de construção de conhecimento. Não há pontos de vista confrontados, embora transitariamente diferentes ideias sobre os conceitos/fenômenos sejam explicitadas e os argumentos orientem o processo de apropriação do conhecimento. Nesse caso, as pessoas estão mais *abertas* para mudarem seu próprio ponto de vista ou, às vezes, sequer iniciam a situação com um ponto de vista já construído.

Ao refletirmos sobre as diferentes situações em que a argumentação emerge, valorizamos a dimensão variável dos textos dessa ordem. Concebemos que dominar esse conhecimento é muito importante para uma intervenção pedagógica mais consistente e consciente por parte do professor. Desse modo, as primeiras perguntas feitas às docentes foram: “o que é argumentação/argumentar para você? Você poderia dar exemplos de textos argumentativos que você conhece?”. As respostas das docentes a estas perguntas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Concepção de argumentação das professoras do ano 5**Chart 1.** Conception of argumentation of fifth grade teachers.

Professoras	O que é argumentar/argumentação para você?	Exemplos de textos argumentativos
Professora 1	"Argumentar pra mim é você debater um tema colocando sua opinião a respeito, dando respostas críticas positivas ou negativas em relação a algum tema".	Reportagem Cartas Textos epistolares
Professora 2	"Argumentar é você falar sobre determinado assunto, né? Com algum conhecimento. É você dar uma opinião, é você falar. Argumentar é falar, é comentar. Acho que é isso. Não sei, não tem um conceito, não tem uma fórmula, assim não, acho que é isso."	Não responde
Professora 3	"É a gente argumentar sobre alguma coisa, a gente discutir sobre um assunto (pausa) que se esteja conversando, né? Discutindo. (pausa) É um entendimento às vezes até um pouco mais profundo sobre aquela leitura, sobre o que você tá propondo naquele momento, a discussão".	Reportagem
Professora 4	"É... mostrar subsídios para justificar alguma coisa".	Entrevistas Reportagens
Professora 5	"Argumentar é... é defender sua opinião, não é?! Eu acredito que é isso".	Artigos de opinião
Professora 6	"Argumentar é você, é, interagir num momento de discussão, né? Num momento de aula, é, argumentar sobre um texto, uma leitura. É uma argumentação, né?!"	Não responde
Professora 7	"É você defender o seu pensamento, entendeu? É, deixa ver como eu vou dizer. Você vai defender o que você pensa mesmo, a sua posição em relação a determinado assunto"	Não responde

Analisando o Quadro 1, percebemos que as professoras, de modo geral, associam o termo argumentação a *discussão* ou a *opinião*, referindo-se, via de regra, ao uso da linguagem oral. Podemos ressaltar, portanto, que parece não haver clareza sobre a diversidade de situações em que a argumentação emerge.

Com relação aos exemplos de textos considerados argumentativos, verificamos, também, que as docentes não identificavam facilmente exemplares dessa natureza. Três professoras não conseguiram dar qualquer exemplo e, na verdade, entre os gêneros citados, apenas dois poderiam ser considerados argumentativos, de modo mais categórico: artigo de opinião e reportagem. Os demais gêneros

mencionados (entrevista, cartas e textos epistolares) não são, necessariamente, classificados como textos argumentativos, embora alguns de seus exemplares possam ser inseridos nesta categoria.

Nesse contexto, as professoras não fizeram qualquer ponderação dessa natureza. Considerando os dados apresentados, concluímos que as docentes sentiam dificuldade em distinguir quais textos poderiam ser chamados de argumentativos. Tal desconhecimento, certamente, dificulta o trabalho pedagógico, pois selecionar quais textos serão levados para os alunos constitui-se em um ponto básico para ajudar os alunos, de modo intencional, a desenvolverem estratégias argumentativas variadas.

O que diziam as professoras sobre o ensino da argumentação?

Como mencionado, na entrevista também foram realizadas questões referentes ao ensino da argumentação. Inicialmente, buscou-se investigar se as professoras declaravam realizar atividades voltadas para o desenvolvimento de capacidades/habilidades argumentativas e os tipos de procedimentos e estratégias que elas diziam utilizar. Para isso, foram realizadas as seguintes perguntas: "Você já realizou em sala de aula atividades de leitura com textos argumentativos? Quais? Você já realizou em sala de aula atividades de produção de textos escritos argumentativos? Quais? Você já

realizou em sala de aula atividades de produção/compreensão de textos orais argumentativos? Quais?”. O Quadro 2 resume as atividades que as professoras disseram realizar em sala de aula.

Como podemos verificar no Quadro 2, as atividades de leitura descritas pelas docentes resumiam-se, na verdade, a situações de discussão de textos lidos. As situações de produção de textos, por sua vez, ficaram restritas à escrita de textos de opinião acerca de algum tema extraído de textos lidos. No eixo da oralidade, as situações citadas envolviam apenas conversas sobre textos lidos ou temas gerais tratados em sala.

Considerando a possibilidade de que as docentes tivessem realizado atividades envolvendo a argu-

mentação, que não tivessem sido relatadas devido à dificuldade na identificação dos gêneros da ordem do argumentar, listamos alguns gêneros pertencentes a esta categoria e formulamos a seguinte questão: “em relação ao seu trabalho voltado para a compreensão e produção de textos orais e escritos, você trabalha ou já trabalhou com cartaz educativo/debate/anúncio publicitário [...]?”

Com a menção direta aos diversos gêneros argumentativos, esperávamos proporcionar às professoras a chance de lembrar-se de outros trabalhos que tivessem realizado envolvendo o ensino da argumentação. De fato, com essa nova formulação da pergunta, as docentes conseguiram ampliar o leque de situações relatadas, sendo os gêneros mais contemplados a reportagem, o deba-

te e o cartaz educativo, mencionados por cinco professoras.

No que se refere às reportagens, diferentes pesquisas, como a realizada por Silva e Leal (2007), vêm mostrando que as situações de ensino que envolvem reportagens podem favorecer a aprendizagem de habilidades de leitura e escrita diversificadas e fundamentais para a formação dos leitores. A reportagem também é um dos gêneros da ordem do argumentar mais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa (Silva e Leal, 2007). Vimos que este gênero se insere nas situações de confronto de opiniões sobre temas controversos, favorecendo a condução de atividades de exploração dos recursos discursivos usados para defender opiniões e contra-argumentar. A fala das professoras, porém, reve-

Quadro 2. Atividades relativas ao ensino da argumentação relatadas pelas professoras.

Chart 2. Activities related to the argumentation teaching reported by teachers.

Atividades em sala de aula com:	Leitura de textos argumentativos	Produção de textos escritos argumentativos	Produção/compreensão de textos orais argumentativos
Professora 1	Sim. Carta escrita pelas crianças na qual apresentam suas opiniões	Sim. Textos de opinião	Sim. Exposição oral
Professora 2	Sim. Texto de opinião sobre o valor da carta, com base em um texto de Magda Soares.	Sim. Reportagem e texto de opinião sobre o uso do celular	Sim. Apenas compreensão de textos orais através de conversas informais sobre um tema
Professora 3	Sim. Leitura e debate da Música de Raul Seixas, e a história “Maria vai com as outras”.	Sim. Texto de opinião com base na história “Maria vai com as outras”.	Sim. Debate e leitura
Professora 4	Sim. Reportagem.	Sim. Texto de opinião com base na reportagem	Sim. Apresentação oral de textos pela professora para os alunos
Professora 5	Não trabalhou	Não trabalhou	Não trabalhou
Professora 6	Acha que trabalhou, mas não lembra	Sim. A partir de uma leitura, faz questionamentos para a turma, a fim de que os alunos apresentem suas opiniões	Sim. Leitura de histórias, para, a partir delas, os alunos opinarem
Professora 7	Sim. Leitura e questionamentos de um texto sobre os nomes.	Não trabalhou.	Sim. Comparação da constituição e das leis antigas com a de hoje.

lou que o trabalho com reportagens, na realidade, era baseado apenas em leitura e discussão sobre o tema dos textos, sem planejamento de ações mais específicas de reflexão sobre o gênero ou de exploração das estratégias argumentativas dos autores.

Quanto ao debate, como salientam Dolz e Schneuwly (2004), trata-se de um gênero bem definido, que pertence claramente às formas orais de comunicação. Para eles, esse gênero desempenha um papel importante na sociedade e, por isso, há a necessidade de ser explorado em sala de aula, para que os alunos possam ampliar sua capacidade de defender oralmente seus pontos de vista. Na descrição das aulas dadas pelas professoras, não houve sinalização sobre um planejamento de debate regrado. A palavra *debate* parecia ser empregada, portanto, para indicar qualquer situação de conversa sobre algum tema, filme ou texto lido.

O cartaz educativo é outro gênero bastante presente no cotidiano e, por isso, talvez, seja mais utilizado em sala de aula. Os cartazes educativos possuem ainda outros atrativos: são textos curtos, apresentam ilustrações e, muitas vezes, utilizam letras grandes e de imprensa, o que facilita o trabalho de leitores menos experientes. Além disso, possuem frases de efeito que se apresentam como estratégias discursivas importantes, as quais podem ser objeto de reflexão privilegiado acerca dos modos como os recursos discursivos argumentativos funcionam para provocar certos efeitos. Tal gênero é usado para convencer o destinatário a assumir determinada atitude ou comportamento –, favorecendo o trabalho de exploração dos apelos e dos recursos persuasivos. Diferentemente do que ocorreu com a reportagem e com o debate, as docentes citaram atividades em que os alunos produziram cartazes educativos. Não houve,

no entanto, referência a situações de reflexão sobre as características dessa espécie textual nem sobre a dimensão argumentativa dos textos.

O anúncio publicitário e o artigo de opinião, por sua vez, que se caracterizam como dois gêneros com finalidades bastante distintas, foram contemplados por quatro dentre as sete professoras. O anúncio publicitário estaria entre os gêneros da ordem do argumentar que têm o objetivo de divulgação. O artigo de opinião estaria entre os gêneros adotados para a discussão sobre assuntos controversos, usados, na maior parte das vezes, para a emissão de opinião sobre uma temática que esteja sendo de interesse de uma determinada comunidade leitora do jornal. Salientamos que foi bastante intrigante perceber que o gênero artigo de opinião, que raramente está presente em livros didáticos e que costuma ser pouco observado em salas de aula, tenha sido citado com tal frequência. Recorrendo às análises das descrições das aulas, nas quais as professoras eram solicitadas a exemplificar o trabalho feito com o gênero em questão, percebemos que o termo estava sendo utilizado para referir, na verdade, a “textos de opinião” comumente usados na esfera escolar (em situações como “dê sua opinião sobre...”) e não, propriamente, ao gênero midiático artigo de opinião.

O anúncio classificado, o artigo científico, a carta de reclamação e o discurso foram contemplados por três professoras. A carta da redação e o folheto educativo, entretanto, apareceram na voz de apenas duas professoras. O tipo de trabalho relatado com esses gêneros ficou mais uma vez concentrado na leitura de exemplares dos referidos gêneros e em conversas sobre o tema abordado nos textos. No caso do anúncio classificado, porém, também foi mencionada uma atividade de produção de texto.

Quanto aos gêneros carta de solicitação e júri simulado, apenas

uma professora disse ter trabalhado com sua turma, sem descrever, na verdade, as situações de uso de modo mais detalhado. A carta do leitor, a resenha crítica e o informe publicitário foram gêneros não mencionados pelas docentes.

Vemos, com base na análise das respostas das professoras, que, mesmo de maneira mais padronizada, vários gêneros estavam circulando nas salas. Este quadro é, portanto, bem diferente daquele apresentado quando as professoras foram solicitadas a falar livremente a respeito dos gêneros da ordem do argumentar com os quais haviam trabalhado. Conforme relatamos, naquele momento foram mencionados apenas o artigo de opinião e a reportagem. Porém, no momento em que os gêneros foram citados diretamente pela entrevistadora, a quantidade daqueles reconhecidos pelas docentes como presentes em atividades didáticas aumentou bastante. Esse fato é mais uma evidência de que não havia muita clareza em relação a quais seriam os textos da ordem do argumentar, embora eles já tivessem sido contemplados. Uma das implicações dessa falta de consciência explícita a respeito da dimensão argumentativa desses gêneros pode estar relacionada exatamente à precariedade na abordagem reflexiva acerca das características desses textos.

Com o intuito de continuar investigando as explicações dadas pelas professoras para o baixo investimento no trabalho voltado para a produção e compreensão de textos da ordem do argumentar, solicitamos a elas a indicação de objetivos didáticos/competências/habilidades que poderiam orientar o trabalho com argumentação na escola. A exploração desse tópico permitiria, assim, conhecer o quanto as docentes sabiam acerca das possíveis habilidades ou capacidades que podem ser ensinadas quando pretendemos

desenvolver capacidades argumentativas nos alunos. As perguntas elaboradas com tal propósito foram as seguintes: “Você acha que tem ajudado seus alunos a desenvolver capacidades argumentativas? Quais habilidades? Como?”.

Nesse contexto, seis docentes afirmaram que ajudavam seus alunos a desenvolverem essas capacidades na medida em que trabalhavam com textos que levavam os estudantes a expressarem suas opiniões. Uma das docentes, entretanto, disse não desenvolver essas capacidades nos alunos. Desse modo, apenas a capacidade de explicitar opiniões foi lembrada pelas professoras, o que confirma a falta de um conhecimento mais amplo sobre quais competências/habilidades/conhecimentos poderiam ser ensinados.

Explorando ainda o ensino da argumentação, realizamos a seguinte pergunta: “Você acha importante trabalhar com a argumentação na série em que você ensina? Por quê?”. A resposta, neste caso, foi unânime, pois todas elas acreditavam ser fundamental trabalhar com argumentação, pois, conforme salientou uma das professoras, “[...] eles (os alunos) são futuros formadores de opinião”. Percebemos, dessa forma, que, apesar de considerarem que é difícil ensinar a produzir e a compreender textos escritos da ordem do argumentar, as professoras reconhecem a importância de investir-se nessas habilidades.

Dando continuidade à entrevista, perguntou-se às professoras que aspectos deveriam ser ressaltados para os alunos quando se ensina a ler e a produzir textos argumentativos. De maneira geral, as docentes enfatizaram a importância em diferenciar e trabalhar com esses diferentes tipos textuais. Dessa forma, demonstram

a necessidade de deixar os alunos livres para expressarem as suas opiniões e de respeitar tais pontos de vista, bem como a necessidade de que a leitura e o debate estejam sempre presentes na prática de sala de aula. Novamente, vemos a concentração nas situações de expressão de opinião sobre temas, geralmente em situações de conversa.

Em síntese, as professoras acreditavam na importância do trabalho com argumentação em sala de aula, mas não tinham clareza sobre o que ensinar ou sobre como ajudar os alunos a desenvolverem tais habilidades. Também foi possível perceber uma grande lacuna quanto ao reconhecimento dos gêneros da ordem do argumentar, bem como em relação à delimitação, por parte das professoras, de quais habilidades ou conhecimentos deveriam ser enfocados.

Mesmo havendo, ao longo da entrevista, vários indícios de que a escassez de trabalho com argumentação parecia ser decorrente das dificuldades apontadas acima, nos perguntávamos sobre o que pensariam as docentes em relação às capacidades das crianças. No próximo item, abordaremos esse tópico.

O que diziam as professoras sobre as capacidades das crianças?

Na última etapa da entrevista, foram apresentadas questões relativas às representações das professoras sobre as capacidades argumentativas das crianças. As primeiras questões foram: “Você acha que seus alunos têm facilidade para argumentar oralmente e em textos escritos? E para entender textos argumentativos, eles se mostram capazes?”.

Seis professoras afirmaram que seus alunos apresentavam facilidade em argumentar, porém eram feitas referências apenas a situações da oralidade que aconteciam de modo espontâneo, por meio de conversa e discussões em sala. Não havia, portanto, menção ao uso de gêneros orais mais formais.

Com relação aos textos escritos, três professoras disseram que seus alunos tinham facilidade apenas quando auxiliados. As demais docentes afirmaram que seu grupo de crianças apresentava dificuldades. De fato, vários autores, como Oostdam *et al.* (1994) e Pieraut e Valette (1991), têm indicado que as maiores dificuldades com textos argumentativos surgem exatamente nas situações de escrita. No entanto, ao serem solicitadas a especificar as dificuldades de seus alunos, as docentes participantes da pesquisa mencionaram apenas dificuldades gerais relativas ao domínio da leitura e da escrita. Desse modo, parece estar em jogo a ideia de que as dificuldades são relativas a habilidades de produção e de compreensão de textos de maneira geral, e não especificamente à argumentação.

Com relação à questão “Você acha que há uma série ou idade indicada para iniciar um trabalho com textos argumentativos? Por quê?”, verificamos que três professoras alegaram não haver uma série indicada. Ainda, outras três docentes afirmaram que o ensino da argumentação poderia iniciar na alfabetização ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, e uma professora disse que esse ensino poderia começar nas séries iniciais², mas que a ênfase deveria ser maior na 3ª e na 4ª séries. Em resumo, pudemos perceber que a maioria das professoras acreditava que era possível ensinar as crianças a argumentar desde cedo.

² A professora que falou sobre séries iniciais foi a que estava atuando em uma rede de ensino seriada.

Considerações gerais: refletindo sobre os dados

Como expusemos anteriormente, através das observações de aulas de cinco docentes do 5º ano do Ensino Fundamental, concluímos que poucos textos da ordem do argumentar foram levados para sala de aula. Além disso, as atividades que levam a refletir sobre as estratégias argumentativas e a desenvolver capacidades de compreender textos escritos da ordem do argumentar foram pouco frequentes. Da mesma forma, as atividades de produção de textos da ordem do argumentar foram ainda mais raras nas aulas observadas.

Tais dados corroboravam as conclusões de outras pesquisas citadas anteriormente, tais como Leal *et al.* (2009), Leal e Morais (2006), Brassart (1990) e Dolz (1994). Nesse contexto, questionamos, então, as razões desse baixo investimento no trabalho voltado ao desenvolvimento das habilidades argumentativas nas salas das professoras observadas. Três hipóteses foram lançadas:

(a) Hipótese 1: na concepção das professoras, o ensino das habilidades argumentativas não seria prioritário nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por isso, elas não dedicariam tempo para a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de tais habilidades;

(b) Hipótese 2: na concepção das professoras, as crianças não teriam maturidade para realizar atividades argumentativas mais elaboradas, de modo que não seria possível ensinar habilidades argumentativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal concepção seria coerente com os resultados de alguns estudos que ressaltam as dificuldades de argumentação, atribuindo-as a fatores desenvolvimentais (Golder e Coirier, 1996; De Bernard e Antolini, 1996);

(c) Hipótese 3: as professoras não teriam conhecimentos suficientes para planejar e conduzir aulas em que as habilidades argumentativas fossem priorizadas, pois não sabiam o que ensinar ou como ensinar o domínio das habilidades argumentativas aos alunos.

De acordo com nossa análise, a hipótese 1 não foi confirmada, pois as professoras afirmaram categoricamente que o trabalho com argumentação seria muito importante desde o início da escolarização. Além disso, durante as aulas observadas foram registradas algumas tentativas nessa direção, ainda que não totalmente bem sucedidas.

A hipótese 2 também não foi confirmada, porque as professoras ressaltaram que as crianças argumentam bastante na oralidade, reconhecendo em seus alunos dificuldades gerais de escrita, não apenas com a produção de textos argumentativos. Em outras palavras, a dificuldade apontada nos alunos não parecia ser a de tratar especificidades do texto da ordem do argumentar, mas a de abordar os diferentes textos de modo mais aprofundado, adentrando em suas características.

Diante de tais considerações, a hipótese 3 configura-se como a mais plausível. As professoras associavam corretamente argumentação e opinião, mas não refletiam sobre a diversidade de situações em que utilizavam a argumentação. Restringiam seus comentários acerca da argumentação na modalidade oral em situações informais, pouco planejadas. Verificamos ainda a falta de conhecimento das docentes sobre as principais características e peculiaridades dos gêneros da ordem do argumentar. Observamos que elas apresentaram dificuldades em relatar atividades diversificadas nas quais estivessem trabalhando com a argumentação.

Com base nessas reflexões, concluímos que o motivo mais provável para o baixo investimento no ensino de habilidades argumentativas é o pouco conhecimento explícito e reflexivo revelado pelas docentes sobre exemplares de gêneros da ordem do argumentar. Além disso, destacamos o baixo conhecimento sobre as práticas de linguagem em que circulam tais gêneros e sobre suas características, além de quais estratégias didáticas seriam mais adequadas para o trabalho com a argumentação.

Assim, enfatizamos a importância de que os cursos de formação inicial e continuada favoreçam a emergência de situações em que os professores reflitam sobre o tema da argumentação e o sobre o papel da escola. Dessa forma, eles serão mais capazes de planejar e de desenvolver, na sua prática de sala de aula, atividades que incluam a leitura e a produção de gêneros argumentativos a partir de metodologias diversas.

Referências

- BARDIN, L. 2002. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 223 p.
- BRASSART, D. 1990. Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres, notes de travail. *Recherches*, 13:21-59
- BEZERRA, M.A. 2001. Textos: seleção variada e atual. In: A.P. DIONÍSIO; M.A. BEZERRA (orgs.), *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 35-47.
- DE BERNARDI, B.; ANTOLINI, E. 1996. Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10(2):175-196.
- DOLZ, J. 1994. Produire des textes pour mieux comprendre: L'enseignement du discours argumentatif. In: Y. REUTER (ed.), *Les interactions lecture - Ecriture*. Berne, Peter Lang, p. 219-242.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado das Letras, 278 p.
- GOLDER, C.; COIRIER, P. 1996. The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumenta-*

- tion, 10:271-282.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF00180729>
- LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.A.; TORRES, M.R.P. 2009. Leitura nos livros didáticos: a identificação de pontos de vista em textos escritos como objeto de ensino. *Educação em questão*, 34(20):220-243.
- LEAL, T.F.; MORAIS, A.G. 2006. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 243 p.
- LEITE, S.A.S.; VALLIM, A.M.C. 2000. O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. *Cadernos de Pesquisa*, 109:173-200.
- OOSTDAM, R.; GLOPPER, K.; EITING, M.H. 1994. Argumentation in written discourse: secondary school students writing problems. In: F.H. van EEMEREN; R. GROOTENDORST (eds.), *Studies in Pragma-dialectics*. Amsterdam, Sec. Sat., p. 130-141.
- PIÉRAUT, L.B.G.; VALETTE, M. 1991. The development of argumentative discourse. In: L.B.G. PIÉRAUT; M. DILITSKY (eds.), *Language bases and discourse base*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, p. 245-267.
- ROJO, R.H.R. 1999. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, II, Florianópolis, 1999. *Anais...* Florianópolis, ABRALIN, 10 p. [CD-ROM]
- ROSENBLAT, E. 2000. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: R. ROJO (org.), *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC/Mercado das Letras, p. 185-205.
- SILVA, F.S.; LEAL, T.F. 2007. Desvendando a reportagem impressa: conceitos e características textuais do gênero. In: EPENN - ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, Maceió, 2007. *Anais...* Maceió, 10 p. [CD-ROM]

Submetido em: 23/01/2010

Aceito em: 10/09/2010

Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco
Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n
Cidade Universitária
50670-901, Recife, PE, Brasil

Ana Carolina Perrusi Brandão
Universidade Federal de Pernambuco
Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n
Cidade Universitária
50670-901, Recife, PE, Brasil

Edla Ferraz Correia
Universidade Federal de Pernambuco
Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n
Cidade Universitária 50670-901,
Recife, PE, Brasil

Severina Érika Guerra
Prefeitura do Recife
Recife, PE, Brasil