

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

DOWGLAS AMORIM DE LIRA

**APLICAÇÃO DE UMA ADAPTAÇÃO DO MODELO DE
DEBATE CRÍTICO POR UMA PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO
CRÍTICO-ARGUMENTATIVO**

**Recife
2019**

DOWGLAS AMORIM DE LIRA

**APLICAÇÃO DE UMA ADAPTAÇÃO DO MODELO DE
DEBATE CRÍTICO POR UMA PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO
CRÍTICO-ARGUMENTATIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de doutor em Psicologia Cognitiva ao candidato Dowglas Amorim de Lira.

Unidade/Órgão: Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Linha de pesquisa: Comunicação Oral e Escrita

Orientador: Prof^a. Dr^a. Selma Leitão Santos

**Recife
2019**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

- L768a Lira, Dowglas Amorim de.
Aplicação de uma adaptação do modelo de debate crítico por uma professora da educação básica para promoção do pensamento crítico-argumentativo / Dowglas Amorim de Lira. – 2019.
201 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Profª. Drª. Selma Leitão.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2019.
Inclui referências e anexo.
1. Psicologia cognitiva. 2. Educação básica. 3. Pensamento crítico. 4. Professores. I. Leitão, Selma (Orientadora). II. Título.
- 153 CDD (22. ed.)
UFPE (BCFCH2021-083)

DOWGLAS AMORIM DE LIRA

APLICAÇÃO DE UMA ADAPTAÇÃO DO MODELO DE DEBATE CRÍTICO POR UMA
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PROMOÇÃO DO PENSAMENTO
CRÍTICO-ARGUMENTATIVO

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação
em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal
de Pernambuco - UFPE, como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de Doutor em
Psicologia Cognitiva ao candidato Dowglas
Amorim de Lira.

Aprovada em: 15/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dra. Selma Leitão Santos (Orientadora)
Universidade federal de Pernambuco

Prof^ª Dra. Isabel Cristina Michelan Azevedo (Examinadora Externa)
Depto. de Letras Vernáculas / UFS

Prof^ª Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães (Examinadora Externa)
Programa de Pós-graduação em Educação / UFPR

Prof^ª Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)
Depto. de Métodos e Técnicas de Ensino / UFPE

Prof^ª Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Examinadora Externa)
Universidade federal de Pernambuco

A Deus.

Aos espíritos de luz.

A Jemyson Henrique meu companheiro de quase uma década e que a cada amanhecer renova nosso laço de amor e amizade com tanto afeto;

A Davi Amorim, João Lucas (em memória) e a Isadora, meus sobrinhos que carrego como filhos.

A René Marcelino por toda amizade construída ao longo desses anos e que parece que advém de outras vidas, eu creio!

Aos meus amigos Andreza Cíntia, Aurislane Martins e Altair Pontual pelas confissões na madrugada e pela segurança ofertada a cada dia.

Aos meus pais Adilza Maria e Josias Pereira por tanto amor para comigo e por entender, nestes últimos meses, todas as ausências nos famosos almoços de domingo.

A minha irmã Maísa Amorim que me deu os melhores presentes do mundo – meus sobrinhos Davi, João (em memória) e Isadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Selma Leitão por acompanhar, desde o mestrado, meu percurso acadêmico e por ser tão competente àquilo que se compromete. Abraço cada conselho recebido e não esquecerei da orientação na qual nos perdemos a falar sobre Mario Quintana e Fernando Pessoa, talvez houvesse um sentido naquele acontecido.

Agradeço ao CNPq pela bolsa concedida ao longo dos quatro anos do doutorado.

Agradeço também a todos que fazem parte da escola Maria do Socorro de Freitas por buscarem compreender as licenças para estudo.

E, por fim, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, por tudo que me foi proporcionado. Seja na condição de aluno de mestrado e doutorado, seja condição de professor substituto do Centro de Educação. Ai, UFPE... nem sei como se agradece a tanto amor envolvido.

As vezes gosto de me desenhar entre palavras – Dowglas Lira
Escritos da agenda pessoal

RESUMO

A tese defendida neste trabalho baseia-se na hipótese de que as atividades desenvolvidas por professores em sala de aula, em especial ao que tange o trabalho com gêneros argumentativos oral ou escrito, não levam em consideração o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo, o que torna os textos produzidos frágeis na sua totalidade. Compreende-se que a ausência deste trabalho, na ação dos professores, relaciona-se à falta de intervenções específicas, o que acaba negligenciando os trabalhos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo. Pensando nesta problemática, buscou-se fomentar uma intervenção que viabilizasse o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo nas produções textuais argumentativas oral e escrita dos alunos de uma professora-alvo participante da pesquisa. Para tanto, nos embasamos na definição de pensamento crítico de Facione (2007); na produção de argumentos conforme proposta apresentada em Leitão (2000); e na cogência dos argumentos com base em Govier (2010). Quanto ao método este se divide em três etapas e centra-se, especificamente, nas ações desenvolvidas pela professora-alvo na primeira e terceira etapas. Na primeira etapa foram feitas videograções das aulas de três professoras que se colocaram à disposição do trabalho e que, quando da gravação, estavam trabalhando com gêneros argumentativos. Na segunda etapa, propomos uma mediação junto aos professores participantes que teve como foco de estudo o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo na produção de gêneros textuais argumentativos oral e escrito e, especificamente, o estudo da adaptação do Modelo de Debate Crítico – MDC para aplicação em sala de aula. Após as duas primeiras etapas foi escolhida a professora-alvo sob os critérios de ser formada em letras, trabalhar com gêneros argumentativos, atuar em escola pública e ter disponibilidade para a pesquisa. Na terceira etapa fizemos, também por videogração, o acompanhamento das aulas da professora-alvo, que atuava nos anos finais do Ensino Fundamental, analisando a aplicação do MDC nas aulas e o resultado nos textos produzidos. Para análise do pensamento crítico-argumentativo, nas modalidades oral e escrita, utilizamos a tríade argumentativa de Leitão (2000) e os critérios de cogência de Govier (2010). Os resultados apresentaram-se insatisfatórios quanto à modalidade escrita e satisfatórios à modalidade oral. Os resultados insatisfatórios na modalidade escrita pode ter ocorrido por três motivos. Primeiro pela inabilidade dos estudantes com a produção de gêneros escritos; segundo pela fragilidade nos comandos dados pela professora-alvo para confecção do gênero textual solicitado; e terceiro pela ênfase dada no MDC à modalidade oral. Quanto à modalidade oral, os resultados apontaram que uma intervenção específica, com base numa adaptação do MDC para o contexto educacional superior brasileiro pode ser útil na educação básica, pois, gerou

desenvolvimento de ações mais sofisticadas na produção de argumentos, como: antecipação de contra-argumentos, autorregulação do discurso, presença de argumentos com qualidade de suficiência, e autorregulação do pensamento. Outro ponto positivo foi quanto à elaboração de atividades pela professora-alvo e das perguntas lançadas aos alunos pela docente pós mediação. Antes da mediação as atividades sugeridas pela professora-alvo não gerava um ambiente argumentativo e as perguntas não relativizava o que era produzido pelos estudantes, parecendo recair em um padrão tradicional de ensino baseado no simples diálogo. Após a mediação foi notória a mudança nas atividades propostas, como também, nas perguntas lançadas pela docente, que passava a colocar em dúvida o que os alunos comentavam, fazendo exigência das justificativas e das fontes que se baseavam. Contudo, acreditamos que seja válido maiores investimentos em pesquisas que se debrucem a investigar o pensamento crítico - pelo viés argumentativo - na modalidade escrita, sinalizando para o percurso processual de desenvolvimento dessa habilidade.

Palavras-chave: Argumentação. Pensamento Crítico-Reflexivo. Professores.

ABSTRACT

The thesis defended in this paper is based on the hypothesis that the activities developed by teachers in the classroom, especially in what concerns the work with oral or written argumentative genres, do not take into consideration the development of critical-argumentative thinking. makes the texts produced fragile in their entirety. It is understood that the absence of this work, in the action of teachers, is related to the lack of specific interventions, which ends up neglecting the works that promote the development of critical-argumentative thinking. Thinking about this problem, we sought to foster an intervention that would enable the development of critical-argumentative thinking in the oral and written argumentative textual productions of the students of a target teacher participating in the research. Therefore, we are based on the definition of critical thinking by Facione (2007); in the production of arguments as proposed in Leitão (2000); and the cogency of the arguments based on Govier (2010). As for the method, it is divided into three stages and focuses specifically on the actions developed by the target teacher in the first and third stages. In the first stage, videotapes were made of the classes of three teachers who were available for the work and who, when recording, were working with argumentative genres. In the second stage, we propose a mediation with the participating teachers that focused on the development of critical-argumentative thinking in the production of oral and written argumentative textual genres and, specifically, the study of the adaptation of the Critical Debate Model - MDC for application in the classroom. After the first two stages, the target teacher was chosen according to the criteria of being trained in letters, working with argumentative genres, acting in a public school and being available for research. In the third stage, we also made, by video recording, the follow-up of the classes of the target teacher, who worked in the final years of elementary school, analyzing the application of the MDC in the classes and the result in the texts produced. For analysis of critical-argumentative thinking, in oral and written modalities, we used Leitão (2000) argumentative triad and Govier's (2010) cogency criteria. The results were unsatisfactory regarding the written modality and satisfactory to the oral modality. The unsatisfactory results in writing may have occurred for three reasons. First, the students' inability to produce written genres; second due to the fragility in the commands given by the target teacher to make the requested textual genre; and third, by the emphasis given in the MDC to the oral modality. Regarding the oral modality, the results indicated that a specific intervention based on an adaptation of the MDC to the Brazilian higher education context may be useful in basic education, since it has led to the development of more sophisticated actions in the production of arguments, such as: anticipation of contraindications. -arguments, self-regulation of speech, presence of arguments with quality of sufficiency, and

self-regulation of thought. Another positive point was regarding the elaboration of activities by the target teacher and the questions posed to the students by the post-mediation teacher. Prior to mediation the activities suggested by the target teacher did not generate an argumentative environment and the questions did not report what was produced by the students, seeming to fall into a traditional teaching pattern based on simple dialogue. After the mediation, the change in the proposed activities was noticeable, as well as the questions posed by the teacher, who began to question what the students commented, demanding the justifications and the sources that were based. However, we believe that greater investments in research that address critical thinking - through argumentative bias - in the written modality are valid, signaling the procedural path of development of this ability.

Keywords: Argumentation. Critical-Reflective Thinking. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ciclo metodológico da disciplina	106
Figura 2 - Percurso metodológico da disciplina	107
Figura 3 - Cartaz coletivo.	109
Figura 4 - Cartaz sim ou não.	143
Figura 5 - Texto de apoio.	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações da professora-alvo	62
Quadro 2 - Sumário da mediação.	69
Quadro 3 - Critérios analíticos	74
Quadro 4 – Excertos	77
Quadro 5 – Excertos.	78
Quadro 6 - Títulos das notícias	78
Quadro 7 - Excertos	79
Quadro 8 - Excertos	80
Quadro 9 – Excerto.	82
Quadro 10 – Excertos.	83
Quadro 11 – Excertos.	84
Quadro 12 – Excertos	85
Quadro 13 – Excertos	85
Quadro 14 – Excertos	86
Quadro 15 – Excertos	86
Quadro 16 – Excertos	87
Quadro 17 – Excertos	88
Quadro 18 - Escritos na lousa	88
Quadro 19 – Excertos	89
Quadro 20 – Excertos	95
Quadro 21- Excertos	98
Quadro 22 – Excertos	98
Quadro 23 – Excertos	99
Quadro 24 - Síntese das produções textuais pré-mediação.	100
Quadro 25 – Excertos	107
Quadro 26 – Excertos	111
Quadro 27 – Excertos	111
Quadro 28 – Excertos.	111

Quadro 29 – Excertos.	111
Quadro 30 – Excertos.	115
Quadro 31 - Organização das falas em tabela	117
Quadro 32 - Primeiro momento do debate	117
Quadro 33 - Segundo momento do debate	121
Quadro 34 - Terceiro momento do debate	124
Quadro 35 - Quarto momento do debate	126
Quadro 36 - Quinto momento do debate	129
Quadro 37 - Sexto momento do debate	132
Quadro 38 - Sétimo momento do debate	136
Quadro 39 - Oitavo momento do debate	137
Quadro 40 – Excertos	139
Quadro 41 – Excertos	139
Quadro 42 – Excertos	139
Quadro 43 – Excertos	139
Quadro 44 – Excertos	140
Quadro 45 – Excertos.	140
Quadro 46 – Excertos.	140
Quadro 47 – Excertos.	140
Quadro 48 – Excertos	140
Quadro 49 – Excertos	141
Quadro 50 – Excertos	141
Quadro 51 – Excertos	141
Quadro 52 – Excertos	147
Quadro 53 - Síntese das produções textuais pós-mediação.	148
Quadro 54 - Atividades da professora Mariana pré e pós mediação.	156
Quadro 55 - Argumentos orais pré-formação.	163
Quadro 56 - Argumentos orais pós-mediação.	163

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ARGUMENTAÇÃO, COGNIÇÃO E LINGUAGEM: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	20
3	PENSAMENTO CRÍTICO-ARGUMENTATIVO	26
3.1	Acerca da conceituação do Pensamento Crítico.....	26
3.2	Pesquisas sobre/com Pensamento Crítico.....	34
3.3	Mediando o Pensamento crítico-argumentativo em sala de aula.....	42
4	O CARÁTER INTERACIONAL DA ESCRITA E SEU ENSINO	47
4.1	Acerca da argumentação escrita.....	51
5	MÉTODO	57
5.1	Enquadramento metodológico.....	57
5.2	Contexto e participantes do estudo.....	58
5.3	Delineamento para construção dos dados	63
5.4	Mediação com os professores	64
5.4.1	O percurso da mediação.....	65
5.5	Critérios analíticos	70
5.5.1	Quanto ao discurso do professor quando da solicitação gênero textual	71
5.5.2	Estrutura e qualidade dos argumentos nas modalidades oral e escrita	71
5.5.3	Aspectos funcionais do MDC.....	73
6	ANÁLISES	75
6.1	Caso da professora Marina pré-mediação.....	76
6.1.1	Primeiro dia.....	76
6.1.2	Segundo dia.....	85
6.1.3	Análise das produções textuais pré-mediação.....	94
6.1.3.1	<i>Primeiro texto de artur</i>	94
6.1.3.2	<i>A estrutura argumentativa e a qualidade dos argumentos</i>	95
6.1.3.3	<i>Primeiro texto de vânia</i>	96
6.1.3.4	<i>A estrutura argumentativa e a qualidade dos argumentos</i>	97
6.1.4	Análise geral das produções textuais pré-mediação.....	100
6.1.5	Síntese das aulas da professora Marina pré-mediação.....	102
6.2	Caso da professora Marina pós mediação.....	105

6.2.1	Aula teórica.....	107
6.2.2	Aula teórico-prática	108
6.2.3	Ensaio para o debate	109
6.2.4	Debate crítico.	110
6.2.4.1	<i>Analisando o debate crítico</i>	139
6.3	Aula sobre produção textual	142
6.4	Análise das produções textuais pós-mediação.	146
6.4.1	Segundo texto de Artur.	146
6.4.2	Segundo texto de Vânia	147
6.4.3	Análise geral das produções pós-mediação	148
6.4.4	Síntese das aulas da professora Marina pós-mediação.	151
7	MACROANÁLISE.	156
7.1	Comparação das aulas da professora Marina pré e pós mediação	156
7.2	O que aconteceu após a mediação?	159
7.2.1	Momentos pontuais de análise e produção de argumentos: pensamento crítico argumentativo	160
7.3	Comparação das produções textuais	164
7.4	Análise da mediação.	166
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
	REFERÊNCIAS.....	177
	ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	185

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios com o qual se compromete a educação, do Ensino Básico ao Superior, é tentar promover um ensino de qualidade que favoreça o desenvolvimento de um cidadão crítico e comprometido com sua realidade. Tal afirmação, no Brasil, é assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, na tentativa de formalizar tal investida. Um dos princípios gerais dos PCN é fazer o estudante “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, p.6, 2000).

Contudo, embora haja diretrizes que normatizam os investimentos a serem tomados para formação de um posicionamento crítico dos estudantes, ainda soam vagas e/ou inexistentes atividades curriculares que intentem o desenvolvimento desse posicionamento crítico dos educandos, como também, escassos os subsídios de avaliação dessa capacidade reflexiva/crítica por parte dos profissionais de educação.

A busca por modos de assegurar esse compromisso com a criticidade parece, assim, repousar numa abstração idealizada, ou seja, há um esforço por parte dos professores – com base nos PCN – em tentar trazer a reflexão para o ensino dos conteúdos curriculares, porém, os educadores esbarram na falta de habilidade para criar e avaliar situações didáticas que favoreçam o posicionamento crítico dos estudantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (PC).

Para Walker (2003), as situações didáticas para provimento do desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo, em estudantes utilizam-se, em sua maioria, do debate oral, modalidade que, para o autor, parece ser mais conveniente aos professores dada a facilidade de sistematização. Nesse sentido, o uso do texto argumentativo, embora colocado para o autor como uma possibilidade de análise, não parece ser utilizado como um instrumento para desenvolvimento/análise do pensamento crítico, nem tampouco, para aquisição do conhecimento.

Riolfi & Igreja (2010), em pesquisa realizada na cidade de São Paulo com estudantes do Ensino Médio, doravante EM, sobre a pertinência do texto argumentativo nas aulas de Língua Portuguesa constatou, nas 2.434 horas-aula videogravadas, que apenas 6% do tempo analisado foi dedicado ao texto dissertativo-argumentativo o que, para as autoras, se apresenta como uma negligência da escola na construção crítica do cidadão, levando em consideração que são estudantes que estão na última etapa escolar, antes da Universidade, sendo esta, período em que o desenvolvimento do senso crítico deve ser destaque nos tipos de práticas educativas

oferecidas e, em especial, nas atividades escritas devido às demandas dos concursos e vestibulares.

Levando em consideração as afirmativas de que para o desenvolvimento do PC utiliza-se, preferencialmente, do debate oral e que há uma certa negligência quanto ao trabalho com textos dissertativos-argumentativos, suponha-se ser, essa lacuna, decorrente da falta de habilidade e ou do pouco conhecimento por parte dos professores, em especial, os de ensino de língua materna, em lidar com esse tipo de atividade.

Na busca por alternativas que revertam o quadro apresentado, a presente pesquisa tem como *objetivo geral* investigar se a aplicação de uma adaptação para minicurso do Modelo de Debate Crítico - MDC por uma professora-alvo de Língua Portuguesa favorece o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo dos estudantes nas modalidades oral e escrita; como *objetivos específicos*, primeiro analisar e comparar o trabalho com argumentação da professora-alvo pré e pós mediação focalizando, na segunda etapa da pesquisa, os possíveis impactos da mediação recebida nas produções oral e escrita dos estudantes, em seguida, examinar quais foram as mudanças percebidas nos textos produzidos pelos alunos pré e pós mediação, entendendo o ganho de competências argumentativas como desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo e, por fim, analisar a qualidade argumentativa oral dos alunos pré e pós mediação em momentos de atividades específicas.

Assim, busca-se promover uma intervenção específica por meio da apropriação e da aplicação, por parte da professora de Língua Portuguesa, alvo de nosso estudo, de uma adaptação do Modelo de Debate Crítico – MDC para o formato de minicurso que dê conta de dois investimentos básicos. Primeiro, que a intervenção consiga auxiliar a professora nas atividades com argumentação sem que isso traga ônus ao trabalho já desenvolvido pela docente, somando-se como mais uma proposta didática a ser utilizada pela professora e, segundo, que a intervenção possa favorecer, para além do ensino dos elementos linguístico-discursivos inerentes à linguagem argumentativa, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo entendido aqui como pensamento crítico-argumentativo já que se dá via argumentação. Isso permite refletir sobre o porquê de o trabalho com argumentação ser importante no contexto educacional e que ganhos teria a implementação de uma adaptação do MDC que se diferencia de outros tipos de debate já realizados em contextos educacionais.

Uma primeira observação que deve ser feita é que o estudo da construção do conhecimento sempre foi alvo de diferentes investigações em contextos educacionais por diferentes pesquisadores e que, nas investigações praticadas, se tem notado, cada vez mais, uma estreita relação mantida entre argumentação e desenvolvimento do pensamento crítico-

-reflexivo, mesmo que este último possa se configurar pelo uso de outras práticas educacionais. Sendo assim, boa parte das pesquisas agora se atêm a construir diferentes *designs* que levem em consideração o uso da argumentação para construção do conhecimento e sejam possíveis de execução em sala de aula como modo de facilitar seu incremento no contexto educacional, sendo um aporte para aqueles que se interessam por processo de construção do conhecimento em ambientes de ensino (JIMÉNEZ, 2007; LEITÃO, 2012).

Uma segunda observação reside na falta de formação específica para o trabalho com argumentação nos cursos de graduação em licenciatura. Essa lacuna apresenta-se sob dois primas. Primeiro, o próprio entendimento sobre o que é argumentação, ainda é vinculado ao mero ato de persuasão/convencimento; segundo, a falta de estratégias para implementação da argumentação em sala de aula (TEIXEIRA, 2007), sendo este último interesse maior desta pesquisa. Sendo assim, tornam-se necessários investimentos dessa natureza.

Outra condição importante para a capacitação de professores na implementação de trabalhos efetivos com argumentação é a de que os trabalhos para o desenvolvimento do pensamento crítico ainda são escassos e, no que tange o ensino de produção textual, as atividades residem, em sua maioria, na apropriação da estrutura do texto percebendo, assim, uma certa negligência quanto à produção e à qualidade dos argumentos construídos.

Uma outra observação que estimula a presente pesquisa é tentar compreender quais os impactos de uma adaptação do MDC, em formato de minicurso, formulada por pesquisadores do Núcleo de Pesquisa da Argumentação – NupArg, pode favorecer a quem dela se apropria, posto isto, tem-se como pano de fundo a própria responsabilidade do pesquisador enquanto idealizador de mudanças sociais, como adverte Leitão (2012), no contexto em que atua. Contudo, o que teria a adaptação do MDC que valida seu uso em sala de aula.

Além dos pontos já comentados pensamos que a escola do século XXI se compromete com o desenvolvimento e as habilidades de construção do conhecimento por meio da aprendizagem de conteúdos curriculares, sendo assim, o MDC por ter em sua base a argumentação e esta possuir uma natureza epistêmica que potencializa o processo de construção do conhecimento, seu uso torna-se interessante para que a escola atinja seus objetivos.

Outra característica importante para o uso de uma adaptação do MDC em sala de aula é que, por ser argumentativo em todas as fases que o estrutura, o minicurso garante aos participantes a revisão de perspectivas que significa levar os sujeitos a reanalisarem as bases que sustentam seus pontos de vista, observando as vantagens e os limites que sustentam ou não a opinião que defendem (LEITÃO, 2008).

Uma característica pragmática deve ser também revelada para defesa do MDC em sala de aula: a de que seu uso em ambientes educacionais oportuniza uma prática que não acarreta maiores esforços do professor, visto que o contexto educacional brasileiro já detém uma carga-horária bastante exaustiva e que sua ecologia, além de prática, é de fácil entendimento.

Por fim, antes de ilustrar as partes que estruturam o presente trabalho, é importante salientar que os modelos de debates utilizados em sala de aula comumente se caracterizam enquanto uma atividade interativa na qual os sujeitos são convidados a defenderem uma determinada posição sem levar em consideração perspectivas contrárias as suas, nem tampouco prever contra-argumentos, como acontece no Júri Simulado. Em debates estruturados como o MDC há todo um protocolo a ser seguido, que garante a sua execução de modo satisfatório, como também a revisão e a antecipação de perspectivas contrárias, levando os indivíduos a processos de autorregulação do pensamento. O objetivo almejado no MDC, como pensado pelos pesquisadores do NupArg quando da sua elaboração, é que a ideia de competitividade seja minimizada ao máximo e que se tenha garantido o desenvolvimento de competências argumentativas que vislumbre o ato de aprender a argumentar e de argumentar para aprender.

Para dar conta de tal investimento há o segundo capítulo intitulado “Argumentação, Cognição e Linguagem: diálogos possíveis” no qual disserta-se acerca da relação entre argumentação e linguagem. No terceiro capítulo, discute-se sobre as principais conceituações acerca do pensamento crítico, nos tópicos subsequentes discorre-se sobre pesquisas que tomam o pensamento crítico como pano de fundo e, por último, enfatiza-se a importância do professor enquanto mediador do pensamento crítico e da argumentação no ambiente educacional. No quarto capítulo, o foco é o caráter dialógico da linguagem, como também, o que se compreende acerca da escrita argumentativa.

No capítulo de número cinco é explicitado o método executado ao longo do projeto explicando sobre o enquadramento metodológico, o contexto e os participantes, o delineamento para construção dos dados e a mediação realizada com os professores.

No capítulo seis é feita uma análise de todo o trabalho desenvolvido pela professora Marina pré e pós-formação, arguindo acerca do seu trabalho em sala de aula, como também, das análises dos textos dos alunos nos dois momentos da pesquisa. Em seguida, num capítulo nomeado de “Macroanálise” – o sete – é dado um panorama geral sobre as análises que foram feitas. Ao final, a averiguação para observar se os objetivos traçados foram alcançados e, como será visto, sugere-se que outros projetos semelhantes sejam realizados para que se possa criar parâmetros, configurações e comparações para os trabalhos feitos sobre pensamento crítico.

2 ARGUMENTAÇÃO, COGNIÇÃO E LINGUAGEM: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Com o intuito de analisar a aplicação do Modelo de Debate Crítico – MDC por professores de Língua Portuguesa no contexto natural de sala de aula do Ensino Básico e de como ele impacta¹ na qualidade dos textos argumentativos escritos produzidos pelos alunos, desenvolvendo habilidades metacognitivas como o pensamento crítico, esta seção tratará sobre a relação indissociável existente entre argumentação e cognição, constituídas nas relações dialógicas via linguagem.

Nessa perspectiva, compreende-se que formas e processos psicológicos estritamente humanos de pensamento e construção do conhecimento surgem no âmbito de relações dialógicas, cuja natureza é necessariamente sociossemiótica” (LEITÃO, 2007, p.77). Tal perspectiva, baseada na concepção sócio-histórica-cultural (VYGOTSKY, 2008/2007) e das relações dialógicas dadas pelas interações via linguagem (BAKHTIN, 2011), crê que a formação, nunca totalmente pronta, da natureza do psiquismo humano depende, necessariamente, das relações dos sujeitos com a linguagem, sendo esta capaz de, para além de criar representações sobre o mundo, constituí-lo.

Smith (2003) reconhece que as várias formas de lidarmos com os eventos culturais no mundo não se justifica por uma relação direta entre palavra, objeto e ação, mas, sim, dos discursos que são simbolicamente criados e que afeta diretamente a cognição humana. Para Smith (2003, p.37) “Todos os vários aspectos de pensamento que a linguagem distingue podem ser vistos como a manipulação das relações cognitivas”, e é nesse contínuo que marcas do discurso vão se materializando, formando uma noção mais ou menos duradoura dos objetos simbólicos ou não. Enquanto um tipo textual essencialmente gerador de controvérsias, a argumentação pode ser compreendida como promotora da relação cognitiva/discursiva dos sujeitos, desempenhando um papel importante na constituição dos mesmos, visto que mobiliza um olhar acurado sobre os discursos que são produzidos no mundo seja por uma ação metalinguística ou na força pragmática que se impõe no seu uso, seja em textos orais ou escritos.

Para Geraldi (2015, p.36) “os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produtos deste processo”. Posto isso, admite-se que o sujeito é social, constituído por linguagem e que está, na ação do sujeito, intimamente ligada a tantos outros discursos nunca acabados e nunca isolados do seu contexto. Há, para Bakhtin (2011), sempre uma ponte, às vezes, não tão bem estruturada, entre

¹ Entendemos que o impacto na ação do professor pode acontecer por meio de situações interventivas de curto, médio ou longo prazo, não sendo, necessariamente, o tempo um fator determinante para mudanças.

os discursos do presente que se interligam com enunciados passados e futuros. Assim, “as relações dialógicas são bem mais amplas que o discurso dialógico no sentido restrito” (BAKHTIN, 2011, p.22), elas alicerçam as pautas das nossas ações no intuito de representar, simbolizar, criar, recriar, significar, ressignificar, entre outras ações, sendo esta uma consciência que é simbólica. Admitindo-se a premissa de que o sujeito é constituído de linguagem, logo, é possível pensar, como aponta Leitão (2000), que o estudo da argumentação – enquanto uma tipologia textual concebida na linguagem – é também o estudo da cognição humana.

A argumentação é, em termos gerais, compreendida como uma atividade de comunicação presente no cotidiano dos indivíduos, compondo-se como uma habilidade ampliada, desenvolvida e melhorada de acordo com o desenvolvimento da linguagem, ou melhor, de acordo com as atividades de interação nas quais os indivíduos operam, levando seus argumentos à finalidade da necessidade exigida na interação com seus pares. Portanto, a argumentação pode ser entendida como um processo de influência mútua intermediada via língua/linguagem (KOCH, 2006).

Todavia, argumentação é aqui abarcada como uma atividade de natureza discursiva, constituída por elementos dialógicos e dialéticos, que consente a reflexão e a construção do conhecimento. Para Billig (1987), seja nas atividades do cotidiano, nas atividades particulares do sujeito consigo mesmo ou em situações formais, a argumentação é o modelo básico no qual as pessoas se apoiam para fundamentar seu raciocínio. Para o autor, a confrontação das ideais pelos seres humanos torna o ato de argumentar inerente às nossas ações, sendo estas, capazes de serem revistas, analisadas e mais bem pensadas. Pela ação discursiva, os interlocutores são instigados a reverem seus pontos de vista e a considerarem perspectivas contrárias de acordo com a reflexão que fazem frente ao assunto abordado, buscando influenciar tanto o(s) seu(s) par(es), como a si, de acordo com as diferentes perspectivas adotadas. Segundo Lira,

Quando adotamos a linguagem como constitutiva do sujeito, do ponto de vista da Psicologia Vygotskyana, partimos da ideia de que a mesma é responsável pela aquisição do conhecimento dos indivíduos através da interação desenvolvida pelos mesmos em grupos, como também, constituidora do desenvolvimento cognitivo dos membros que partilham culturalmente de um mesmo sistema social (2015, p.20).

Percebe-se que dentro dessa perspectiva os discursos produzidos, no bojo do plano argumentativo, distanciam-se de outros discursos, como do narrar e do descrever, como também, incitam os indivíduos a analisar, compreender e avaliar os argumentos produzidos que,

segundo Cabrera (2010), são pontos fundamentais ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Segundo Leitão (2007, p. 1, *apud*, Van Eemeren *et al.*, 1996), afastando-se das teorias que orientam o estudo da argumentação pelo viés da lógica formal – que consiste na aceitação da conclusão pela lógica indicada nas premissas, sendo estas imutáveis; e da teoria de Toulmin que carrega a lacuna – mesmo assumindo uma perspectiva dialógica e divergindo do modelo da lógica formal - de não conseguir verificar como os argumentos se afetam mutuamente, a argumentação é uma atividade de natureza discursiva e social que se realiza pela defesa de pontos de vista e à consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo último de aumentar, abreviar ou reduzir a razoabilidade dos pontos de vista postos à verificação, sendo então, um elemento constitutivo da aquisição do conhecimento pelo qual oferece base para o pensamento crítico-reflexivo. De caráter dialógico a argumentação pode ser compreendida como uma atividade discursiva de cunho social, intelectual e verbal, realizada por justificação ou refutação de opiniões emergidas em um discurso.

Há, segundo Leitão 2000, cinco dimensões que compõem a estrutura da argumentação, a saber: a *verbal*, a *dialógica*, a *dialética*, a *situada* e a *epistêmica*, que fazem parte de sua composição.

A *dimensão verbal* diz respeito ao léxico empregado na construção argumentativa. Essa dimensão atenta para os recursos linguístico-discursivos que estruturam o processo argumentativo. Para Bakhtin (2011), embora os discursos não estejam diretamente ligados à palavra, em sentido restrito, é por meio dela que se materializam.

A *dimensão dialógica* alude à heteroglossia compreendendo que está presente sempre um outro na composição de um discurso de caráter dialógico/dialético, sendo este o próprio sujeito simbolizado ou não na ação, “se refere às relações que todo enunciado mantém com outros enunciados produzidos anteriormente, bem como os enunciados futuros” Charadeau & Maingueneau (2008, p.160).

A *dimensão dialética* diz respeito aos diferentes posicionamentos que podem surgir estabelecendo, na argumentação, posições contrárias. Por dialética entende-se, de acordo com a acepção bakhtiniana, o fenômeno percebido nas ações objetivas/subjetivas que reflete uma dada consciência que dialoga com diferentes enunciados. Estima uma forma particular de relação mantida entre parceiros num determinado contexto (CHARADEAU & MAINGUENEAU, 2008). Essa dimensão retoma o olhar para os enunciados que levam em consideração perspectivas contrárias como forma de organização do que pode/deve ser dito dentro de um determinado contexto, o que nos remete à dimensão situada dos enunciados.

Por *dimensão situada* compreende-se a sensibilidade aos contextos nos quais pontos de vista divergentes são produzidos. Esta dimensão analisa como determinadas formas de discurso são arquitetadas a depender do local, como também, das relações estabelecidas entre locutores e seus respectivos interlocutores. Todo locutor, na tomada de consciência do seu discurso, analisa o que pode/deve ser dito na situação prática, sendo assim, situa-se como responsável pelo que é dito e dessa forma cria e compartilha seu discurso (BACKTIN, 2011).

A *dimensão epistêmica*, foco desta produção, atenta-se ao novo que emerge das oposições e da modificação dos argumentos ao longo de um evento. Evidencia-se, em diferentes pesquisas nacionais e internacionais, que a argumentação promove com maior facilidade a sofisticação do conhecimento seja no aprender a argumentar ou no ato de argumentar para aprender.

Em meio às dimensões citadas, a epistêmica tem sido particularmente ressaltada nos estudos objetivados por Leitão (1999, 2000, 2001), por ser a responsável por endossar a respeito de como a novidade é produzida via argumentação, ou seja, de que forma se desencadeia o conhecimento (o novo), num dado contexto onde é provocada uma interação argumentativa.

Para averiguar o caráter epistêmico contido na argumentação, Leitão (2000, 2001) descreve uma unidade de análise baseada na tríade, a saber: argumento, contra-argumento e resposta, na tentativa de nortear de que forma é manifestado um novo dado. O novo, nessa condição, é entendido como um movimento dialógico-discursivo que permite capturar, por vias metodológicas, o raciocínio criado pelos interlocutores quando analisado em situações de uso da argumentação.

O *argumento*, primeiro elemento da tríade, é formado por um ponto de vista mais sua justificativa; o *contra-argumento* é um enunciado opositivo que refuta ou põe em xeque o que foi dito anteriormente e que suscita a possibilidade de reanálise do argumento e a *resposta*, aspecto crucial para o desenvolvimento de uma arena argumentativa, é a reação do proponente em relação aos contra-argumentos por meio de uma reflexão acerca do que está sendo dito tanto pelo oponente, como pelo proponente, refutando sua posição ou a do proponente ou aderindo a novos conceitos através de um processo de revisão. A resposta oportuniza observar com maior cautela o impacto provocado pelo contra-argumento suscitado, visto que, traz a análise do proponente que leva em consideração a sua perspectiva em relação ao tema tratado, como também, o direcionamento dado pelo outro.

Ainda acerca da resposta, segundo Leitão (2000), a mesma pode se configurar de quatro formas, que implicará ou não em ajustes no argumento enunciado, a saber: a primeira se refere à resposta de *destituição ao contra-argumento*, no qual se analisa o contra-argumento, mas

mesmo assim o argumento inicial é preservado; uma segunda denominada *resposta de concordância local*, na qual se preserva o argumento inicial sem nenhuma modificação aceitando, parcialmente, o contra-argumento; a terceira é denominada *resposta de integração*, nesta aceitam-se partes do contra-argumento alterando algo do argumento inicial; a quarta e última é a *resposta de aceitação*, nesta abandona-se o argumento inicial acatando o contra-argumento empreendido, implicando uma destituição da posição inicial.

Para Leitão (2000), o contra-argumento é desencadeador das relações dialéticas no processo argumentativo, visto que, deflagra uma oposição a um determinado ponto de vista fazendo com que o proponente reavalie suas crenças, movendo-se a novas perspectivas. Para a autora, está imbricado no ato de contestar a avaliação do argumento pelo oponente, como também, a reavaliação do argumento proferido pelo proponente que estimulará uma resposta na qual são capturadas as mudanças ocorridas.

O uso da tríade argumentativa proposta por Leitão (2000), enquanto ferramenta de análise dos movimentos argumentativos ao longo do discurso, acena para a superação da ideia de que apenas mudanças radicais, no ponto de vista de quem argumenta, podem ser vistas como uma verdadeira mudança conceitual, indicando a necessidade, pelos pesquisadores, de um olhar mais cuidadoso para as questões mais sutis nas quais a argumentação está incutida. Apontar para essa necessidade traz à tona tanto os processos desenvolvimentais da argumentação, como também, um olhar mais contextual (dimensão situada), para exemplificar com clareza como ocorre um evento argumentativo, unindo, assim, questões metodológicas e teóricas.

Ainda de acordo com Leitão (2000), a argumentação se estabelece enquanto arena dialógica onde os sujeitos buscam afirmar seus pontos de vista, esforçando-se contra as perspectivas contrárias as suas. Contudo, o ganho está não na mudança ou na preservação do ponto de vista, mas, sim, na revisão que é feita sobre um determinado ponto de vista num movimento discursivo-linguístico que se compreende dialógico. Esse caráter dialógico deve sempre ser compreendido como entendimento das ações do argumentador nas relações que são estabelecidas no seu contexto social.

Presume-se que, no contexto escolar, para que o outro seja de fato propício à análise de opiniões opostas a sua, intervenções específicas em argumentação careçam de serem implementadas nos contextos educacionais. Para Díaz (2001), isso resulta de articulação teoria e prática na formação docente que desemboca na produção de inovações concretas aplicáveis ao ensino-aprendizagem.

Em resumo, parte-se aqui da ideia de que a argumentação está inscrita no uso da linguagem oportunizando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos indivíduos

que, quando postos em contextos nos quais a argumentação é trabalhada, impulsiona processos metacognitivos de reflexão por terem que saber se posicionar de acordo com as ações argumentativas, propiciando uma nova postura, pelos sujeitos, em relação a algo, por meio de uma ação mediada via linguagem.

Indicada a estreita relação entre argumentação e cognição mediada pela linguagem na formação dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 2007), indaga-se como uma mediação com professores pode favorecer mudanças no trabalho desenvolvido em sala de aula e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo em textos argumentativos escritos, por entender insatisfatória a formação dos professores, embora exigida nos PCN, quanto à capacidade de avaliação e trabalho com o PC. Sendo assim, concebe-se como necessário defender, na próxima seção, o que se entende sobre Pensamento Crítico-Reflexivo.

3 PENSAMENTO CRÍTICO-ARGUMENTATIVO

3.1 Acerca da Conceituação do Pensamento Crítico

Diferentes estudos que se debruçam sobre a avaliação do pensamento crítico no campo educacional se inter cruzam no objetivo de criar possibilidades de impulsionar, como também, de encontrar mecanismos que viabilizem o desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes. Entretanto, ainda repousam em enfoques pedagógicos orientados para aquisição de conhecimento por meio de atividades escolares frágeis que não garantem, de modo significativo, o desenvolvimento do pensamento crítico (AYMES, 2012). Para Tenreiro-Vieria (2004, p.230), “alguns estudos exploratórios revelam que as práticas de ensino não são sistemática e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico”, recaindo em atividades transmissivas que, quando provocam o desenvolvimento do pensamento crítico, acabam por deflagrá-lo de modo acidental não estando diretamente ligado às orientações tomadas pelo professor em seu plano de aula. Para Nickerson (1988), pensar sobre a atividade e fazê-la não decorre, ao mesmo tempo, como práticas para desenvolvimento do pensamento crítico. Neste caso, para o autor, tais atividades estariam apenas em um primeiro plano, que reside no ato comum de pensar e operar, e não diretamente ligadas a um processo metacognitivo de análise sistemática do próprio pensamento, como aquele que acontece no pensamento crítico-reflexivo.

Porém, como apontam diferentes autores, o grande desafio de se estudar o desenvolvimento do pensamento crítico está na dificuldade de conceituação do termo, visto que, alguns autores ora o empregam enquanto uma capacidade para operar, ora como uma competência a ser desenvolvida. Dewey, na década de 1950, utilizou o termo pensamento reflexivo tomando-o como “uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959, p.13) dividindo o ato de pensar, de modo reflexivo, em cinco fases distintas.

- (1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução;
- (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa então a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada;
- (3) o uso de uma sugestão em seguida a outra, como ideia-guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos;
- (4) a elaboração mental da ideia ou suposição (raciocínio, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira) e
- (5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa (DEWEY, 1959, p. 111-112).

Para Dewey, as cinco fases, também chamadas de termos ou funções do pensamento, não estão organizadas de modo regular obedecendo a etapas, ou seja, acontecem de modo assimétrico. Desta maneira não linear, na organização do pensamento reflexivo, a cada amadurecimento de uma ideia surge uma nova forma de refletir sobre o processo, tomando-o de acordo com as hipóteses e sugestões de que dispõe o indivíduo.

O pensamento reflexivo, para Dewey (1959, p.18), congrega “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam e das conclusões a que chega”. Para o autor, o pensamento reflexivo cria uma ponte de transição entre os fatos e sua conclusão de maneira coerente. Para Dewey, há de se estabelecer, no processo do pensamento reflexivo, uma cadeia coerente de argumentos que deem sustentabilidade às conclusões. Tal pensamento corrobora Says (2002) ao afirmar que a disposição do pensamento crítico se dá em função da organização argumentativa da qual dispõe o sujeito para chegar a uma conclusão, ao passo que se torna mais habilidoso, quanto ao modo de raciocinar, quando percebe o encadeamento das razões que sustenta sua posição.

Dewey (1959) traz a ideia da experiência como lugar importante na construção do conhecimento. Para o autor, a experiência educativa propõe modos de funcionamento que engajam o educando em uma atividade na qual corpo e mente funcionam numa mesma relação buscando, nessa direção, a aquisição do conhecimento e desenvolvimento do pensamento reflexivo. Para Dewey, a experiência precisa ser tomada como elemento que sensibilize para a construção do conhecimento, carregando consigo marcas de uma atividade regulada para a reflexão.

Garrison, Anderson e Archer (2000) concordam com o pensamento de Dewey ao afirmar que a educação perpassa por dois processos distintos, porém, indissociáveis. Por um lado, a educação resguarda em si um aspecto psicológico que deflagra nos indivíduos modos de funcionamento, ou seja, repousa sobre ela manobras educacionais editadas e formuladas nos contextos educacionais que são propagadas historicamente. Por outro lado, há, também, um pressuposto sociológico no qual se evidenciam as ideologias dominantes de uma determinada camada em detrimento a outra. Essas implicações, para Dewey, incidem sobre o desenvolvimento e a aplicabilidade de práticas de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Embora adotando Dewey, como autor norteador de suas reflexões, os autores preferem a nomenclatura “pensamento crítico”.

Para Garrison, Anderson e Archer (2000), uma definição precisa do termo não se faz possível devido às diferentes perspectivas que se adotam de sujeito, de língua, como também,

de contexto ao se referir ao pensamento crítico. Para os autores, a escolha por uma concepção de língua, por exemplo, carrega consigo toda uma carga teórico-metodológica na qual repousará os investigadores, tornando a escolha um norteador do trabalho a ser traçado. Outra dificuldade para se encontrar uma conceituação mais clara do termo reside no fato de que o pensamento crítico é um processo interno não podendo ser observado de modo direto. Garisson e Archer (2000) indicam que os termos *pensamento* e *crítico*, por receberem conotações populares, acabam sendo utilizados de maneiras incorretas o que agrava, ainda mais, a conceituação, como também, os planos de seu desenvolvimento nos contextos educacionais.

Expostas as diferentes concepções, Garrison (1991, p.300) aponta que o pensamento crítico, de maneira mais ampla, prevê a solução de problemas; consiste em implicações práticas no campo educacional; induz ao desenvolvimento da comunicação e tem um papel preponderante na educação de jovens e adultos. Garrison concede à sua visão de pensamento crítico a avaliação de Dewey e inclui, nesta avaliação, a fase integrativa apontada por Brookfield (1987), tornando o seu modelo de pensamento crítico mais compreensível. A fase integrativa consiste na junção de duas atividades: a reflexiva e a compartilhada. As atividades reflexivas contêm um caráter particular e se agrega a estas concepções advindas da formação do sujeito. Nas atividades compartilhadas, a reflexão particular é posta em confronto e instaura uma nova forma de atuar/pensar nos indivíduos obedecendo a uma outra ordem de discurso.

Assim como Garrison, Facione (2007, p.21), também em consonância com as ideias Dewey (1959), utiliza o termo *pensamento crítico* para se deter ao que Dewey chamou de “pensamento reflexivo” e descreve que

o pensamento crítico (PC) é o juízo de autorregulação e finalidade que se dá como interpretação dos resultados, análise, avaliação e inferência, bem como explicar as considerações de provas, critérios conceituais, metodológicos e contextuais em que o julgamento é baseado. O PC é essencial enquanto ferramenta de pesquisa. Como tal, constitui uma força libertadora na educação e um poderoso recurso para a vida pessoal e cívica de cada um. Se bem que não é sinônimo de bom pensamento, o PC é um fenômeno humano penetrante, que permite autocorreção².

Facione (2007) faz uma distinção entre ter um bom pensamento e um pensamento crítico. Para o autor, a ideia de um “bom pensamento” está voltada às bases daquilo que se denomina pensamento básico, ou seja, não tem plausibilidade de sustentação quando posto à prova. O pensamento crítico é melhor organizado e, conseqüentemente, consegue se policiar das diferentes posições contrárias que leve à sua negação. Desta forma, é possível compreender

² Tradução do espanhol para o português pelo orientando.

que a junção de diferentes “bons pensamentos” pode dar sustentabilidade ao pensamento crítico. Outra característica marcante do pensamento crítico, para o autor, reside no fato de que o pensamento crítico se constitui dentro de processos de autocorreção que leva ao refinamento do tipo de raciocínio inferido pelo indivíduo. Para SAYS & NIETO (2002), assim como FACIONE (2007), o desenvolvimento do pensamento crítico exige o esforço de diferentes níveis de raciocínio, sendo este, resultado de uma experiência metacognitiva, contida na mesma: autorregulação, autocrítica, autocorreção, entre outras formas de raciocínio que têm como pretensão a análise sistemática do pensamento produzido.

Facione (2007) adverte que pensar de modo crítico não é efeito de instrumentalização, mas, sim, decorre de uma atividade dialógica do sujeito quando posto diante de situações em que seja convidado a raciocinar, porém, não despreza a ideia de que se é possível ensinar a pensar criticamente, desde que este ensino proporcione autonomia e criticidade do sujeito. O autor propõe algumas diretrizes para análise do pensamento crítico que correspondem a examinar ideias; identificar, analisar e avaliar argumentos, sendo estes indispensáveis para apontar razões que decorram de um processo de pensamento crítico.

Examinar ideias reside no fato de julgar as várias opiniões que são manifestadas dentro de um processo argumentativo, ou seja, ter a capacidade quase intuitiva de comparar, contrastar e identificar as ideias que devam ser levadas em consideração, analisando-as de modo restrito e geral. Um *segundo* ponto seria a *identificação de argumentos*, consiste em reconhecer a tese central que compõe um argumento e, com base na análise feita, assinalar os pontos que contradizem o argumento ou o ponto de vista. A *terceira* diretriz seria a *análise do argumento*, após sua identificação que consiste em ajuizar qual a conclusão principal que se pode extrair do argumento levantado e, baseado nessa hipótese, conseguir averiguar quais as conclusões intermediárias, as suposições e os pressupostos que dão sustentação ao argumento. Embora parecida com a segunda diretriz, nessa terceira é cabida ao indivíduo a racionalidade de diferentes pontos para se chegar a uma conclusão implicando exame de argumentos alternativos e contra-argumentos. A *quarta* e última diretriz seria a *avaliação do argumento*, que consiste em analisar o quão é forte ou fraco o argumento utilizado para dele se derivar uma conclusão. Para Domínguez (2014), embora pareçam similares as quatro diretrizes apontadas por Facione, seria importante saber conduzir critérios rígidos para a averiguação do pensamento crítico de modo a sistematizar as diretrizes apontadas por Facione. Domínguez (2014) assinala ser necessária uma discussão mais sólida quanto aos apontamentos feitos pelo autor.

Em uma investigação feita por Moore (2011), com acadêmicos da área de História, Filosofia e Estudos Culturais (Literatura) de uma universidade australiana, sobre a conceituação

do termo pensamento crítico, o autor chega a um quantitativo de sete definições apontadas nos relatos apresentados pelos entrevistados, corroborando a dificuldade de definição do termo, como também, das disparidades e dificuldades que acabam caras às pesquisas.

A primeira definição compreende o pensamento crítico enquanto *juízo*, ou seja, capacidade dos indivíduos em tomar decisões frente a um problema colocado. A segunda definição foi o PC comparado ao *ceticismo*. Neste caso, o ceticismo fica também compreendido como um modo particular de juízo, ou seja, indivíduos propensos a discordarem ou estarem cautelosos ao objeto posto em análise. O PC enquanto *uma forma simples e original*, terceira definição, foi compreendida por aqueles que o veem como um desafio de ideias com as quais o pensador crítico terá de argumentar, não podendo ter um posicionamento simples, mas sim, sofisticado e original. A quarta definição de PC, encontrada pelo autor, o percebe como *uma leitura cuidadosa e sensível do texto* sendo capaz, o pensador crítico, de compreender o significado básico dos textos como modo de ascensão ao conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico, como também, de fazer inferências daquilo que não se mostra claro no texto. A quinta definição compreende o PC como um processo *racional*, ênfase dada pelos filósofos, que arguíram indicando que todo empreendimento intelectual requer um refinamento nos modos de raciocinar, como também, um posicionamento racional projetivo como aquele de se precaver de opiniões contrárias. A sexta definição foi a de que o PC tem um compromisso com a *adoção de uma postura ética e ativista* cabendo às universidades engajarem seus estudantes nas ações políticas implementadas como uma maneira de fortalecimento de sua missão social. A última definição dada pelos entrevistados foi a de PC como um processo autorreflexivo sendo este posto como um tipo de pensamento que os alunos precisam ter sobre seus próprios pensamentos alocada, tal definição, como um processo metacognitivo.

Dada as informações trazidas por Moore (2011), pode-se inferir que essa multiplicidade de conceituações dadas pelos entrevistados acentua – pelo menos no trabalho apresentado – a dificuldade de se trabalhar com o PC em sala de aula, como também, apresenta concepções pouco claras acerca do conceito de pensamento crítico o que acaba por negligenciá-lo nas atividades educacionais. A respeito, ainda, das noções trazidas por Moore, pode-se entender que o autor apenas buscou averiguar quais concepções/representações têm a respeito do pensamento crítico os alunos entrevistados, não apresentando, ao longo do trabalho, uma concepção sólida que este tipo de investimento traz ao campo da pesquisa sobre pensamento crítico.

Ennis (1985) também teoriza acerca do que é *pensamento crítico*. Para o autor, a expressão “pensamento crítico” é usualmente utilizada para dar sentido a uma atividade prática

e reflexiva, cujo objetivo principal é uma crença ou uma ação sensata a respeito do que se analisa. Para Ennis (1985), esse tipo de ação requer do indivíduo a mobilização de diferentes saberes acerca do objeto posto em análise, contudo, desde que esta esteja respaldada sobre assertivas lógicas quando deflagradas em determinados contextos.

O indivíduo, na ótica de Ennis, necessita se dispor a refletir acerca do conteúdo posto em questão devendo se valer daquilo que denominou como “espírito crítico”, que seria a sensibilidade do indivíduo frente aquilo que se dispõe a analisar. Esse “espírito” crítico se reveste de habilidades cognitivas complexas posto que se sensibiliza a análise criteriosa das razões sobre as dimensões do pensamento. Este processo, de caráter metacognitivo, busca reconhecer e dar credibilidade àquilo que é justo e/ou verdadeiro e decide, ao final, aquilo que é mais racional.

Dadas as referências acima, argumenta Ennis, ser crítico demanda algumas disposições do “espírito crítico” que incluem algumas ações processuais como: ser bem informado sobre diferentes perspectivas de um mesmo assunto; utilizar e mencionar fontes autorizadas a respeito da temática abordada, evitando falaciosos argumentos; procurar expor razões de modo adequado sem se fazer prolixo; procurar alternativas contrárias as suas de modo a se precaver de perspectivas contrárias; ser sensível ao que o contexto permite expor, com precisão, tudo aquilo que lhe for permitido; analisar se o que for dito se enquadra ao contexto em que é proferido.

Ennis (1985) conduziu, em termos práticos, a operacionalização do pensamento crítico em cinco categorias, a saber: *Clarificação elementar* que se reporta à focalização nas principais questões (respostas e perguntas) que desafiam e põe em análise os argumentos; *Suporte básico* no qual se avalia a credibilidade das fontes descritas no evento em que os argumentos foram proferidos; *Inferência*, que compreende três tipos: a indutiva, a dedutiva e a por juízo de valor; *Clarificação elaborada*, diferenciando-se da clarificação elementar, nela surgem as atividades do pensamento autodirigido que exigem do sujeito definir termos e avaliar suas definições estabelecendo o que há de mais sensato naquilo que é proferido; *Estratégias tácitas* que diz respeito à tomada de decisão, como também, à interação com os outros. A tomada de decisão é feita quando está consistente a definição do problema abordado e a seleção de critérios são sólidos e não falhos.

John McPeck (1990), em contrapartida, desconsidera, no artigo *Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis*, os argumentos feitos por Ennis no artigo *Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research* (1989). Para McPeck, a visão sobre pensamento crítico adotada por Ennis e as críticas levantadas não fazem sentido uma vez que o

posicionamento de Ennis parece prescrever instruções que resultam inúteis e que negam, até certo ponto, uma vasta literatura na área. Para McPeck, conceitos como *habilidade geral do pensamento* e *habilidades de pensamento crítico*, expostos por Ennis, entre outros semelhantes, não se encontram, nas explicações dadas, sólidos ao ponto de serem aceitos de modo pacífico.

Para Mcpeck (1990), o pensamento crítico é uma manifestação de diferentes atividades, que exige dos sujeitos um posicionamento frente à tarefa deflagrada. É a capacidade do indivíduo, imbuído em questões que o desestabilizam, refletir sobre a problemática e, por meio dela, instaurar uma série de reflexões a respeito do tema abordado. Pensamento crítico seria, assim, resultado do efeito de pensar com criticidade.

Lipman (1998), alicerça sua teorização a respeito do pensamento crítico recorrendo à perspectiva social do termo. Para o autor, o pensamento crítico, assim como o pensamento criativo, é um pensamento de ordem superior. Sua concepção de pensamento crítico está em consonância com a noção de *julgamento*, definindo o pensamento crítico como um pensamento sofisticado por se basear em critérios sólidos tendo, dessa forma, o julgamento como efeito. Enquanto que pensamento criativo é orientado pela qualidade discursiva do contexto no qual está se gerando algo inventivo. Para Lipman, ambos são vistos como modos sofisticados de racionalização do indivíduo, gerados por um pensamento de ordem superior.

O pensamento crítico compromete-se com questões da verdade, busca fazer juízo de valor sobre algum tópico, rege-se por critérios particulares adotados pelos participantes para se chegar a uma conclusão, é autorregulador e sensível ao contexto. Enquanto que o pensamento criativo é sensível ao ato comunicacional, não buscando validar e ou ajuizar sobre os enunciados.

Embora tenha levantado questões a respeito dos pensamentos crítico e criativo, o autor não consegue estabelecer uma separação clara entre os termos. Parece se utilizar de definições semelhantes para ambos, aparentando ser, na forma como é posto, o pensamento criativo decorrente do pensamento crítico.

Burwood (1993 *apud* Andrews, 1995) descreve em linhas gerais que as habilidades e/ou processos do pensamento crítico investigados pela maioria dos autores como acontecendo por meio de cinco processos, são eles: Argumentação; Síntese de informação; Vinculação de diferentes informações; Acesso e obtenção de informações; Interpretação e Clarificação de significados.

No tocante à *argumentação*, a concepção adotada na pesquisa é a perspectiva de Leitão (2003). A autora concebe a argumentação como uma atividade de natureza discursiva que se concretiza pela justificação de pontos vistas, como também, das considerações aos

contrapontos a estes levantados. É uma atividade que exige dos sujeitos a discussão de um determinado tema e a análise sistemática do mesmo. A ideia de argumentação trazida por Leitão é parecida com a de pensamento crítico abordado em Facione (2007) que consiste em examinar ideias; identificar, analisar e avaliar argumentos, somando, ao quadro apresentado pelo autor, a produção de argumentos. Para Andrews (1995), embora não haja um consenso acerca do que especificamente se tem sobre pensamento crítico, deve ser levado em consideração que há, na construção de tal pensamento, um processo argumentativo, visto que, há sempre a inclinação para pôr em análise o tópico abordado.

Quanto à síntese de informações, esta é concebida como a capacidade do indivíduo em produzir de modo coerente um determinado conteúdo com necessidade de resguardar as principais informações, pode ser compreendida como “contração de um texto, mantendo a ordem de sequência das suas ideias e o sistema de enunciação, reformulando o discurso e salvaguardando uma rigorosa objetividade” (SOARES, 2001, p.11). A síntese de informações pode ser, por analogia, compreendida enquanto resumo, sendo assim, salienta Fiorin (2015), três características são perceptíveis: as partes essenciais contidas no texto principal (oral/escrito), a progressão com que as informações surgem no texto e a correspondência progressiva com que as informações se apresentam no texto.

Outro elemento do pensamento crítico é a *vinculação de informações* que se refere ao investimento dado pelo sujeito para elaborar informações opostas, distintas e/ou similares, com objetivo final de elencar diferentes posições sobre um determinado tema. Para Andrews (1995), a importância desse elemento consiste na análise sistemática das proposições sobre um determinado tema, deliberando nos sujeitos uma melhor segurança quanto às conclusões.

O quarto componente refere-se ao *acesso e obtenção de informações* que consiste na indicação das fontes em que o sujeito se apoia. A obtenção e o acesso às informações podem se dar pelo uso da memória de longo prazo, pela indicação de autores e materiais consultados, bem como, das experiências vividas pelos sujeitos (JOHNSON, 1996).

O quinto e último componente diz respeito à *interpretação e clarificação de significados* que corresponde à indicação do sujeito, num dado discurso, em querer tornar mais claro, por meio da explicitação direta, algum significado podendo este ser por meio do léxico, do conceito de algo ou das ideias gerais apresentadas. Este último se diferencia da *síntese de informações*, pois não recupera tudo o que foi produzido a respeito de um determinado tema, mas, sim, focaliza em pontos específicos.

Vale ressaltar que a ordenação apresentada por Burwwood corresponde apenas a um caráter didático/explicativo acontecendo, na prática, de modo aleatório.

O exposto acima mostra que as discussões acerca pensamento crítico, mesmo com uma vasta literatura na área, ainda soam pouco claras, o que levanta uma problemática a ser investigada a quem se compromete com o tema. Contudo, este trabalho assume o pensamento crítico como a capacidade do sujeito em examinar ideias; identificar, analisar e avaliar argumentos (FACIONE, 2007) e, adicionalmente, a produção de argumentos (LEITÃO, 2000). “O surgimento da forma de pensamento reflexivo que aqui se fala decorre igualmente dos próprios movimentos dialógicos que constituem a argumentação: defesa de pontos de vista, consideração e respostas a ideias contrárias”, (LEITÃO, 2014, p.99). Sendo assim, embora se reconheça que outras formas de linguagem proporcionam o desenvolvimento do pensamento crítico, acreditamos ser a argumentação uma forma sofisticada de trabalho para verificar e aprimorar o referido processo psicológico por dois motivos que se mostram claros. Do ponto de vista teórico, se faz necessário compreender o impacto da argumentação, em sala de aula, garantindo aos estudantes o reconhecimento, por meio de intervenções específicas, dos componentes que estruturam uma cadeia argumentativa fortalecendo o número de estudos na área. Do ponto de vista metodológico, os próprios elementos que constituem uma cadeia argumentativa – argumento, contra-argumento e resposta - se tornam vantajosos para descrição e análise dos elementos constituintes da argumentação, visto que, concedem ao investigador critérios sólidos para análise minuciosa dos elementos linguístico-discursivos que se realizam via linguagem. Levando em consideração que o pensamento crítico pode ser trabalhado por outros tipos de linguagem considera-se conveniente chamar o pensamento estruturado por meio da argumentação como pensamento crítico-argumentativo, visto que, conjuga em sua composição criticidade e argumentação.

Ademais, para uma melhor compreensão acerca das pesquisas que concebem o pensamento crítico como marco teórico, seguimento dado no próximo tópico, foram eleitos alguns trabalhos que parecem ser relevantes neste campo de pesquisa. Observam-se como eixo norteador pesquisas, bibliográficas ou empíricas, que se interessam pelo desenvolvimento do pensamento crítico.

3.2 Pesquisas sobre/com Pensamento Crítico

Tovar (2014) buscou averiguar o desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes universitários tentando responder a três perguntas básicas, a saber: o que é pensamento crítico? Como se aprende a pensar criticamente? Como conseguir desenvolver o pensamento crítico em

estudantes universitários? O objetivo empenhado da pesquisadora era avaliar as bases conceituais, a respeito do tema, que supunham os estudantes universitários e sua relação com as teorias.

Tovar (2014, p.12) salienta que

um pensador crítico tem as seguintes competências: a) Formula problemas e perguntas com clareza e precisão, b) Pesquisa e avalia a informação relevante, c) Desenvolve ideias para interpretar informações de forma eficaz, d) Obtém conclusões sólidas, e) reflete com abertura de espírito, f) Analisa e avalia os pressupostos e as consequências práticas, g) Propõe soluções complexas; e h) Comunica as suas ideias com problemas eficazes.

A autora conclui que o pensamento crítico é um termo polêmico e que requer diferentes análises para se extrair do mesmo um consenso e que, logicamente, o que há de comum entre as diferentes concepções enquanto pensamento crítico é que se chama de pensamento crítico um pensamento refinado com base em argumentos sólidos. Também conclui que pensar de modo crítico mantém uma íntima relação com saber refletir, sendo este um trabalho de aprimoramento metacognitivo, ou seja, requer do sujeito uma visita às bases pelas quais é sustentada uma determinada conclusão.

Por último, baseada em diferentes autores, sugere que para o desenvolvimento do pensamento crítico se faz necessária uma metodologia centrada na resolução de problemas que leve os alunos a serem ativos, colaborativos e críticos. Para tanto, segundo Tovar (2014), se faz necessário ao estudante 1) identificar o problema; 2) estruturar um plano; 3) executar o plano; e 4) avaliar os resultados, por meio de um processo argumentativo.

De acordo com a pesquisa Tovar (2014), não há clareza quanto aos caminhos guiados para responder às perguntas suscitadas, parecendo ser, sem muita novidade, uma pequeníssima compilação de trabalhos feitos sobre o tema na área. Quanto às oito categorias apresentadas para ser/se tornar um bom “pensador crítico”, as explanações se tornam frágeis por não apresentarem uma análise prática de como estas características aparecem em alguns trabalhos, deixando vaga a explicação.

Em trabalho desenvolvido por Videgaray & Martínez (2014), os autores partem da hipótese de que a vida intensa dos jovens, impulsionada pela velocidade da informação, faz com que os mesmos não se detenham a uma leitura acurada dos fatos que os cercam, vindo a ser um problema aos campos da leitura e da escrita. Os autores buscaram analisar a importância da linguagem como elemento básico da construção do pensamento crítico, como também, a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico por meio da leitura e da escrita, levando em consideração as novas tecnologias existentes e, em especial, as redes sociais para tal plano. Não adentram em um método empírico de pesquisa, mas, sim, trazem uma reflexão bibliográfica na

qual expõem a importância e o poder da palavra para atuação do sujeito em sociedade afirmando, com isso, que a apropriação da linguagem tem um reflexo direto com o melhoramento do pensamento crítico. Para Videgaray & Martínez (2014, p.27), aquele que “pratica sistematicamente a leitura e a escrita se apropria de armas úteis para desenvolver sua consciência e sua independência intelectual”, melhorando sua qualidade de vida.

Os autores assumem que o compromisso primeiro da educação, para obtenção de resultados satisfatórios e desenvolvimento de postura crítica, mantém uma relação direta com a apropriação de leitura e escrita em seu desenvolvimento pleno. Contudo, assim como Tovar (2014), os autores fazem apenas uma breve reflexão bibliográfica acerca do como podemos amadurecer o pensamento crítico dos alunos apresentando, mais uma vez, uma visão idealizada do como seria, não demonstrando nenhum dado que comprove a eficácia de suas hipóteses.

Os autores apresentam uma postura similar, para o pensamento crítico, dos teóricos que se debruçam aos estudos do letramento, visto que, assumem a apropriação dos elementos linguístico-discursivos e a apreensão dos gêneros textuais como ponto de partida para ascensão e desenvolvimento de habilidades críticas. Embora salutar e indispensável, o amadurecimento dos atos de ler e escrever os mesmos por si só não garantem o desenvolvimento de uma postura crítica, pois repousam apenas na apreensão dos códigos da língua merecendo que outros investimentos sejam viabilizados.

Walker (2003) desenvolveu um trabalho no intuito de se chegar a uma definição sobre o que é pensamento crítico, bem como, averiguar estratégias e práticas que promovam o ato de pensar, em estudantes, de maneira crítica. O objetivo do trabalho foi revisitar a definição de pensamento crítico, como também, as estratégias de aprendizagem ativa que promovam seu desenvolvimento. Em síntese, o autor revela que a maioria dos trabalhos dedicados ao desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula resultam em métodos de discussão, exercícios escritos, técnicas de interrogatório e debates, este último o mais utilizado. O autor conclui que a definição de *crítica* empregada ao campo do ensino é apresentada por meio de diferentes estratégias, no entanto, não são apropriadas para todo tipo de situação didática cabendo, ao docente, a adaptação dos modelos existentes e das técnicas viáveis para facilitação da participação ativa e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A ponderação levantada por Walker (2003) é a de que, independente da técnica utilizada para averiguar e/ou desenvolver o PC, esta resulta, necessariamente, na disposição dos participantes para tal investimento. Alerta para o fato dos investigadores estarem atentos ao nível de participação, como também, do engajamento dos participantes. Outro detalhe é que, mesmo sendo satisfatória uma técnica empregada num determinado contexto, a mesma,

obviamente, não irá alcançar a todos participantes de modo igualitário, findando em brechas a serem repensadas pelos docentes.

Andrews (2007) buscou averiguar, no Ensino Superior, como os trabalhos de pós-graduação, dissertação e tese, acentuam o grau de argumentação e criticidade dos investigados, ou seja, até que ponto o gênero de dissertação/tese incentiva, apoia e/ou inibe o que veio a ser conhecido como "pensamento crítico". As análises foram feitas de acordo com as recomendações apontadas pelo Reino Unido, embora outros critérios possam ser tomados pelos investigadores, aos trabalhos acadêmicos, como: capacidade de reconhecer e analisar problemas; desenvolvimento de pensamento crítico e desenvolvimento para empreendê-los por meio de conceitos teóricos; conhecimento dos recentes avanços na área de pesquisa, como também, em outras áreas que se correlacionem; compreensão de diferentes metodologias utilizadas no campo de investigação e aplicação adequada ao seu campo de pesquisa; capacidade crítica de avaliação do seu trabalho em diálogo com outros encontrados; habilidade de resumir, documentar e refletir sobre o processo de execução da pesquisa.

Andrews (2007) avalia nos três trabalhos analisados a argumentação e a criticidade de acordo com o tópico (tema a ser abordado); a estrutura de acordo com o gênero dissertação/tese, para o autor, ambos os gêneros possuem características similares; e pontos fortes e fracos quanto ao processo argumentativo. Argui, ao final, que o primeiro, que disserta sobre as percepções dos estudantes chineses aprendentes de Língua Inglesa como segunda língua, encontra-se bem fundamentado, porém falha quanto aos níveis de análise assumidos. O segundo trabalho, que analisa diferenças e semelhanças pedagógicas de professores de Língua Inglesa nativos e não nativos atuando em Escolas de Línguas de Hong Kong, apresenta mais espaços para deflagrar uma melhor argumentação já que opta por uma estrutura mais fragmentada, obedecendo à ordem canônica dos trabalhos acadêmicos. O terceiro trabalho a respeito da aprendizagem, ao longo da vida escolar, comparando sistemas de ensino entre Reino Unido e China, explora um apelo à exposição, deixando de lado o processo argumentativo.

Assim, Andrews (2007) constata que as orientações para a formulação desses gêneros na formação do estudante-pesquisador não conseguem colocar a argumentação no seu devido lugar na Educação Superior, ou seja, tornam-se frágeis ao menos nas produções analisadas. O melhoramento da argumentação e da criticidade são proporcionadas na medida em que as condições para as mesmas são oferecidas, como: boa revisão de literatura em consonância com metodologias adequadas.

Uma crítica ao trabalho desenvolvido por Andrews é a de que não há uma correlação direta entre desenvolvimento de gêneros argumentativos escritos e desenvolvimento do

pensamento crítico, porém, sendo este último, como aponta Facione (2007), possível, sim, de ser trabalhado no campo educacional em práticas específicas.

Em outro trabalho, divulgado por Condon, Kelly-Riley (2004), elaborado na *Washington State University* (WSU), foram desenvolvidos dois programas de avaliação em larga escala para avaliar a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Um primeiro programa, no qual se avalia a escrita dos estudantes, diagnosticando as habilidades de escrita dos educandos em dois momentos distintos. Num primeiro momento, quando da entrada dos estudantes na universidade, e num segundo momento, quando no meio do curso, resultando em diagnósticos pontuais acerca do avanço alcançado pelos educandos. As

análises são feitas pelo corpo docente indicando, nos textos produzidos pelos alunos, características como: coerência, estrutura e mecanismos de pontuação utilizados ao longo do texto. Um outro destaque concentra-se na proficiência dos estudantes em lidar com o processo reflexivo em suas produções. Ressalta-se que o investimento requerido pelo projeto é a habilidade e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes ao longo de sua permanência na universidade.

O segundo programa, intitulado Projeto Pensamento Crítico, desenvolveu um instrumento de avaliação, o *Guide to Rating Critical Thinking*, que busca averiguar sete pontos básicos do PC nos alunos, são eles: Identificação de problemas ou questão; Estabelecimento de uma perspectiva clara sobre a questão e o reconhecimento de perspectivas alternativas; Localização do problema dentro de um determinado contexto que seria, pela lógica, diferente em outro; Identificação e avaliação das provas; Reconhecimento dos pressupostos fundamentais implícitos ou declarados pela representação de um problema; Avaliação das implicações e possíveis conclusões. O *Guide to Rating Critical Thinking* é um guia que pode ser adaptado pelos docentes de acordo com as suas necessidades didáticas e metodológicas, podendo ser utilizado em todo currículo utilizado na universidade.

Os resultados obtidos questionam as práticas de avaliação convencional de escrita, em especial, no que supõe o desenvolvimento da escrita para a promoção do pensamento crítico, alegando que as práticas tradicionais aplicadas pelos professores não promovem a criticidade nas produções textuais apresentando, nos textos, fragilidades não cabidas a estudantes universitários. Para os autores, outros estudos devem investir na tomada do papel sociocognitivo da escrita em relação às ferramentas de argumento e contra-argumentos, como também, entre outros recursos linguísticos empregados em textos argumentativos. Além de verificar estratégias de planejamento da escrita durante o processo de produção textual,

atentando para os aspectos cognitivos presentes no texto, em especial, entre o processo de planejar e de produzir.

Uma das dificuldades para tal investimento, preocupação do presente projeto, reside na falta de conhecimento dos professores, em especial, os da Educação Básica, em lidar com questões relativas ao provimento do pensamento crítico. Como ressalta Riolfi & Igreja (2010), o trabalho realizado nas escolas com textos argumentativos delibera apenas esforços para estruturação do gênero requisitado o que provoca, numa análise mais profunda, aparições das fragilidades do plano argumentativo. O que se torna interessante, como modo de reversão para este quadro, é que o trabalho para provimento do pensamento crítico apenas acrescentaria um aspecto a mais a ser trabalhado pelos professores não se desfazendo do trabalho já realizado e, como resultado, o melhoramento da argumentação e do pensamento crítico.

Em um estudo realizado por Cabrera (2010), a autora analisa e descreve como o uso de uma aplicação didática, por meio do oferecimento de questões controversias num empenho para apropriação de leitura e escrita em estudantes universitários, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexão e análise de processos argumentativos. A intervenção foi empregada em um curso que tem como pretensão maior desenvolver habilidades de leitura e escrita de estudantes universitários durante um semestre acadêmico. O curso se fundamenta numa concepção integradora de leitura, fala, escrita e escuta, como ferramentas necessárias para o desenvolvimento do PC. O curso se aprofunda no estudo dos processos de estratégias que possibilitam, aos estudantes, a reflexão dos conteúdos abordados durante o semestre de modo a amadurecer a escrita argumentativa. Podemos inferir que, para Cabrera (2010), o desenvolvimento da competência argumentativa sinaliza também o desenvolvimento do pensamento crítico, sendo a argumentação um subsídio indispensável.

A autora conclui que ao aplicar num curso específico voltado ao aprimoramento da leitura e da escrita, por meio de temas controversos, os alunos conseguem empreender, com êxito, nos textos e nos debates, uma melhor produção argumentativa. Nas palavras de Cabrera (2010, p.10): “um curso de leitura e escrita tem demonstrado que o uso de temas controversos pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes”. Embora a autora indique como satisfatórios os resultados apresentados, ela não deixa claro como foi desenvolvido o trabalho junto aos universitários e indica os resultados de uma maneira geral não pontuando o que há de positivo nem o que há de negativo ao longo da implementação do curso.

No trabalho desenvolvido por Medina e Filho (2004), no qual se buscou o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da escrita colaborativa para construção do

conhecimento, os autores utilizaram dois desenhos metodológicos distintos. O primeiro, através da escrita colaborativa tradicional, como aquela feita em pares em suportes comum; e um segundo por meio da escrita colaborativa apoiada por computador utilizando-se da ferramenta *Equitext*. Adotaram em sua pesquisa o conceito de PC advindo de Garisson (1991), no qual concebe o PC como uma articulação processual de diferentes saberes para resolução de problemas. Os autores aplicaram um estudo de caso com 10 estudantes de uma faculdade particular, do Estado do Paraná, matriculados na disciplina Informática e Sociedade o que, de certa forma, viabilizava o trabalho a ser desenvolvido por serem estudantes que possuíam algum tipo de habilidade com o manuseio do computador. Hipotetizaram que os sistemas de ensino colaborativo favorecem o PC, como também, o aprendizado profundo. Outrossim, é que os editores colaborativos favoreceriam uma melhor condição ao processo de escrita colaborativa tradicional.

Os resultados apontam que os índices de desenvolvimento do pensamento crítico foram significativos em ambos os métodos, ou seja, apresentaram maior porcentagem positiva frente à negativa. Contudo, com o uso do editor *equitext*, foi possível verificar um maior índice de aparecimento do pensamento crítico quando comparado ao uso da escrita tradicional. Vale salientar, embora não demonstrado pelos autores, que talvez o editor *equitext* tenha conseguido maior significância devido à facilidade de manuseio e armazenamento das atividades, confiando um melhor manejo metodológico aos textos produzidos, visto que, ficavam armazenados no próprio programa ou nas nuvens de suporte. A nível pragmático, o manejo para apagar, inserir ou refazer, também se torna mais fácil no suporte digital, visto que, os suportes comuns acabam por gerar, na revisão dos textos produzidos, um acúmulo muito grande de materiais. Daí, deve-se questionar não apenas os ganhos significativos dos suportes digitais, já que são claros ao leitor, mas, sim, quais os limites que os mesmos podem proporcionar, visto que, uma vez deletada alguma informação a mesma não consegue ser recuperada.

Em estudo feito por Rozenfeld (2011), que também se apoia nos pressupostos de Garisson sobre pensamento crítico, a autora focalizou a formação de estudantes de licenciatura na área de Língua Estrangeira (Inglês e Alemão), por meio do uso de fóruns *online* discutindo acerca de como esses fóruns contribuem no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. A pesquisadora assinala, inicialmente, como o uso de fóruns *online* pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Posteriormente, centra-se na possibilidade desses espaços – vistos enquanto ferramentas educativas – favorecerem o desenvolvimento do pensamento crítico. Metodologicamente era solicitado que os estudantes discorressem a respeito de um tema pré-definido sabendo que, pela própria configuração da

ferramenta que se utilizava, ou seja, os fóruns *online*, seus textos poderiam sofrer alterações de outros estudantes, como também, do próprio autor.

Rozenfeld (2011) conclui, com base na linguística sistêmico-funcional, que os marcadores discursivos se alternam a depender do uso feito pelo estudante e do tema posto em discussão, não sendo meramente o emprego das regras gramaticais a única possibilidade de uso. Outra conclusão é a de que os fóruns *online* são ferramentas de alta potencialidade para o desenvolvimento do pensamento crítico, visto que, sensibilizam, no contato e nas trocas conversacionais, um diálogo permanente entre seus usuários. Embora não descrito pela autora, vale salientar que, quando estamos diante de fóruns *online* – tomados como gêneros textuais – os mesmos possuem uma estruturação escrita similar ao uso da fala o que pode, de certa forma, contribuir na validação desse suporte como recurso facilitador do desenvolvimento do pensamento crítico e que corrobora com o comentário de Walker (2003), visto que, seu uso se assemelha ao de um debate mudando apenas o suporte, de que os pesquisadores se utilizam, em área de estudo do pensamento crítico na grande maioria de debates, negligenciando outros tipos de recursos devido à facilidade de sistematização e análise.

Tsui (1999) elaborou uma revisão a respeito das investigações feitas sobre pensamento crítico em estudantes universitários. Nessa investigação, foram analisados um total de 62 estudos. A níveis percentuais, 62 por cento dos estudos foram de natureza longitudinal e 13, dos 23 estudos que buscaram medir o desenvolvimento do pensamento crítico, se utilizaram de um desenho transversal. Grande parte desses estudos comprova que os alunos desenvolvem pensamento crítico mais sofisticado quando adentram no sistema universitário. Contudo, levando em consideração que os estudos nessa área tendem a ser homogêneos por se utilizarem, quase sempre, das mesmas ferramentas e/ou de instrumentos semelhantes, uma enorme disparidade foi encontrada quanto aos resultados. Uma série de estudos revelou que o desenvolvimento crítico dos estudantes ocorre durante o primeiro ano de faculdade. Enquanto que cursos específicos para desenvolvimento do pensamento crítico sinalizam resultados mistos, mesmo quando utilizando métodos iguais e/ou semelhantes, podendo essa disparidade ser explicada por meio da aplicabilidade dos testes ou do desenvolvimento das atividades propostas. Cursos com estilos mais tradicionais, voltados para resolução de problemas, apresentaram também ganhos positivos. Dadas as disparidades apresentadas, Tsui recomenda pesquisas que busquem um maior controle das variáveis no campo de investigação de modo a, quiçá, encontrar resultados mais consistentes.

Diante do exposto, percebe-se que grande parte dos estudos feitos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico não leva em consideração a dimensão escrita sendo

esta, como aponta Walker (2003), negligenciada devido, talvez, às dificuldades metodológicas. Outro ponto observado é que há um maior investimento no desenvolvimento do pensamento crítico no Ensino Superior sendo, assim, trabalhado de modo mais eficaz, contudo, apresentando resultados divergentes. Desse modo, o interesse aqui centra-se no esforço em averiguar de que forma o trabalho, com uma mediação específica para a argumentação, impacta o trabalho de uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e a produção de textos argumentativos escritos dos seus respectivos alunos concentrando-se, especificamente, no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo levando em consideração três pontos relevantes:

- 1- O trabalho para provimento do PC não traria ônus ao trabalho já realizado pelo professor, mas, sim, agregaria melhorias ao trabalho desenvolvido;
- 2- O trabalho com PC, nas aulas de Língua Portuguesa, traria melhorias as outras áreas do conhecimento do currículo escolar;
- 3- O trabalho com PC, em textos argumentativos escritos, promoveria a identidade de um escritor-autor.

Em suma, nos trabalhos analisados, percebe-se que o desenvolvimento do pensamento crítico acarreta, inevitavelmente, analisar, compreender e avaliar um argumento e sua produção. Outro destaque é que a maioria das pesquisas focam no desenvolvimento dessa habilidade em estudantes universitários que, a nosso ver, já carregam uma certa maturidade de escrita quando adentram nessa modalidade de ensino. Ademais, ainda são poucas as pesquisas que focalizam na mudança atitudinal do professor na mediação do trabalho com argumentação ficando os testes, quase sempre, a serem aplicados pelos próprios pesquisadores com interesse no tema. Outra questão observada é que as pesquisas, quase sempre, analisam questões pontuais mensuráveis por meio de testes não levando em consideração a descrição do ambiente no qual o pensamento crítico é construído. Sendo assim, esta pesquisa alinha-se a uma perspectiva dialógica de linguagem direcionando uma mediação aos professores de Língua Portuguesa e descrevendo todo o percurso construído por uma das participantes. Desta forma, como será exposto na próxima seção, busca-se dissertar a respeito do papel do professor enquanto mediador do pensamento crítico-reflexivo e da argumentação.

3.3 Mediando o pensamento crítico-argumentativo em sala de aula

O termo “mediação” está sendo empregado aqui como um processo no qual os sujeitos participantes da pesquisa se engajam em novas atividades que medeiam, agora, suas práticas

escolares, entendendo que não é a transferência plena do funcionamento de uma prática específica para o trabalho com argumentação, mas, sim, a compreensão das características funcionais de um modelo que promove a inserção de práticas argumentativas que podem ser somadas às atividades já efetuadas pelo professor no ambiente escolar, podendo manejar o modelo estudado de acordo com suas necessidades.

Para Azevedo (2012, p.51), “é nesse processo de interação social que se constitui a subjetividade, no qual o sujeito, através de mediações intersubjetivas, se apropria da cultura de forma qualitativamente diferenciada dos outros animais, transformando o mundo”, num processo criativo de reconstrução. Sendo assim, o intuito deste trabalho recai em fazer com que os professores adquiram uma proposta didática que possa auxiliar os alunos na produção e qualidade dos argumentos nas modalidades oral e escrita, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de reflexão por meio de uma análise crítica.

Tal investimento se faz necessário pelo fato de acreditarmos que o pensamento crítico-argumentativo, embora possa se desenvolver de modo espontâneo, seja habilitado por práticas educacionais específicas que sofisticam a argumentação de modo eficiente em sala de aula. Levou-se em consideração, com base na literatura, que o discurso em sala de aula quase sempre se mantém dentro de um padrão IRA (LARRAÍN, 2009; VARGAS, 2010). Neste conceito, de modo bem tradicional, o professor indaga os alunos a respeito do tema discutido e, por meio das respostas, contempla uma avaliação positiva, negativa ou de integração de novos conceitos ao que foi respondido, acentuando uma prática pouco estimuladora do pensamento crítico-argumentativo, pois, não coloca em xeque as respostas apresentadas, nem tampouco oferece perguntas que possam trazer os alunos à reflexão.

Apartando-se deste cenário, a argumentação pode facilitar o processo de reflexão dos alunos, visto que, requer dos interlocutores análise, defesa e ponderações acerca dos pontos de vista do proponente que precaver posicionamentos contrários pelo oponente, instaurando no arguidor um processo metacognitivo de autorregulação do pensamento. Contudo, como coloca Texeira (2007), há dois motivos pelos quais a argumentação ainda é pouco frequente ou acontece de modo pouco sistemático no ambiente educacional. O primeiro ponto observado é que o debate em sala de aula demandaria do professor um tempo muito grande para que acontecesse de modo proveitoso e que tal prática inviabilizaria a quantidade de conteúdos que devem ser ensinados pelo professor durante um determinado período. Porém, vale salientar que o debate não pode ser compreendido como única ferramenta didática promotora de um ambiente argumentativo, embora seja a atividade mais popular quando pensamos neste tipo textual, e que

outras atividades e/ou até mesmo as perguntas lançadas pelo professor podem favorecer um ambiente argumentativo e promotor do pensamento crítico.

A segunda implicação, como também sinalizada por (LEAL e BRANDÃO, 2013), está na falta de habilidade dos professores para lidar com atividades de argumentação no ambiente escolar. Tal dificuldade tem, para as autoras, relação com o tipo de formação recebida pelos professores quando ainda estudantes de licenciatura. Sendo assim, se faz necessário pensar a mediação com professores como recurso capaz de criar estratégias e cenários estruturados com objetivos à promoção da argumentação o que favorece, inevitavelmente, o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo.

Neste trabalho, para realização da mediação junto aos professores, foi aplicado o Modelo de Debate Crítico - MDC conforme sua adaptação feita pelo Núcleo de Pesquisa da Argumentação - NupArg para o formato de minicurso. Este minicurso tem como eixo central promover a apropriação das características funcionais mínimas do MDC que possam ser utilizadas, em especial, na sala de aula. Outro recorte que merece destaque é que o MDC em seu formato original é empregado em torneios interestaduais no Chile ao longo de um ano letivo possuindo caráter competitivo e suas adaptações pelo NupArg, seja para o contexto de sala de aula universitário brasileiro, para o formato de minicurso para utilização em congressos ou como recurso para formação de professores, levam em consideração duas instâncias. A primeira refere-se ao eixo *aprender a argumentar* – o que garante a apropriação dos recursos básicos para uma cadeia argumentativa, compreendendo os elementos linguístico-discursivos de sua estrutura, como: argumento, contra-argumento e resposta; a segunda instância remete-se a *argumentar para aprender* – que tem como foco a construção do conhecimento via argumentação, sendo assim, utilizada para fins pedagógicos implementada por meio de objetivos claros.

Nestas adaptações, diferente do modelo original, a ideia de competitividade embora apareça em algumas situações é, ao máximo, minimizada pelo caráter pedagógico que é empreendido no modelo utilizado. Como exemplo da diminuição da competitividade na adaptação realizada pelo NupArg vale salientar que não há, ao final do debate, um ganhador, tendo o mediador responsável pelo MDC a tarefa de apontar a sustentabilidade dos argumentos produzidos pelas equipes indicando, assim, os equívocos cometidos.

O quadro abaixo, extraído de Leitão (2012, p.32), sumaria os parâmetros compreendidos pelo MDC em seu formato original e seus respectivos objetivos para o contexto educacional universitário brasileiro.

Parâmetros	MDC/original	MDC/ sala de aula
Meta educativa	Desenvolvimento de raciocínios/attitudes	Desenvolvimento de raciocínios/attitudes; ensino-aprendizagem
Tópico do debate	De interesse geral	Curricular (conhecimento canônico)
Duração	Um ano (aprox.)	Semestre letivo (15 semanas)
Avaliação dos alunos	Desempenho no debate	Desempenho no debate; aprendizagem do conteúdo curricular
Motivação para participação	Prêmio	Nota
Natureza da participação	Membro de uma das bancadas	Membro de uma das bancadas; plateia (papel de juiz)
Preparação do debate	Extraclasse	Em classe
Participantes no debate	04 grupos de 03 alunos cada	Todos os alunos (em diferentes funções)
Número de participações	Várias (bancadas vencedoras)	Uma vez (tipicamente)
Investigadores	Alunos	Professora da DIP
Assessores	Professores das escolas participantes	Monitores
Público presente	Geral	Colegas inscritos na DIP
Papel do público	Expectador	Avaliador (papel de juiz)

Abaixo temos também um quadro explicitando o formato do MDC para minicurso. Teve como colaboradores dessa segunda adaptação Ruiz, Canto, Leitão, Barros, Macêdo, Ramírez, Souza & Vasconcelos (2012).

No quadro, são elencados três elementos básicos que dão conta das características mínimas e indispensáveis para compreensão, pelos cursistas, dos elementos funcionais e básicos que compõem o MDC. Vale salientar que, até o momento da confecção deste trabalho, a adaptação no formato de minicurso já havia sido utilizada em eventos nas cidades de Juiz de Fora em Minas Gerais e São Cristóvão em Sergipe. Quanto à sua utilização em pesquisa, ela foi trabalhada por Ruiz (2015) em investigação feita sobre formação de professores para implementação do MDC, como também, do trabalho com argumentação em sala de aula. Reforça-se que o quadro foi extraído de Ruiz (2015, p.46):

Módulo	Temas	Objetivo
1. Introdução	<ul style="list-style-type: none"> - O que é um debate e para que serve (ideias prévias) - Características definitórias do MDC - Argumentação e ensino de conteúdos curriculares 	Construir um marco comum de sentido sobre as especificidades do MDC e possibilidade de uso na sala de aula

2. Preparo para o Debate	<ul style="list-style-type: none"> - Características funcionais do MDC - Produção de argumentos - Critérios de qualidade - Elaboração da linha de raciocínio - Antecipação de contra-argumentos 	<p>Compreender a organização do MDC.</p> <p>Praticar as competências de produção e avaliação de argumentos.</p>
3. Debate	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza-se o debate - Reflexão sobre a experiência - Esclarecimento de dúvidas sobre o MDC 	<p>Praticar as competências</p> <p>Avaliar a experiência</p>

É importante salientar que o presente capítulo aponta sobre o que pensamos acerca do trabalho empreendido, destacando a quão valiosa é a apropriação pelo professor de recursos didáticos, como o MDC, que favoreçam o trabalho com argumentação no ambiente escolar. Antes de indicar no capítulo do método como se construiu a mediação junto às professoras, será exposta, na próxima seção, a relação argumentação e escrita.

4 O CARÁTER INTERACIONAL DA ESCRITA E SEU ENSINO

O interesse em torno do ensino-aprendizagem da escrita não é de hoje, em nada, novo. Há muito tempo, diferentes autores vêm investindo esforços para garantir, dentro dessa área de pesquisa, avanços que contribuam para seu desenvolvimento. Para Camps (2005), esse aumento expressivo nos estudos que versam sobre a escrita recebe, em especial, contribuições advindas tanto da Linguística, como também, da Psicologia, que buscam superar a ideia tradicional do ensino da escrita como apreensão, por quem ensina/aprende, da grafia de uma língua, embora o reconhecimento e o aprendizado do código escrito não sejam menos importantes.

Tal interesse parte do princípio de que escrever é, para além da apreensão dos recursos gráficos de uma língua, um dizer sobre si, sobre o mundo e sobre o outro, uma forma de dar sentido ao mundo como também fazê-lo ganhar sentido, num ínterim que propicia ao escritor ocupar espaços enquanto sujeito de fala, orientando-se num movimento dialógico. Sendo assim, a linguagem passa a ser entendida como um recurso capaz de revelar desejos, sentimentos, emoções, estranhamento, desencadeando no escritor/receptor dos textos produzidos/lidos uma forma de ação. Para Koch, “a linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer” (2016, p.13).

Tocante a esse posicionamento, reside o fato de que o ensino da escrita por muitos anos, embora ainda permaneça em alguns contextos, buscou instrumentalizar o estudante quanto às meras formas tipológicas do texto, como uma espécie de decodificação desse objeto, o que não garantiu desenvolvimento pleno da capacidade de escrita, nem contribuiu para o desenvolvimento cognitivo dela frente ao seu caráter dialógico.

Segundo Camps (2005, p.3) “se ensinar consiste em ajudar os educandos a desenvolver as suas capacidades de compreensão e de produção, não podemos limitá-los ao nível superficial do conhecimento dos textos a que têm fácil acesso no cotidiano”. Para o autor, torna-se necessário encontrar intervenções que possibilitem o diálogo entre o ensino e o uso da escrita como reveladores de uma autonomia que propicie, potencialmente, o desenvolvimento pleno dos educandos nos mais distintos contextos.

Acredita-se que a ideia apresentada por Camps (2005) carrega em si dois planos de trabalho que devem ser conjugados para que de fato se concretizem em ensino e aprendizagem da escrita. De um lado, o trabalho do professor como principal responsável pelas diretrizes a

serem tomadas em sala de aula e, do outro, o educando, percebido, dentro de um ponto de vista da pedagogia relacional³, como construtor social de suas ações.

Camps (2005), ao que tange o trabalho com escrita, confere à Linguística Textual a sofisticação dos estudos nessa área, destacando dois pontos que se evidenciam, a saber: o educativo e o ensino. Do ponto de vista educativo, o autor chama atenção para a necessidade de que o ensino possa ser propiciado de modo que o professor, sempre que necessário, possa intervir no processo de produção textual com diretrizes claras no que diz respeito ao contexto de produção e que sua intervenção esteja vinculada ao desenvolvimento pleno do educando nas atividades de produção. Do ponto de vista do ensino, segundo o autor, o viés epistemológico que embasa a prática é advindo das contribuições da perspectiva sócio-histórica-cultural, que tem em Vygotsky seu maior representante. As orientações psicopedagógicas fundamentadas em Vygotsky reorientam “os processos de escrita, destacando a importância da interação do aprendente” (CAMPS, 2005, p.5).

Surge, nesse cenário, a necessidade de compreender o caráter dialógico que existe na relação mútua entre aprender-ensinar sob a escrita. Essa relação dialógica exercida no ensino-aprendizagem da escrita pode ser, nas palavras de Kramer (2001, P.110), entendida como “o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo como o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro formando-se.”

Sendo assim, assinala-se que o universo da linguagem escrita é revestido de uma mútua relação do sujeito com sua realidade, sendo necessário superar uma escrita voltada para um não dizer, um não fazer, um não ouvir, devendo ser pensado o porquê se escreve e posto a pensar o porquê se escreve na escola, convidando, assim, o aluno, a refletir sobre suas posições.

Para Kellog (1994), em qualquer situação, a escrita deve ser considerada como processo de construção de significados que permite ao escrevente rever posicionamentos, reanalisar fatos, prever posições, de modo a se formar uma teia de significação que garanta elo entre aquilo que se pensa e aquilo que se escreve, não sendo este último uma cópia do pensamento, mas, sim, uma ação consciente e monitorada que propicia ao autor dialogar com o processo de escrita. Para tanto, o autor assinala três aspectos como concomitantes na produção escrita.

O primeiro está atrelado às relações estabelecidas entre processos cognitivos complexos, vistos, em especial, como metacognitivos e processos cognitivos simples que são ambos, para o autor, organizados hierarquicamente. O resultado das ações de coletar conhecimento, planejar

³ Para Chiaro e Monteiro (2012), a pedagogia relacional tem a dialética em sua base e concebe o sujeito como construtor de sua história e esta deve ser levada em consideração.

ideias, elaborar esquemas, revisar posicionamentos, comparar textos entre outras ações na escrita, para busca de sentido/significado, são dependentes das relações estabelecidas entre os processos simples e complexos. Essa ideia corrobora, como discute Sobral, o ato do sujeito em Bakhtin que reside não só na ação praticada por quem desempenha algo, mas, sim, “no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção negociada de sentido” (2010, p.22). Para o autor, a ideia situa-se no fato de que nas ações que o sujeito pratica para além de se conceber um sujeito *eu para-si* na formação de sua identidade, concebe-se um sujeito *eu para-o-outro*, atrelado a qualquer atividade socialmente exercida, aqui atenta-se à escrita.

O segundo aspecto dissertado pelo autor concebe a cognição situada dentro de um determinado contexto que envolve aspectos sociais e culturais. Nesse segundo item, o que está em jogo são os construtos retóricos arquitetados pelo autor no ato de escrita. Para tanto, quem escreve atenta para as informações advindas do seu contexto sociocultural, a partir de esquemas que se estruturam e modelam crenças, valores, conhecimento sobre a linguagem, críticas a respeito do tópico discutido, com base no seu conhecimento prévio e das representações, via linguagem, que faz do outro. Essas relações garantem a quem escreve prever reações do seu destinatário ou orientar a escrita de acordo com a audiência. Vale ressaltar que os esquemas, na perspectiva apresentada, não estão direcionados para a apreensão de um plano real e objetivo, mas, sim, para as negociações de sentido que são postas em consideração por quem disserta sobre um tópico.

O terceiro aspecto faz referência às propriedades que arquitetam as estruturas simbólicas do pensamento narrativo do consciente humano. Kellog (1994) considera que a mente humana é significada pelas experiências e vivências do cotidiano. Sendo assim, essa significação/constituição é dada por um sistema narrativo que permite ao sujeito uma espécie de revisão do fluxo da narrativa construída num processo de regulação que se efetiva via linguagem.

A escrita, assim, enquanto produção cultural humana, está correlacionada com a bagagem cultural do autor que se deixa transparecer na tessitura linguística do texto. Essa tessitura não é totalmente clara para quem a ler, cabendo ao leitor recuperar o não dito, revisar o passado e prospectar o futuro num trânsito contínuo.

Para Bakhtin (2011), todo texto tem um sujeito, um autor, que delimita a intencionalidade do que escreve, como também, no ato responsivo de escrever cria uma linguagem que, logicamente, lhe favoreça. Essa intencionalidade prevê um leitor típico e arquiteta formas do discurso que possam ser, deste modo, compreendidas. Assim, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a aposição ativa do falante nesse

ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p.289). Acredita-se que essa intencionalidade, combinada ao movimento retórico empreendido pelo escrevente, é potencialmente revestida de processos metacognitivos, visto que, pressupõe, para o autor, direcionar seu discurso a uma determinada audiência, presumindo posições avessas às suas questões.

Tomando os três aspectos apresentados, para o processo de escrita enquanto prática e ensino, pode-se pensar que as tomadas de decisão do funcionamento das aulas pelo professor permitem aos estudantes vislumbrar uma audiência e a partir dela praticar uma determinada ação de escrita. Nessa ação, estarão contidos: sistemas complexos e simples que se relacionam hierarquicamente – primeiro aspecto; processos socioculturais que estão vinculados às experiências vivenciadas pelos estudantes e pelo professor ao longo de sua trajetória de vida – segundo aspecto; e que serve como constituição de sua narrativa – terceiro aspecto. Para Kellogg (1994), o texto, planejado com base nesses itens, configura-se dentro de determinadas tarefas e pressupõe seu enriquecimento ao longo do seu desenvolvimento no ato da escrita. A sofisticação do texto no processo de escrita, assim, fica vinculada ao modo como o autor dialoga com o tema proposto, necessitando tornar públicos alguns pensamentos, até então, privados, de modo intencional.

Para Camps essa intencionalidade de escrita está intimamente ligada com “a análise das complexas interações que se estabelecem no processo de aprendizagem da composição textual, tendo em vista um duplo objetivo: discursivo-comunicativo e de aprendizagem” (2005, p.6). Para o primeiro ponto de vista, leva-se em consideração aquilo que se quer dizer quando se escreve e, para o segundo, o que se aprende quando se ensina, como também, o que se aprende quando no ato da composição.

Brandão (1997), em diálogo com as ideias de Bakhtin a respeito do dialogismo constitutivo da linguagem, afirma que um texto, desde o momento inicial de sua produção já é, em si, uma ligação com tantos outros enunciados/discursos que provocaram uma ação em quem o produz. Essa ação para produzir mantém uma preocupação com o destinatário que pode ser pensado como um outro que se distancia do produtor, mas é por ele objetivado, como também, podendo ser este outro o próprio autor do texto. Essas interações são re(ações) e estão dentro daquilo que se conhece por dialogismo que está “vinculado indissoluvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem” (SOBRAL, 2009, p.33). Esse processo dialógico, e também interacional, permite no texto a presença da voz do outro na figura do destinatário/interlocutor no momento

de produção do texto, buscando conquistar seu público alvo, instituindo-se assim o leitor/produtor, no texto, ao nível pragmático.

Além da voz do outro materializada na figura do receptor como destino que se deseja alcançar, encontra-se ainda o interdiscurso que pode ser compreendido como um elo coerente que um texto faz com tantos outros textos possíveis, nunca acabado, pronto, mantendo sempre uma relação íntima e ao mesmo tempo se afastando para se tornar um enunciado único. A essência da linguagem, nas suas mais diferentes modalidades, na constituição dos sujeitos provocada pelo seu caráter dialógico e, conseqüentemente, interacional, deixa a certeza de que

“se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Em suma, procurou-se evidenciar que a linguagem – tomando como ponto de partida a aprendizagem e o ensino da escrita – tem um caráter ativo nas ações dos indivíduos, ultrapassando a ideia de uma representação do pensamento, sendo assim, constitutiva dos sujeitos. É nessa ideia de linguagem como objeto de constituição (VYGOTSKY, 2008) que este trabalho se apoia para compreender as relações que são mantidas entre o ensino escolar dos gêneros discursivos e os resultados apresentados nas composições, nos quais, o sentido produzido em um texto mantém laços estreitos com seu contexto de produção, solicitação e idealização, sendo necessário atentar para os momentos em que os mesmos são requeridos. Essa noção carrega em si uma ideia de co-construção num movimento dialógico de escrita assumido entre o eu-eu e o eu-outro, admitidos como autor e interlocutor.

Assinalada uma concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011) na constituição dos processos psicológicos (VYGOTSKY, 2008) dos sujeitos, o direcionamento, na próxima seção, é discutir o que se compreende por argumentação escrita assinalando, também, a dimensão dialógica e dialética.

4.1 Acerca da argumentação escrita

Grande parte da literatura acerca da escrita argumentativa pressupõe que ela se difere da produção oral, visto que, passa por uma representação da qual se fazem necessários outros investimentos para sua compreensão, ou seja, intervenções específicas para apropriação da

linguagem escrita. Contudo, do ponto de vista do desenvolvimento, alguns autores arguem que seu progresso é similar ao desenvolvimento oral, pois, dada as condições necessárias para sua produção a mesma é apropriada pelos sujeitos sem maiores dificuldades.

É consenso afirmar que há uma capacidade inata dos indivíduos, ao longo do seu processo de desenvolvimento, em lidar com situações nas quais a argumentação se faz presente, como: na solicitação de leitura aos pais, na justificativa para requerer do outro algo que se deseja, nas decisões que são feitas para a escolha de uma determinada brincadeira/atividade, nas indagações que são feitas na fase dos porquês, na oposição fortemente utilizada na fase da adolescência, na tomada de decisão de um curso de graduação, na escolha profissional, na entrevista de emprego, enfim. Contudo, Leitão e Almeida (2000) advertem, em análises feitas sobre aquisição da escrita argumentativa infantil, que embora as habilidades argumentativas apareçam de modo espontâneo na modalidade oral por meio das práticas verbais cotidianas na mais tenra idade, se faz necessário, pelos sujeitos, outros investimentos para se tornarem capazes de produzir uma escrita argumentativa elaborada, não sendo a elaboração textual escrita uma mera cópia do diálogo oral. Tal afirmação das autoras quanto à apropriação da escrita argumentativa infantil sinaliza para o entendimento do decurso empregado por estudantes/professores para apropriação/ensino da escrita e, em especial, da escrita argumentativa.

Para Kuhn e Udell (2003); Marin e Halpern (2011), ações pedagógicas específicas promovem o aprimoramento dos elementos da argumentação (argumento, contra-argumento e resposta), como também, da análise e antecipação de contra-argumentos divergentes àquele empregado pelo proponente. Para estes autores, diferentes situações didáticas, que queiram desenvolver o trabalho com argumentação, devem levar em consideração o processo de construção do conhecimento aperfeiçoado pelo uso da argumentação e que tal investimento resulta, numa análise processual, da inserção de movimentos dialógicos/dialéticos por quem medeia essas práticas no ambiente de ensino. Contudo, como indica Leitão (2014), para se tornar primoroso o processo argumentativo em sala de aula deve ser considerado o próprio funcionamento da argumentação e as bases que a orientam, atentando para os processos de pensamentos ali engendrados e do uso da linguagem pelos argumentadores.

Sendo assim, assumimos antecipadamente que sabemos produzir textos argumentativos e que analisamos nossos argumentos dentro das práticas sociais nas quais a argumentação é demandada, porém, sua sofisticação/qualidade parece requerer dos indivíduos situações específicas para seu entendimento, em especial, na modalidade escrita.

Por escrita argumentativa entende-se a elaboração de toda e qualquer produção textual que contenha uma dialogia na qual é envolvida uma multiplicidade de vozes para sua construção, inscrita pela defesa de um ponto de vista e suas respectivas justificativas, como também, da inserção de movimentos dialéticos de oposição construídos por meio da negociação e refutação dos pontos de vista apresentados. Sendo assim, consideram-se como critérios indispensáveis para a elaboração sofisticada de uma produção escrita argumentativa a justificação e a negociação de pontos de vista.

Para Coirier e Golder (*apud* Santos, 1999), o desenvolvimento da argumentação se evidencia, primeiramente, pela tomada de posição sem apresentação das razões que a sustentam, sendo denominado como nível pré-argumentativo no qual, embora haja a ausência de justificação, percebe-se a necessidade da criança em tomar posicionamento frente a um determinado tema. A passagem para um segundo nível de desenvolvimento argumentativo acontece quando o sujeito consegue apresentar no enunciado produzido um número mínimo de razões que sustentam sua posição, formulando, assim, ponto de vista mais justificativa. Esta passagem, embora satisfatória e marcante no processo de desenvolvimento do indivíduo, ainda não indica um deslocamento do sujeito para análise de um ponto de vista alheio ao seu quando posto à discussão, detendo-se sempre às suas razões. Um outro nível de desenvolvimento pode ser verificado quando da apresentação de mais uma justificativa para um único ponto de vista, contudo, o sujeito ainda não antecipa contra-argumentos divergentes ao seu ponto de vista, ocupando-se na defesa do seu argumento. Um arguidor sofisticado, na nossa perspectiva, para além de antecipar contra-argumentos, consegue analisar as bases que o compõem assegurando-se da mudança de perspectiva, quando se fizer necessária.

Acredita-se, assim, que intervenções específicas no campo da argumentação favorecem a tomada de consciência sobre estes processos envolvidos na linguagem argumentativa e que a escrita teria um lugar importante dentro das atividades promovidas. Outro destaque, do ponto de vista psicológico, é que o desenvolvimento de habilidades argumentativas pressupõe o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, podendo ser nomeado de crítico-argumentativo, visto que, o pensamento crítico pode ser manifestado por razões outras que não dependem da argumentação, enquanto que o pensamento crítico-argumentativo depende, essencialmente, da construção argumentativa para seu funcionamento.

Na avaliação de textos de adolescentes com 12 e 13 anos Piolat, Roussey e Gombert (1999) sinalizam que os adolescentes conseguem imprimir nas produções textuais pontos de vista e suas respectivas justificativas de modo satisfatório, indicando que essa habilidade se encontra estabelecida. Contudo, acautelam sobre o fato dos investigados não conseguirem

imprimir em suas produções contra-argumentos. Segundo os autores, há uma dificuldade pelos adolescentes em conseguir articular este componente da argumentação em textos escritos, arguindo os alunos sobre a dificuldade em lidar com este tipo de estrutura.

Entretanto, assim como nós, os autores ressaltam que tal dificuldade não pode ser compreendida como uma incapacidade dos estudantes para lidarem com contra-argumentos, já que os empregam de modo adequado na linguagem oral, mas, sim, da falta de habilidade com a escrita argumentativa, o que nos leva a pensar que o auxílio, o comando e as condições necessárias de produção textual facilitariam a incorporação de contra-argumentos nos textos produzidos e que o professor, enquanto figura solicitante do texto a ser produzido, deve se instrumentalizar desses recursos didáticos.

Uma sugestão que parece viável às pesquisas futuras é tentar compreender, ultrapassando investigações que focam apenas no contexto de produção, porque o contra-argumento em textos escritos necessita de intervenções específicas, não podendo ser verificada sua aparição de modo espontâneo nas produções textuais. Um outro dado que deve ser levado em consideração, segundo Kellog (1994), é o de que os sujeitos possuem uma propensão maior para a construção narrativa, sendo esta muitas vezes empregadas nos textos argumentativos como modo de justificar os pontos de vista que são lançados ou, como verificado em algumas produções analisadas no presente trabalho, como única apropriação dos estudantes quanto a um tipo textual.

Para Larrain, Freire e Olivos (2014), a escassez no aparecimento de contra-argumentos nas produções textuais e sua importância na construção argumentativa escrita pode ser pensado sob duas dimensões, a estrutural e a social. A dimensão estrutural seria aquela diretamente ligada à composição do gênero e à incorporação/apropriação de elementos linguísticos-discursivos que se materializam ao longo da escrita. Compreende-se que tal dimensão pode ser pensada por meio de critérios macrotextuais, ou seja, aqueles que podem ser vistos conforme a estrutura geral do texto. À guisa de exemplificação, pode-se pensar sobre as partes que compõem a redação escolar que possui, no mínimo, três componentes estruturantes, como: introdução, desenvolvimento e conclusão e as partes microtextuais que podem ser indicadas pelos elementos linguístico-discursivos que auxiliam na progressão textual, como os operadores argumentativos e os modalizadores; a dimensão social pode ser analisada sobre os contextos reais de produção e comando nos quais os sujeitos estão inseridos. À guisa de exemplificação, podem ser analisados os discursos construídos ao longo do texto e de como os elementos linguístico-discursivos ajudam no processo da construção argumentativa, promovendo a autoria nos textos.

Do ponto de vista pragmático, somos o tempo todo interpelados para a defesa de um ponto de vista sem que se levem em consideração perspectivas contrárias o que, talvez, explique o pouco surgimento de movimentos dialéticos de oposição na modalidade escrita. Para Larrain, Freire e Olivos (2014), outro impedimento para que elementos básicos do processo argumentativo sejam construídos é a própria ação do sujeito que escreve, pois, para as autoras, se faz necessário um amadurecimento do arguidor sobre o gênero a ser produzido conforme sua relativa estabilidade e um conhecimento acentuado sobre o tema com o qual se compromete, em especial, em produções argumentativas, o que mantém relação com o nível de leitura e manejo de outras habilidades, como a ortográfica, pelos estudantes.

Em consonância com o posicionamento de Larrain, Freire e Olivos (2014) sobre a necessidade de sofisticação da escrita pelos estudantes para lidarem com textos argumentativos - levando em consideração a dimensão social – podemos refletir sobre a pesquisa de Abreu (2015). Em pesquisa de análise do posicionamento discursivo dos estudantes do Ensino Médio, no gênero redação escolar, Abreu indica que no processo da construção argumentativa várias vozes se intercalam na tentativa de criar um posicionamento maduro nas produções analisadas, contudo, esbarram-se em repetições de discursos prontos que não aprimoram o posicionamento crítico. Para reverter este quadro, a escola teria a obrigação de elencar em suas atividades situações didáticas em que fosse possível desencadear uma nova postura do aluno-escritor. O investimento na promoção da dimensão social, dessa como posto, acarretaria na mudança de postura pelos estudantes.

Levando em consideração a escola como local no qual habilidades argumentativas podem ser aprimoradas há também outro desafio a ser enfrentado no campo educacional brasileiro. São poucas as situações didáticas nas quais o trabalho com texto argumentativo e com argumentação não aconteçam, prioritariamente, nas aulas de Língua Portuguesa, ficando o professor de língua materna o único responsável em desenvolver habilidades da ordem do argumentar.

Corroborando com esse posicionamento, Leitão (2016), em uma mesa redonda de título “Desafios na Formação Docente para o Trabalho com Argumentação na Sala de Aula”, proferida durante o Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação – SEDIAR na Universidade Federal de Sergipe, na cidade de São Cristóvão, alerta para três coisas que se destacam sobre esta questão. Primeiro que o professor de Língua Portuguesa é o único responsável para trabalhar com textos argumentativos em sala de aula, o que eleva a falta de sucesso com este tipo de produção. Segundo que, a nível de formação, há uma precariedade de como este profissional compreende a argumentação e seus efeitos sobre o desenvolvimento

cognitivo dos estudantes, o que denota um investimento maior por parte desses profissionais num trabalho exaustivo apenas em relação, na modalidade escrita, à estruturação dos gêneros discursivos em geral. Terceiro, para que uma mudança significativa aconteça se faz necessário o investimento em políticas públicas e o incremento de disciplinas específicas na grade curricular dos cursos de formação dos professores.

Em resumo, pode-se considerar que a escrita argumentativa tem como intuito a ponderação de perspectivas distintas sobre um determinado tema e que, para sua real efetivação, intervenções específicas devem ser priorizadas no seu ensino. Para Rojo (2008), a literatura tem desempenhado um esforço maior para que investigações quanto aos processos de produção textual levem em consideração as especificidades dos gêneros do discurso, o local de produção e as solicitações feitas para apropriação e manejo de um determinado gênero. De modo mais específico, a produção escrita argumentativa, a nosso ver, pode ser verificada, de modo geral, a partir de dois polos. Primeiro, na dificuldade de elaboração de materiais específicos para o trabalho com argumentação que denota a produção de sequências didáticas ricas em argumentação durante todo seu percurso sem se mostrar enfadonha e repetitiva; segundo, na falta de habilidade para lidar com materiais existentes nos quais se presume um mediador responsivo e sabedor de uma perspectiva de argumentação, o que garantiria o manejo adequado das atividades. Outro ponto que deve ser destacado é que o desenvolvimento de habilidades argumentativas deve pressupor, para além da apropriação dos elementos que compõem uma cadeia argumentativa, como: argumento, contra-argumento e resposta, a relação interdependente entre argumentação, cognição e linguagem o que garantiria a promoção do desenvolvimento cognitivo.

Na próxima seção, será indicado como, a partir do levantamento teórico descrito, foi estruturado o método empregado no presente trabalho.

5 MÉTODO

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico adotado para a presente pesquisa. O presente capítulo se divide em três tópicos, a saber: o primeiro se refere ao enquadramento metodológico que dita as bases nas quais se fundamenta o referido trabalho; o segundo diz respeito ao contexto no qual a pesquisa foi construída e a escolha da participante e, por último, os critérios analíticos adotados para a compreensão dos dados coletados.

5.1 Enquadramento metodológico

Um primeiro elemento que deve ser destacado em termos metodológicos são as duas instâncias analisadas neste trabalho. Num primeiro momento analisamos o trabalho desenvolvido por uma professora e os textos dos alunos sem, ainda, a mediação oferecida pelo pesquisador e, num segundo momento, analisamos a aplicação da adaptação do Modelo de Debate Crítico, pela docente, e seus respectivos impactos nas produções textuais dos estudantes. Ambos os momentos foram vídeo-gravados, como, também, descritos de acordo com anotações do pesquisador em contexto natural de sala de aula. A delimitação de tais momentos está em consonância com o objetivo maior da pesquisa, que busca compreender se as ações da professora, associadas à apropriação de uma adaptação do MDC, favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico nas produções textuais dos alunos, a partir do ensino de gêneros argumentativos escritos.

Estes dois momentos de realização da pesquisa consoam como um tipo de pesquisa de intervenção, pois contém, deste tipo de pesquisa, dois aspectos fundamentais. Primeiro, há uma análise aprofundada do pesquisador sobre o fenômeno a ser investigado de modo a gerar uma ação sobre este mesmo fenômeno; segundo, busca-se uma explicação acerca das transformações ocorridas relacionando-as a ações implementadas pelo pesquisador (SPINILLO & LAUTERT, 2008).

Para Spinillo e Lautert (2008), os estudos de intervenção, ao fomentar transformações em situações específicas, tornam-se especialmente interessantes às pesquisas que buscam analisar processos de desenvolvimento e/ou mudança, visto que, permitem identificar dados de natureza descritiva – já que procuram descrever o objeto analisado – e qualitativa, posto que, se propõem a delinear o contexto de ocorrência do elemento investigado. Para tanto, estas pesquisas assumem, a depender dos objetivos, quadros metodológicos distintos de investigação.

No tocante à presente pesquisa, a mesma se caracteriza como uma pesquisa de intervenção de caráter qualitativo, não experimental. A pesquisa qualitativa procura esclarecer em profundidade os significados do objeto de estudo sem, entretanto, o compromisso de, para efeito de observação, controlar variáveis a ele relacionadas ou mensurá-lo quantitativamente. Busca antes esclarecer particularidades do objeto investigado (CHIZOTTI, 2003; OLIVEIRA, 2005). Em vista disso, Pires (2012, p. 90) considera que a pesquisa qualitativa torna-se particularmente interessante:

- “a) por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento;
- b) por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos;
- c) por sua capacidade de englobar dados heterogêneos;
- d) por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida;
- e) finalmente, por sua abertura para o mundo empírico”.

No campo das pesquisas qualitativas os estudos de caso têm se tornado fonte privilegiada de investigação, pois, segundo Villachan (2008), são estratégias naturalísticas que permitem a observação dos objetos do conhecimento tanto do ponto de vista de sua singularidade, como também, a partir das generalizações que deles decorrem a partir das observações em níveis micro e macroanalítico.

5.1 Contexto e participantes do estudo

A mediação de que trata o presente estudo foi realizada com os professores que se dispuseram a inserir práticas argumentativas em sala de aula buscando – para além do ensino dos aspectos linguísticos-discursivos, propriamente ditos – favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes por meio da argumentação. No que tange a esse aspecto psicológico, nos propusemos a analisar em que medida o investimento na mediação direta com os professores, habilitando-os para uso de uma adaptação do Modelo de Debate Crítico em sala de aula, deixaria marcas de um pensamento crítico argumentativo nas modalidades oral e escrita.

Para isso, a pesquisa buscou encontrar professores de língua portuguesa que tivessem o ensino de algum gênero argumentativo como conteúdo a ser trabalhado durante o ano letivo e se dispusessem a ter algumas de suas aulas, em momentos oportunos, vídeo-gravadas. A seleção dos professores foi feita, a princípio, a partir de quatro parâmetros: 1º que aceitassem o pesquisador, em dias previamente comunicados, em suas aulas; 2º atuassem no terceiro ano do Ensino Médio, fase de ensino na qual o trabalho com textos argumentativos, como a redação escolar como preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros concursos, se

torna mais evidente; 3º estivessem atuando em escolas públicas por atingirem, estas, uma maior camada da população e 4º fossem formados em Letras, com habilitação em língua portuguesa.

Porém, com a baixa adesão dos professores do terceiro ano do Ensino Médio, visto que, os mesmos cumprem uma jornada de trabalho diferenciada dos demais professores por terem que “preparar” os alunos para o ENEM, excluímos o segundo item e mantivemos os demais, passando a aceitar todo e qualquer professor de língua portuguesa que nutrisse interesse pelo trabalho proposto. Sendo assim, foram selecionados inicialmente quatro professores de língua portuguesa de escolas distintas, um professor e uma professora dos anos finais do Ensino Médio (2º e 3º anos) e duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Porém, com a desistência do um dos professores do 3º ano do Ensino Médio, ocorrida ainda durante a fase de seleção dos professores durante a segunda visita à escola onde o mesmo atuava, a continuidade do projeto se manteve apenas com as outras três professoras restantes. As razões alegadas para a desistência foram a falta de tempo e um número grande de atividades e projetos a serem desenvolvidos na escola em que o referido professor atuava.

O contato inicial com os professores foi realizado de três formas: contato direto nas escolas, por meio da ajuda de conhecidos, contato em grupos de aplicativos de conversa e contato em grupos de professores nas redes sociais como *facebook*. Neste primeiro momento foi percebido que a captação mais efetiva dos professores se deu pelo contato direto nas idas às escolas.

Após o recrutamento dos professores, e firmadas as parcerias para andamento do projeto, foi solicitada a autorização dos gestores escolares e, em seguida, dos responsáveis pelos alunos dos professores-alvo, para o que o pesquisador, com o devido auxílio da equipe escolar, pudesse coletar as assinaturas para os termos de consentimento utilizados na pesquisa. Salientamos que havia, por parte dos professores e das gestões nas escolas visitadas, um grande interesse no trabalho a ser desenvolvido. Nos professores, motivava-os a necessidade de aprender a lidar com uma nova ferramenta em sala de aula e, nos gestores, a expectativa de, quiçá, firmar cooperação entre a escola e a universidade, embora uma das escolas consultadas já mantivesse vínculo com uma universidade privada da cidade do Recife.

A primeira professora a aderir ao nosso projeto foi a professora Maria⁴. Maria é formada em Letras com especialização na área de Psicopedagogia, com atuação, no momento da pesquisa, em duas escolas, pela manhã na rede estadual de ensino e a tarde em uma escola da rede privada de ensino, ambas na cidade de Camaragibe-PE. Maria confessou que aceitou o

⁴ Os nomes das participantes, Maria, Alice e Marina, citados ao longo do trabalho, são fictícios.

convite para participar da pesquisa por três motivos. Primeiro, porque sempre teve vontade de ingressar no curso de Psicologia e achou interessante a proposta apresentada; segundo por ser recém-concursada e advinda da rede privada de ensino. Sendo a escola pública um espaço totalmente diferente ao que está acostumada, qualquer novidade viria “a calhar” na sua didática com os alunos. Terceiro, por ter interesse em fazer mestrado na área de educação. Para a participante, se apropriar de um modelo específico de debate se tornaria proveitoso, naquele momento, para seus planos futuros. A escola pública em que Maria atuava fica na cidade de Camaragibe-PE e contempla alunos de três bairros periféricos da cidade. A escola é de grande porte e atende a três modalidades de ensino, a saber: anos finais do ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A turma escolhida pela professora para realização do trabalho foi o 2º ano do Ensino Médio. Segundo a professora a turma escolhida era a que apresentava o melhor comportamento na unidade escolar, possuindo, entretanto, assim como as demais turmas, um número alto de alunos faltosos.

À segunda participante chamamos de Alice. Alice é graduada em Letras, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e mestre em Educação Matemática e Tecnológica com interesses voltados às pesquisas de gênero e sexualidade e sua interface com jogos digitais. Quando da realização da pesquisa, a mesma atuava em duas escolas: de manhã em uma escola estadual localizada no centro do Recife-PE, na qual a construção dos dados foi realizada, e à tarde, como substituta, em uma outra escola, também da rede estadual de ensino, localizada na zona norte da mesma cidade. Seu interesse em participar da pesquisa deveu-se, segundo ela, ao fato ser familiarizada com o tipo de pesquisa apresentada, visto que analisou interações de estudantes em grupos focais quando coletava dados para sua dissertação de mestrado. Segundo a participante, ser aprendiz na pesquisa lhe traria ânimo para tentar o doutorado. A escola onde a presente pesquisa foi realizada é de grande porte, com uma estrutura atípica, quando comparada às outras escolas da rede estadual, e atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Acentuamos que a escola funciona em regime semi-integral no qual os alunos, em dias e horários alternados, passam o dia todo na escola exercendo, no contraturno, atividades extracurriculares, como: teatro, dança, jogos populares, atividades em laboratório, entre outras. Tais atividades geralmente são coordenadas em parcerias firmadas entre discentes dos cursos de licenciatura de uma universidade privada do Recife e os professores da unidade. Destaca-se também a participação dos alunos em atividades extraescolares oferecidas no campus da universidade com a qual a escola mantém vínculo: seminários, congressos, *workshops*, oficinas, entre outras. É notório, pelo comportamento apresentado pelos alunos, o clima harmônico que é mantido na unidade de ensino. Quanto à

escolha da turma a ser executado o trabalho, a professora escolheu o 9º ano do ensino fundamental II que, de acordo com a professora, precisava de um trabalho mais específico com a produção de gêneros textuais escritos pois os alunos, quando comparados às outras turmas, apresentavam um rendimento abaixo do esperado.

A terceira participante, foi nomeada Marina. Marina é formada em Letras, possui especialização em Análise do Discurso e Mestrado em Linguística com foco em políticas linguísticas. Na época da pesquisa atuava em duas redes municipais de ensino Jaboatão dos Guararapes – local escolhido para a construção dos dados – e Moreno, ambas cidades localizadas na região metropolitana do Recife-PE. Segundo a participante, seu aceite deveu-se a ter proximidade com pesquisas e nutrir interesse em fazer parceria com pesquisadores de diversas áreas para melhoria de sua prática pedagógica.

Dentre as professoras participantes, Marina foi escolhida para um acompanhamento mais preciso, por um critério pragmático. Referimo-nos a critério pragmático como aquele que se enquadra na conveniência e disponibilidade do pesquisador e do pesquisado. Marina, por atuar no turno da tarde, não chocava seu horário com o das outras participantes, o que facilitou a imersão, sem ônus, do pesquisador em sua sala de aula.

A escola onde Marina atuava é localizada em um bairro periférico da cidade de Jaboatão dos Guararapes e passava, quando da realização da construção dos dados, por sérios problemas estruturais que inviabilizava, por vezes, o andamento das aulas na unidade. Ao longo da construção dos dados a escola foi contemplada com uma reforma na sua estrutura o que, de certa forma, atrapalhou o andamento das atividades programadas, visto que, durante as duas primeiras semanas de início das atividades planejadas, a escola funcionou em regime de rodízio o qual favoreceu o aumento no número de falta dos alunos. Outros dois fatos que atrapalharam o andamento do planejamento idealizado foram a falta de água na escola devido ao racionamento feito pela companhia de abastecimento da cidade e o assassinato de um morador da comunidade na quadra da escola.

Porém, mesmo com todos os percalços, a professora conseguiu cumprir todo o planejamento previsto, mostrando-se disposta em todas as atividades planejadas. A turma escolhida por Marina - que também lecionava em outras turmas na escola - como alvo para o estudo, foi o 8º ano do ensino fundamental II que, segundo a professora, era uma turma “determinada” nas atividades que lhe são incumbidas. A professora justificou a escolha da turma levando em consideração o bom desempenho dos alunos durante um projeto anterior no qual os estudantes produziram pequenos curtas-metragens com base na leitura dos livros paradidáticos distribuídos pelo município.

O recrutamento de um número maior de professores teve como intuito precaver a desistência de alguns dos profissionais ao longo da pesquisa, como também, prevenir a não aceitação da pesquisa fosse pelas escolas em que os professores-alvo atuam, dos pelos alunos, ou por seus pais ou responsáveis quando lhes fosse solicitado consentimento para gravação de aulas e análise de produções textuais dos estudantes. A escolha por professores de língua portuguesa foi intencional, visto que, são os profissionais que lidam diretamente com o ensino de produção textual. Quanto aos níveis de escolaridade em que atuavam os professores, não houve definição prévia, sendo antes um resultado da realidade de trabalho dos professores que aderiram à participação no projeto.

A primeira etapa da pesquisa foi feita com todas as professoras e se divide em pré- formação e formação. A pré- formação consiste na observação e vídeo-gravação das aulas das professoras quando do trabalho com os gêneros argumentativos, construção de dados realizado sem nenhuma intervenção pelo pesquisador, com recolhimento dos textos produzidos pelos alunos, somada à formação oferecida às professoras com base no modelo de debate crítico. Esta primeira etapa serviu para que fosse verificado qual professora apresentaria condições favoráveis para observação da segunda etapa da pesquisa. A segunda etapa consistia na observação de todas as aulas da professora-alvo com anotações em diários de campo, mais a vídeo-gravação da aplicação do modelo de debate crítico e os textos produzidos pelos alunos.

Com o intuito de descrever todo percurso de uma professora-alvo orientamos nossa atenção à professora Marina que atuava em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, pois, a mesma tinha a disposição e os horários que não chocavam com o do pesquisador já atuava no turno da tarde, além de se mostrar aberta ao projeto, além de atuar numa rede de ensino distinta das demais professoras. As outras professoras não foram escolhidas para a segunda etapa da pesquisa porque lecionavam no mesmo horário –turno da manhã - , como também, atuavam na mesma rede de ensino o que fazia com que ambas tivessem que cumprir as formações exigidas, por serem da mesma área, nos mesmos dias.

O quadro abaixo sumaria as informações da professora-alvo de nossa pesquisa, como: nome fictício da participante, formação, turma escolhida, modalidade de ensino e os temas trabalhados com os alunos, pré e pós mediação:

Quadro 1 - Informações da professora-alvo

Profa.	Formação	Turma	Modalidade	Tema pré- mediação	Tema pós- mediação
Marina	Graduação/Letras Espec./Análise do Discurso ME/Linguística	8º ano	Fundam. II	Violência	Redução da maioridade penal

Após constituição da equipe de trabalho formada, até então, por todas as professoras, para aplicação da mediação, foi estruturada, pelas professoras e o pesquisador, uma agenda que fosse conveniente a todos os participantes. Antes de conseguirmos fechar a agenda, o pesquisador foi convidado e estimulado pelas professoras, a comparecer às salas onde os dados seriam possivelmente construídos e explicar, de modo bastante resumido, o que faria, na sala nos dias que se sucederiam. Em cada sala o pesquisador fez, antes de iniciar as coletas, três visitas, em dias alternados, o que proporcionou sua familiarização com o ambiente.

Vale salientar que embora o pesquisador tenha feito todo o trabalho da pré-formação – anotações e vídeo-gravações das aulas, antes da formação, com todas as professoras no momento em que as mesmas trabalhavam com gêneros da ordem do argumentar, sem terem recebido nenhum tipo de intervenção - ; e da mediação – feita a partir da adaptação do modelo de debate crítico para o formato de minicurso, que consistia na apropriação do MDC para aplicação em sala de aula, o detalhamento descritivo da implementação do MDC focou apenas na turma de Marina, nossa professora-alvo.

5.2 Delineamento para construção dos dados

O processo para construção dos dados foi realizado em três momentos distintos se utilizando, em ambos os momentos, de vídeo-gravação, como também, de diário de campo, intercalado com a mediação pretendida.

Num primeiro momento foram feitas algumas visitas às escolas em dias alternados, num período de um mês, compreendido entre 21/08/2017 a 27/09/2017, com o intuito de fazer anotações da prática das professoras para o ensino de um gênero textual argumentativo sem nenhuma interferência direta do pesquisador. Nessas visitas eram feitos registros de campo e, no momento oportuno a vídeo-gravação de uma aula indicada pelo professor e que fosse também de interesse do pesquisador, sendo estas gravadas quando da discussão do professor sobre o tema a ser escrito. Eram também gravadas as orientações para confecção do gênero textual solicitado. Os dados gerados nesta primeira etapa são o diário, a vídeo-gravação do dia indicado pelas professoras e os textos produzidos pelos alunos.

Após o término da primeira etapa da pesquisa, era iniciada a mediação junto às professoras. O processo de mediação não gerou dados para análise, visto que, produziria um número excessivamente grande de dados a serem analisados o que se tornaria inviável. O passo a passo da mediação feita junto às professoras é descrito em seguida.

Concluída a etapa de mediação as professoras se organizaram para adicionar à sua prática pedagógica a adaptação do MDC quando do seu trabalho com os gêneros argumentativos escritos. Destaca-se ainda que, embora as professoras Alice e Maria, tenham trabalhado o uso do MDC em suas respectivas aulas – conforme relatos das docentes - a imersão do pesquisador no campo de investigação durante esta terceira etapa de aplicação do MDC, pós-mediação, foi feita apenas na sala de aula da professora Marina, por razões já expostas.

O Quadro, abaixo, sumaria as várias etapas da construção de dados.

Sumário do percurso para construção dos dados.		
Pré-mediação	Mediação	Pós-mediação
2º realizada com todas as professoras recrutadas;	1º construída com base numa adaptação do MDC;	1º posterior à mediação feita pelo pesquisador;
3º consistiu na construção de dados como videogravação das aulas indicadas pelas professoras mais recolha de textos produzidos pelos alunos.	2º realizada com todas as professoras;	2º realizada apenas com a professora-alvo;
		3º consistiu no acompanhamento de todas as etapas do MDC por meio do diário de campo, vídeo-gravação do debate mais os textos produzidos pelos alunos.

5.3 Mediação com os professores

A mediação feita com as professoras foi pensada, inicialmente, a partir de cinco módulos com duração de duas horas-aula de 45 minutos cada, em dias alternados. O agendamento desses encontros foi estabelecido de acordo com a necessidade apresentada pelas professoras. Contudo, no decorrer da pesquisa as professoras indicaram a necessidade, dados os outros compromissos, de fazer a mediação em um único dia respeitando a carga horária antecipadamente sugerida. A partir disto, foi decidido fazermos um encontro com 4 módulos, manhã e tarde em um único dia, e um encontro posterior, individual, com o pesquisador, somando os cinco módulos antes pensados. Este último encontro serviria para apresentação, pelas professoras, do plano de trabalho a ser seguido de acordo com as adaptações por elas requeridas.

A mediação feita com as professoras tomou como base o minicurso sobre o Modelo de Debate Crítico, apresentado, anteriormente, pelos pesquisadores do NupArg (RUIZ et al, 2012; LEITÃO, LIRA & ROCHA, 2012). Este minicurso é dividido em três módulos e tem como finalidade maior oferecer o conhecimento necessário básico dos aspectos teóricos e metodológicos necessários para aplicação do MDC pelos professores em sala de aula.

O primeiro módulo é a *introdução* que tem como objetivo maior fazer uma distinção no que difere o MDC de outros modelos de debate utilizados em sala de aula. Sendo assim, discute-se as ideias basilares do MDC, suas características funcionais e sua relação com a aprendizagem de conteúdos curriculares. Este primeiro momento serve para a construção de um marco teórico do MDC almejando seu uso em sala de aula (LEITÃO & COLS, 2012).

O segundo módulo é chamado de *preparo para o debate* e consiste na apresentação das características funcionais do debate crítico. São discutidos pontos como: o que é um argumento, critérios de avaliação da qualidade de argumentos, coerência na planificação de uma linha de raciocínio argumentativo e sensibilidade para a necessária antecipação de contra-argumentos que podem surgir da parte de um oponente. Tem como objetivo maior tanto compreender a organização funcional do MDC, como, também, praticar a produção e avaliação qualidade de argumentos e antever enunciados opositivos, antes da realização do debate (LEITÃO & COLS, 2012).

O terceiro módulo é intitulado *debate* e esteia-se na realização do debate crítico sobre um tema de interesse dos cursistas, alvo do minicurso, estruturando os participantes conforme a ecologia apresentada no modelo, dividindo os cursistas nas bancadas proponente, oponente, avaliativa e plateia. Em seguida, com maior destaque, é feita a avaliação dos argumentos produzidos no debate e o fechamento do debate. Seguem-se considerações sobre o tema que fora discutido e a possibilidade de uso do MDC em ambientes educacionais. O objetivo trilhado nessa etapa é o de conseguir praticar as competências argumentativas e avaliar, pela ótica dos participantes, a experiência na qual foram inseridos. Todas as etapas estão previstas para acontecerem num tempo médio de 3 horas com um pequeno intervalo de 20 minutos.

5.4.1 O percurso da mediação

A proposta de intervenção com as professoras, acima delineada, requereu ajustes ao modo como a mediação das professoras foi feita, visto que, tanto o MDC, em seu estado original, como a adaptação para seu uso em classe o foco está na realização de debates orais e, em na nossa proposta, soma-se a mediação para produção de gêneros argumentativos escritos.

No presente caso, nossa mediação, ocorrida no dia 05/10/2017, foi dividida em cinco módulos sucessivos, ou seja, com dois módulos a mais que no seu formato original, quatro dos quais aconteceram em um único dia e de modo coletivo e um último individual, que aconteceu nas escolas onde as professoras atuavam. Com as professoras Maria e Alice, este último encontro ocorreu na data de 10/10/2017 no período da manhã, visto ser a quinta-feira o dia em

que ambas cumprem aula-atividade nas escolas e com a professora Marina na data de 16/10/2017.

Na nossa proposta, trabalhar com o MDC com vistas a auxiliar a produção de textos escritos, três elementos foram adicionados ao desenho do minicurso, a saber: uma sessão para estudo do gênero textual argumentativo *artigo de opinião*, uma sessão, ao final, destinada à montagem de um roteiro de atividades a serem desenvolvidas pelo professor em sua sala de aula e atividades de escrita ao longo de toda mediação. Vale destacar que anterior ao início da mediação foram feitas algumas consultas às professoras com interesse de sondar a familiaridade das mesmas com o trabalho com gêneros argumentativos escritos. Categoricamente as mesmas se reportavam ao ensino clássico da redação escolar indicando os componentes estruturantes deste gênero.

O primeiro módulo se dividiu em dois momentos. O primeiro momento, que durou cerca de 15 minutos, consistiu na explicitação sobre o funcionamento das atividades a serem seguidas de modo a deixar claro aos participantes as bases teóricas e metodológicas do estudo, como também, do ponto de vista ético, reforçar que, caso alguém desejasse, poderia solicitar sua saída da pesquisa sem que isso afetasse a relação que fora construída.

O segundo momento consistiu no estudo sistemático do gênero textual *artigo de opinião*. Primeiramente foi relatado às professoras que o trabalho a ser desenvolvido se concentrava em um gênero específico - *artigo de opinião* – porém, na condução da atividade em suas salas de aula as professoras poderiam se utilizar de qualquer gênero textual, desde que fossem do tipo argumentativo. Dada sua proximidade com o trabalho a ser feito depois, sem nenhuma explicação sobre o gênero textual em destaque, foi solicitado que as professoras escrevessem em uma folha quais as características que compõem o gênero a ser investigado, em seguida fizemos a leitura do artigo de opinião *É o Sus – ou é a pobreza* de Moacyr Scliar publicado no jornal ZH no dia 27 de 2009.

Posterior à leitura, com base nos critérios que compõem o gênero *artigo de opinião* descritos em Boff & Cols (2009), foi indicado às professoras as características relativamente estáveis do gênero, como: situação-problema, discussão e avaliação e, em seguida, solicitado que as professoras apontassem no texto lido os trechos que configuram os critérios estudados.

Ao final, para gerar um momento argumentativo inicial, foi solicitado que as professoras confrontassem as características do gênero, indicadas inicialmente, com as que foram apresentadas pelo pesquisador indicando os traços com os quais concordavam e discordavam. Para Viera (2004, 1998), em pesquisas realizadas com professores no ensino de ciências, a confrontação na formação do professor promove no mesmo o desenvolvimento de suas

competências argumentativas no campo pessoal, como também, corrobora com as perspectivas de passado, presente e futuro na didática que se pretende desenvolver.

No segundo módulo se estudou o que é um debate e quais suas finalidades, como também, as características funcionais do MDC que difere de outros modelos tradicionais de debate. Para exemplificação das características do MDC foram feitos dois trabalhos. Primeiro, foi feita uma leitura da tabela publicada por Leitão (2012) que sumaria os propósitos de aplicação do MDC para o contexto educacional universitário brasileiro; segundo, foi apresentada, pelo pesquisador, a organização para uso do MDC. Explicitado esses dois pontos, era solicitado às professoras que, em uma folha previamente estruturada, fossem colocados os pontos positivos e negativos de uso do MDC na educação básica. A ideia de fomentar a discussão teve como intuito familiarizar cada vez mais as professoras para construção de argumentos. Sendo assim, sempre era solicitado das mesmas, ao discursarem, os pontos de vista e suas respectivas justificativas. Foi notório, nesse último momento, a participação ativa das professoras creditando, ao MDC, possibilidades e perspectivas de uso. Contudo, as professoras, por vezes, apontavam a precária estrutura das escolas e alguns comportamentos indesejáveis dos alunos como pontos negativos da aplicabilidade ao que o pesquisador confrontava alegando que a precariedade na estrutura e o mal comportamento não fosse, talvez, empecilho para execução do MDC, visto que, as duas justificativas podem ser dadas a qualquer atividade que se queira realizar, o que fazia com que as professoras revisassem seus pontos de vistas, mais uma vez, acerca da aplicabilidade ou não do MDC na escola pública brasileira.

O terceiro módulo foi o estudo da tríade argumentativa proposta por Leitão (2002), como também, sistematização dos critérios para avaliação da qualidade de qualidade segundo Govier (2010). Após o estudo dos conteúdos, as professoras realizaram uma análise dos elementos da tríade argumentativa, e de sua qualidade, nas modalidades escrita e oral. Para a percepção de seu uso na modalidade escrita foi estudado um trecho de uma análise feita por Lira (2013), especificando às professoras como os movimentos argumentativos e, respectivamente, a sua qualidade, se materializam em textos escritos. Para análise da modalidade oral foi apresentado um recorte de uma aula de história, apresentado em Leitão (2007), onde movimentos discursivo-argumentativos são apontados. Salienta-se que, neste momento, houve uma espécie de encantamento pelas professoras ao perceberem como os movimentos argumentativos acontecem e de seu efeito para desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, em especial, na modalidade oral.

No quarto módulo foi posto em prática o debate, foram realizados dois debates com as professoras atribuindo as mesmas posições distintas, como: proponente, oponente e juiz e o

pesquisador, enquanto bancada investigativa, conforme estudado no segundo módulo. As professoras mudavam de posição argumentativa ao término de cada debate. O Primeiro debate feito foi sobre a descriminalização do uso das drogas, tema polêmico e gerador de opiniões distintas. Para tanto, a bancada investigativa, na pessoa do pesquisador, apresentou dez pontos a favor e dez pontos contra a descriminalização das drogas, sequencialmente, e conforme o modelo, era dado tempo para as bancadas discursarem sobre seus posicionamentos. O segundo debate, seguindo o mesmo roteiro do primeiro, foi gerado a partir do seguinte questionamento: É possível trabalhar com argumentação da sala de aula da escola pública brasileira? Deve-se destacar que a pergunta feita já havia sido utilizada em uma pesquisa com argumentação para formação de professores por Ruiz (2015).

Ao término de cada debate era solicitado que as professoras escrevessem argumentos, contra-argumentos e respostas, de acordo com o tema, para que as mesmas tomassem consciência, cada vez mais, das distinções entre as modalidades oral e escrita. A primeira é fluída e sua regra se dá por contextos naturais de diálogo enquanto que a segunda é apreendida em situações formais.

Ao término do quarto módulo tecemos uma breve conversa sobre a experiência das professoras com a mediação e seu possível impacto no cotidiano escolar, entregamos o roteiro dos módulos vivenciados, como também, o artigo ‘O trabalho com Argumentação em Ambientes de Ensino-Aprendizagem: um desafio persistente’ (LEITÃO, 2012), para consulta das professoras. Por último, foi solicitado, como atividade a ser entregue no quinto módulo, que as professoras traçassem um plano de aula para ser apresentado ao pesquisador e executado nas turmas escolhidas.

Como o intuito era capacitar o professor a promover uma intervenção, sem o pesquisador intervir na execução propriamente dita, a apresentação do plano ao pesquisador se restringiu aos registros das atividades que seriam executadas, como também, do agendamento prévio das idas às escolas, não sendo objetivo influenciar no planejamento traçado pelas professoras. Ademais, ficou acordado com as professoras que, caso houvesse alguma necessidade, as mesmas poderiam entrar em contato com o pesquisador, via endereço eletrônico, mensagens em redes sociais e/ou por ligação telefônica.

O quinto módulo, feito individualmente, foi realizado com todas as professoras uma semana após a mediação. A mediação realizada previa a construção junto com o pesquisador do plano de aula pelas professoras no quinto módulo, mas, dada a mudança ocorrida no cronograma inicial, a atividade foi solicitada como um “para casa” para apresentação posterior ao pesquisador. Tal mudança foi salutar, visto que, a preparação do cronograma não passou por

interferência do pesquisador e deu comodidade para que as mesmas olhassem a agenda escolar, segundo elas, tentando não criar incompatibilidade nos horários.

No quinto módulo todas as professoras apresentaram seu planejamento, como também, junto ao pesquisador, revisitaram alguns pontos da formação de acordo com a necessidade apresentada por cada docente. Com o intuito de focar na modalidade escrita, era solicitado que as professoras esquadrihassem vantagens e limites da mediação recebida por meio da formulação de argumentos construindo, assim, um ponto de vista e uma justificativa. Esta parte da atividade se propôs a rememorar, pelas participantes, a tríade argumentativa de acordo com Leitão (2007) e os critérios de qualidade dos argumentos, Govier (2010). Sendo assim, as professoras construíam um quadro em folha de papel comum sobre as vantagens e limites da mediação recebida e o confronto era gerado tanto pela indicação das vantagens e limites do uso do MDC pelas professoras, como também, pelo posicionamento de oponente realizado pelo pesquisador.

Um destaque deve ser dado à professora-alvo Marina que, devido a escolha da turma ser o 8º ano do Ensino Fundamental II, a mesma optou por trabalhar com o gênero redação escolar por ser este um gênero argumentativo planejado para o ano letivo. Ressalta-se, ainda, que a escolha do gênero pela professora não deturpa o objetivo maior do trabalho que é analisarganhos na qualidade argumentativa dos alunos que têm aulas com professores que passaram por um treinamento específico, entendendo o ganho na qualidade argumentativa como fomentador do pensamento crítico-argumentativo.

A segunda parte do presente trabalho, como já relatado anteriormente, centrou-se no acompanhamento diário das aulas de uma das professoras, no caso, Marina, dada a compatibilidade de horários. Visava-se com isso a possibilidade de decompor, descritivamente, todas as experiências vivenciadas, pelo professor, ao longo do trabalho com o MDC.

O Quadro Y abaixo sumaria o percurso da mediação realizada

Quadro 2 - Sumário da mediação

Módulos	Atividade(s) realizada(s)	Objetivo(s)	Cronograma
1º	1º Explicitação da intervenção; 2º Estudo do gênero artigo de opinião;	1º traçar um plano comum de trabalho a todos os participantes; 2º compreender as características do gênero artigo de opinião, como também, discutir sobre seu uso em contextos de ensino;	8h30min às 10h
2º	1º Estudo da Adaptação do Modelo de Debate Crítico para o contexto de sala de aula brasileiro;	1º delimitar os marcos funcionais que delineiam o MDC; 2º entender a organização do MDC;	10h15min às 11h45min

		3º discutir a possibilidade do MDC como ferramenta para produção do pensamento crítico;	
3º	1º Estudo da produção de argumentos e de suas qualidades;	1º compreender, na concepção adotada no trabalho, o que é uma tríade argumentativa (argumento, contra-argumento e resposta, Leitão (2008)); 2º analisar a qualidade dos argumentos;	13h05m às 14h55m
4º	1º realização de dois debates;	1º praticar, conforme apresentado nos módulos anteriores, o debate; 2º avaliar os debates realizados;	15h10m às 16h50m
5º	1º Revisão da adaptação do MDC e do gênero artigo de opinião; 2º Discussão/Construção individual de um plano de aula com base na adaptação do Modelo de Debate Crítico	1º fazer uma releitura do que foi visto nos módulos anteriores; 2º apresentar, ao pesquisador, um plano de trabalho que some, ao ensino do gênero de um gênero argumentativo, o MDC.	Realizado individualmente conforme disponibilidade apontada pelas professoras;

5.4 Critérios Analíticos

A análise dos dados buscou compreender como as ações das professoras que passaram por uma intervenção específica, para o trabalho com a argumentação oral e escrita, possibilitou novas ações em sala de aula e de como estas ações impactaram na feitura dos textos dos estudantes. Sendo assim, os critérios analíticos aqui tomados ora se direcionam, a nível didático, apenas para a modalidade oral – momentos em que se analisa os discursos em sala de aula; ora para a modalidade escrita – análise dos textos solicitados pelos professores como parte integrante das atividades planejadas. Sendo assim, as análises centram-se no discurso do professor quando da solicitação do gênero textual trabalhado, focando-se nas explicações acerca da finalidade, especificidades do gênero textual, lugares de circulação e interlocutor. Para a estrutura e qualidade dos argumentos foram utilizadas, respectivamente, a tríade argumentativa de Leitão (2000) e os critérios de cogência da Govier (2010). Para análise do gênero textual também foram utilizados a tríade argumentativa de Leitão e os critérios de qualidade discriminados por Govier somados a análise da composição estrutural do gênero. Analisando, em especial, introdução, desenvolvimento e conclusão. Na segunda fase da pesquisa também foi verificado os aspectos funcionais do MDC, entendidos como utilização da apropriação feita pela professora-alvo. Abaixo detalhamos cada parte dos critérios indicados.

5.4.1 Quanto ao discurso do professor quando da solicitação do gênero

Crítérios	Conceito
Finalidade	Diz respeito aos fins presumidos pelo professor para que um gênero seja requerido em sala de aula. Detém as razões pela qual um texto possa ser escrito assumindo, assim, as características necessárias para que sua produção atinja um determinado objetivo. Para Geraldi (2015), todo escritor fora da escola em um ato de escrita possui consciência sobre sua finalidade, seja ao listar os produtos a serem comprados no supermercado ou a escrever um e-mail, o escritor estabelece uma razão para que a ação de escrever seja executada. Na escola a razão de escrita se estabelece, quase sempre, pela solicitação do texto pelo professor ou nos exercícios ditados pelos livros didáticos. Sendo assim, aqui buscamos analisar as finalidades com as quais o professor solicitou aos alunos uma produção textual;
Estrutura	Refere-se às especificidades do gênero textual e é trabalhado, normalmente, após definição da finalidade de escrita. A guisa de exemplificação podemos pensar que um professor solicita que os alunos investiguem um problema na escola e, a partir de um problema escolhido pela turma entre os vários que foram apresentados, o professor solicite que os alunos escrevam uma carta de reclamação à diretoria da escola (finalidade) e, logo após, explique aos alunos as partes que compõe a carta de reclamação (estrutura). A falta de um objetivo claro de escrita nas aulas de língua portuguesa, comumente, leva os professores a tomarem a redação escolar como texto a ser produzido, (BARROS, 2000);
Local de Circulação	Corresponde ao contexto no qual o texto será vinculado. Ao se definir o local de circulação o aluno arquiteta o tipo de linguagem que será utilizada, como também, o tipo de estrutura a ser utilizada. Ao produzir uma matéria de jornal, por exemplo, o aluno pode indagar acerca da seção em que será publicada e conjecturar o tipo de público a ser atingido. Sendo assim, por meio de um processo recursivo, ele empregará ao texto um tipo de linguagem e um tipo de estrutura. Para Passarelli (2012), na maioria das vezes as produções textuais promovidas no ambiente escolar não ultrapassam os muros da escola, o que dificulta o entendimento de sua produção pelos alunos, cabendo à escola criar situações para que esses textos ganhem sentido.
Interlocutor	Entende-se aquele a quem o texto se dirige. Ao determinar o interlocutor espera-se que o escritor presuma marcas discursivas que sejam aceitas pelo leitor, sendo este coletivo ou individual. Ao não se ter um interlocutor explícito o escritor tende a tecer informações que se fundam em generalizações acerca do que se pretende discutir por fazer do interlocutor um outro imaginário. A consideração do interlocutor sofisticada o tipo de linguagem a ser utilizada.

As quatro características apontadas serão observadas ao longo das aulas da professora Marina como forma de compreender como a professora encaminha o ensino acerca da produção textual não tendo, tais características, marcas categorizadas por formas linguísticas podendo ser percebidas de diferentes formas no discurso produzido pela docente.

5.5.2 Estrutura e qualidade dos argumentos nas modalidades oral e escrita

Há três situações argumentativas em que se pode analisar a competência argumentativa, a saber: produção, compreensão e avaliação de argumentos. Neste trabalho analisou-se a produção argumentativa de estudantes e da professora-alvo nas interações em sala de aula, como modo de capturar sua relação com o desenvolvimento do pensamento crítico, como

também, nos textos argumentativos produzidos pelos alunos. Assim sendo, a produção argumentativa foi analisada quanto à estrutura, como também, de sua qualidade. Para análise estrutural dos movimentos argumentativos foram utilizados os movimentos discursivos-argumentativos indicados na tríade argumentativa de Leitão (2000). Para averiguação da qualidade dos argumentos recorreremos aos critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência defendidos em Govier (2010).

Em Leitão (2000) uma tríade argumentativa é composta de argumento, contra-argumento e resposta. O *argumento* é formado pelo ponto de vista mais a justificativa que o sustenta, podendo ser uma ou mais. *Contra-argumento* é todo e qualquer enunciado que refuta ou põe dúvidas as ideias ou pontos de vistas enunciados, e podem ser agrupados em três tipos, como: *alternativo* que indica um ponto de vista alternativo sem alterar o argumento produzido, *crítica sobre a aceitabilidade do argumento em questão* que incide contrário ao ponto de vista ou as justificativas arrazoadas para sua sustentação, podendo se apresentar de duas formas. Por último temos a *crítica sobre a relação justificativa – ponto de vista* neste contra-argumento é questionável as justificativas que sustentam o ponto de vista. A *resposta* é vista como um enunciado que captura a reação, remota ou imediata, frente aos movimentos argumentativos anteriormente produzidos. A resposta funciona como uma unidade de fechamento da tríade argumentativa produzida e, por meio dela, podemos averiguar movimentos discursivos-argumentativos que indicam a construção do conhecimento. Para Leitão (2000) sinaliza que o posicionamento contrário a um argumento não indica, necessariamente, mudanças na percepção de quem argumenta podendo a resposta surgir de quatro maneiras distintas, a saber: *resposta de destituição* – neste tipo de resposta o argumento inicial é mantido e o contra-argumento descartado; *resposta de concordância local* – neste caso quem argumenta leva em consideração o contra-argumento sem que, necessariamente, isso implique mudanças no argumento inicial; *resposta integrativa* – é posta na resposta partes do contra-argumento e partes do argumento inicial; *resposta de retirada de ponto vista inicial* – nesta resposta quem argumenta abandona o ponto de vista inicial acatando o que foi posto no contra-argumento.

Quanto aos critérios de qualidade dos argumentos estes serão analisados de acordo com a cogência dos argumentos descrita em Govier (2010), Rapanta & Cols. (2013) e são: aceitabilidade, relevância e suficiência.

Aceitabilidade diz respeito às condições de produção de um argumento frente às características que o compõe. Algumas condições podem ser verificadas para respaldar a aceitação de um argumento, como: a) quando a justificativa é verdadeira e compreensiva a todos; b) a justificativa trazida é de conhecimento comum a todos; c) a pessoa que enuncia tem

apropriação do assunto e logo pode-se apoiar na competência do declarante; d) se apoia em uma autoridade no assunto; e) não há justificativas para deslegitimar o enunciado declarado;

A relevância diz respeito às premissas que conseguem sustentar a relação entre o ponto de vista e sua justificativa, ou seja, examina a relação que há entre esses dois elementos. Premissas relevantes mantêm íntima relação com a veracidade ou a falsidade das informações para dela se chegar a uma conclusão. Para Blair (2012) a relevância de um argumento resguarda força para que dele possa razoar acerca da força que o mesmo tem para se chegar a uma conclusão.

Suficiência este critério incide sobre a da força de uma premissa em relação a conclusão. Verifica-se se o conjunto das premissas ofertam apoio necessário para manter ou retirar um ponto de vista. Contudo, para analisar a suficiência de um argumento se faz necessário o mesmo ter sido aprovado enquanto aceitável e relevante.

5.5.3. Aspectos funcionais do MDC

O objetivo é destacar quais as apropriações, aproximações e rupturas, foram feitas pela professora-alvo quando da implementação do MDC. Se faz interesse, em especial, investigar os aspectos funcionais trabalhados que são:

Regras – visa avaliar as regras acordadas pela professora para a execução do MDC, abarca tanto os papéis destinados aos participantes, como também, o tempo utilizado na execução do MDC, a ecologia que estruturou o debate,

Fases – investiga como as fases do MDC, como: aula teórica, teórico/prática, debate e fechamento, foram implantadas;

Etapas do debate: analisa como as etapas do debate propriamente dito aconteceram ao longo de sua aplicação, presume a viabilidade e a variabilidade das noções apreendidas e aplicadas pelo professor;

Bancadas: busca-se identificar como foram acordadas o número de bancadas para a execução do debate e como as mesmas desempenharam suas funções ao longo da atividade. Salienta-se a necessidade de explicitar inclusão ou exclusão de alguma bancada pela professora e dos aparentes motivos que a mesma optou para a formação das bancadas.

Quadro 3 - Critérios analíticos

Discurso do professor quando da solicitação do gênero		1.Finalidade 2.Estrutura textual 3.Circulação do gênero textual 4.Interlocutor	
Competências argumentativas	Aspectos	Categoria	Subcategoria
	Estrutura	Argumento	Ponto de vista mais justificativa;
		Contra-argumento	1.Alternativo 2.Crítica sobre a aceitabilidade do argumento 3.Crítica sobre relação justificativa e ponto de vista
		Resposta	1. Destituição 2. Concordância Local 3. Resposta integrativa 4. Retirada do ponto de vista inicial
	Qualidade	1. Aceitabilidade 2. Relevância 3. Suficiência	
Apropriação do MDC	Aspectos funcionais	1.Regras 2.Fases do MDC 3.Etapas do debate 4.Bancadas	

6 ANÁLISES

Como anunciado anteriormente, o objetivo principal da presente pesquisa é verificar como uma intervenção específica com professores de Língua Portuguesa pôde promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes e, também, como isso se reflete na tessitura dos gêneros textuais de caráter argumentativo produzidos pelos alunos. Para dar conta de nosso investimento, foi necessário analisar aulas de uma professora da disciplina de Língua Portuguesa, escolhida durante uma mediação feita pelo pesquisador, anterior ao recebimento da formação, como também, posterior à formação e, respectivamente, os textos produzidos pelos seus respectivos alunos.

Em termos de organização das análises devem ser pontuadas algumas observações. Primeiramente, que os nomes dos alunos, e da professora, foram alterados com intuito de preservar a identidade dos sujeitos que se envolveram na pesquisa. As análises foram organizadas obedecendo a dois critérios que, a nosso ver, tornam-se úteis. Num primeiro plano, as convenções utilizadas tiveram como intuito maior respeitar as entonações e os gestos feitos ao longo das interações verbais. Num segundo momento, e consoante com o primeiro critério, fez--se necessário manter as palavras utilizadas conforme foram expressas pelos sujeitos, ou seja, sem a necessidade de um ajuste gramatical. Sendo assim, os sinais convencionados utilizados foram os seguintes:

- P = Professora/o;
- A = Alunos/as;
- T = Turma, quando as falas forem de toda a turma sem destaque para ninguém;
- T + numeral = indicar os turnos de fala;
- E = Escola;
- [“tempo”] Silêncio no qual será registrado o tempo decorrido p. ex. [Silêncio, 12:20 – 12:35];
- Interrupções na continuidade da fala e/ou pausas curtas, uso de reticências = . . .;
- Falar de modo pausado, palavra por palavra; para dar ênfase à fala, será separado por ponto, ex.: Não. Deve. Ser.;
- Algo inaudível = [inaudível] e o tempo p. ex. [inaudível, 01:30];
- Vogais alongadas, exemplo: aaaa . . . existe . . .;
- Arg = argumento;
- C. arg = Contra-argumento;
- Resp = resposta;

- PV = Ponto de vista;
- PV1 = Ponto de vista 1;
- J = Justificativa;
- J3= Justificativa 3;
- Ac = Aceitabilidade;
- Rel = Relevância;
- Suf = Suficiência;
- \neg ARS = Enunciados que não atingiram os critérios de cogência;
- P = Professora;
- 1DT9P = Significa primeiro dia turno 9 professora – pré-mediação;
- 2DT18 (Lúcia) = Significa segundo dia turno 18 aluna Lúcia pré-mediação;
- DBT29 (Lúcia) = Significa debate turno 29 Lúcia – pós-mediação;

6.1 Caso da professora Marina pré-mediação

6.1.1 Primeiro dia

As aulas a serem analisadas são a da professora Marina, que leciona, como já apresentado no método, numa escola municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE. As aulas aconteceram numa turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, na qual a professora estava a trabalhar com o gênero “redação escolar”. É importante ressaltar que as aulas analisadas/gravadas antes da formação foram aquelas indicadas pela professora e teriam, como requisito para gravação, o momento em que ela estivesse trabalhando com o tema a ser discutido nas produções textuais, como também, o momento das orientações para a confecção do gênero. Foram analisadas, neste primeiro dia, 3 aulas de cinquenta minutos cada.

Antes de indicar o trecho a ser analisado, vale pontuar que o tema trabalhado pela professora Marina, neste primeiro momento, foi *Violência*, de modo geral, sem indicar um tipo de violência em específico. Segundo a professora, a escolha do tema se deveu às inúmeras queixas dos alunos em relação ao número de assaltos no entorno da Escola, como também, da reclamação dos alunos quanto ao furto de materiais escolares dentro da sala de aula. Um fato curioso e atípico observado pelo pesquisador e confirmado pela professora - que ratifica a queixa dos alunos - é o fato dos educandos andarem, a todo momento, com a mochila escolar, por receio de terem seus materiais surrupiados. Outro fato determinante para a escolha do tema se deu pelo assassinato de um morador da comunidade na quadra da escola, o que gerou um

clima de tensão e de insegurança nos alunos. A partir de então, a escola, segundo a professora, estava investindo ainda mais em atividades que trouxessem reflexões acerca do cotidiano e que pudessem conscientizar os alunos sobre suas perspectivas futuras. A escolha do tema *violência* pela professora, frente aos desafios que ela encontra no ambiente escolar, mantém íntima relação com aquilo que Motta-Roth denominou como desafio à educação linguística, visto que, teria o professor a obrigação de criar na sala de aula espaços de interlocução. Sendo assim, “ensinar linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos” (2006, 495).

Embora fosse um tema interessante, para aquele momento, a ser discutido na escola não foi percebido, no tema escolhido, nem na atividade proposta, nenhum ponto de discordância que pudesse gerar posicionamentos contrários capazes de causar a confrontação de ideias, o que auxiliaria os alunos nas suas construções argumentativas orais e escritas. No mais, a atividade sugerida (ver abaixo), somada ao tema proposto, fazia com que os alunos apelassem apenas para a confirmação das ideias lidas, construindo em seus discursos narrativas de violência percebidas no cotidiano, descrições de fatos ouvidos, lidos ou assistidos e/ou validando respostas, quando interrogados pela professora acerca da violência.

A seguir, é descrito o que fora trabalhado pela professora para solicitação futura da produção textual. A atividade realizada pela professora foi a seguinte: ela solicitou que os alunos se dividissem em duplas ou trios e que fizessem a leitura de títulos de notícias, que foram distribuídas em sala de aula. A instrução dada pela professora foi:

Quadro 4 - Excertos

IDT9. P – (...) Eu trouxe pra vocês uns recortes de... de títulos de notícias de jornais, certo? E aí eu gostaria que vocês se juntassem, duplas ou trio, pode ser? Não mais que três pessoas, certo? E aí eu vou entregar a vocês uns títulos... oh, Neusa... presta atenção... tlec...tlec...tlec (estalar de dedos). Denis, espera aí só um pouquinho... oh... Laís, Daiane, deixa eu só explicar que vocês se organizam, tá certo? Vocês vão receber um título de uma notícia de jornal, que todas as notícias são recentes. Todas as chamadas são recentes.

Nesse primeiro momento, a professora oferece as primeiras instruções da atividade a ser realizada, alguns alunos começam a formar as duplas/trios, enquanto outros parecem não prestam atenção ao que a professora está falando, sendo ela obrigada a chamar atenção dos alunos. Após a interrupção feita pelos alunos à fala da professora, na tentativa de se alocarem junto às suas duplas/trios, a professora não prossegue com as instruções apenas informa que todas as notícias são recentes e passa a cortar os títulos dos jornais a serem distribuídos enquanto alguns alunos, em tom de alvoroço, se dividem em suas respectivas duplas/trios. À medida em

que corta os títulos, a professora os entrega. Minutos depois, com algumas duplas/trios formados e de posse de seus respectivos títulos, a professora retoma as instruções e diz:

Quadro 5 - Excertos

1DT42. P – (...) Oh, todo mundo recebeu o título? Todo mundo ou cada grupo recebeu um título de notícia. Mais uma vez, são títulos de notícias recentes, que eu quero que vocês, pelo título, imaginem que pode estar sendo tratado na notícia; ou tentem relacionar com alguma coisa que vocês ouviram ou viram durante o noticiário dessa semana. Se tem alguma notícia dessas que vocês viram recentemente... Você, tá procurando quem?

1D T43. A (ANI) – [inaudível, 07:00] André?

1D T44. P – André não está aqui não; chegou ainda não. Não é você não que ele tá procurando? ... Entenderam? Então 5 minutinhos para vocês discutirem aí um pouquinho. Pensarem sobre o assunto, se conhecem a notícia ou o que podem comentar sobre esse título, certo? Depois a gente faz uma discussão pra todo mundo!

O que chama atenção na instrução dada pela professora é que ela não oferece subsídio para os alunos argumentarem. De acordo com as instruções dadas, é possível afirmar que se torne muito mais fácil aos alunos criar uma narrativa pelo que inferem do título do texto contando um fato do seu cotidiano que se assemelhe ao título apresentado ou descrever situações de violência que conhecem. Tal análise ganha sentido quando se observa os enunciados na terceira linha do turno 1DT42 *“imaginem que pode estar sendo tratado na notícia”*, como também, ainda na terceira linha, *“tentem relacionar com alguma coisa que vocês ouviram ou viram durante o noticiário dessa semana”*, as orientações repassadas propõem aos alunos efeitos de cunho narrativo ou descritivo. Em seguida, a professora é interrompida por um aluno de outra turma – algo bastante comum nas aulas observadas – o que acaba por desacelerar o ritmo empregado pela docente naquele momento, prejudicando o prosseguimento da atividade.

Posteriormente, a professora retoma as instruções - turno 1DT44 - perguntando se a turma entendeu a atividade que será realizada alertando para o tempo de execução do exercício, solicitando que os alunos discutam, entre si, os títulos recebidos. Uma vez mais, a ênfase está no recordar (se conhecem a notícia), no comentar, sem qualquer sugestão de que uma argumentação deva ser construída.

Ao todo, foram distribuídos sete títulos de notícias de jornal que tinham como tema alguma relação com a violência. Os títulos distribuídos são apresentados no quadro abaixo seguido de título, jornal publicado e data de publicação.

Quadro 6 - Títulos das notícias

Título	Jornal	Data de publicação
“Homem morre atropelado após reagir a assalto na zona norte de SP”	O Estadão	17/08/2017
“Mulher sofre violência sexual dentro de ônibus na Paulista”	Portal G1/São Paulo	29/08/2017

“No meio do tiroteio meu fuzil dá defeitos e o dos bandidos lá funcionando.”	O Estadão	26/08/2017
“O Brasil está no topo da violência contra os professores, diz estudo.”	Portal G1/São Paulo	27/08/2017
“100 PM’s mortos, como frear a violência contra policiais no Rio?”	Notícias UOL	29/08/2017
“Violência é a principal preocupação dos alunos do Ensino Médio no Brasil”	Portal G1/São Paulo	07/08/2017
“Ataque terrorista deixa mortos e feridos em Barcelona”	Portal G1/São Paulo	17/08/2017

Enquanto os alunos faziam a leitura dos títulos entregues, a professora passava em cada equipe formada e explicava, mais uma vez, as instruções. Em uma das equipes, sentada próximo ao equipamento de gravação, foi possível capturar o seguinte diálogo:

Quadro 7 - Excertos

1D T69. P – [inaudível, 11:34] Ouviram falar sobre esse título?
1D T70. A Denis – Não.
1D T71. P – Mais uma vez vão comentar. [inaudível, 11:44]
1D T72. A Denis - Certo. – [inaudível, 11:45]
1D T73. P – [inaudível, 11:48 – 11:50]. Que comentários que você pode fazer a partir desse título? [inaudível, 11:50]
1D T74. A Denis – a gente entendeu, agora sim! [inaudível, 11:52]

É possível perceber que se torna interessante a atitude da professora, visto que, dadas as interferências dos alunos em sala de aula com conversas paralelas, do barulho externo, como também, de outras interrupções enquanto os instruíam, algumas das equipes formadas poderiam não ter entendido, ao certo, o que deveria ser feito. Pode-se perceber que o enunciado do turno T74 “*a gente entendeu, agora sim (...)*”, confirma a necessidade da ação adotada pela professora, na qual um dos alunos da equipe atesta que só foi possível entender a real intenção da atividade no momento em que professora dialogou com o grupo de modo individual. Para Hattie & Timperley (2007), o *feedback* ofertado por professores, alunos, colegas, pais, entre outros agentes sociais tem um impacto nas dimensões afetivas, motivacionais e cognitivas. A afetiva, por estabelecer um contato proximal; a motivacional porque importa ao aluno uma nova reação dada pelo contato, e a cognitiva porque provoca autorregulação quando do contato direto entre os pares, estabelecendo uma reorganização autorregulada do conhecimento até então construído.

Após a leitura dos títulos, por todas as duplas/trios, a professora solicitou que os alunos fizessem um grande círculo na sala de aula e que começassem a falar o que acharam dos títulos de notícias lidos. Destaca-se que, embora a professora estivesse realizando essa atividade

naquele dia, ela informou ao pesquisador que o trabalho sobre o tema *violência* já havia iniciado na semana anterior e que já havia trabalhado um texto sobre a violência, como também, exibido um curta-metragem para que os alunos refletissem sobre a temática.

Após a constituição do círculo solicitado pela professora, os alunos são convidados a opinar sobre os títulos. A professora indaga se algum grupo tem interesse de iniciar a discussão, porém nenhum grupo se disponibiliza e a professora acorda com a turma que as falas sejam seguidas em “sentido horário” pelos grupos.

Nesse momento, vale enfatizar que cada grupo apresentou seu título e fez, conforme acordo didático prévio, as devidas observações. Contudo, dadas as restrições de espaço do presente capítulo, será exposta na íntegra a apresentação do sexto grupo por ser, dentro das transcrições, a menor apresentação/discussão, como também, por não diferir expressivamente da rítmica de apresentação adotada pelos outros grupos. A apresentação do sexto grupo se inicia no turno T875 e termina no turno T911, divididos, abaixo, em segmentos de transcrição para melhor análise.

Quadro 8 - Excertos

Excerto	Estrutura	Qualidade
T875. A (Lúcia) – A violência é a principal preocupação dos alunos do Ensino Médio do Brasil.		
T876. P – A violência é a principal preocupação dos alunos do Ensino Médio... do Ensino Médio no Brasil. A gente pode relacionar com qual notícia aqui?		
T877. A (Lúcia) – Com essa aqui dos professores.		
T878. P – Com essa dos Professores? Mas esse título que vocês leram agora, tem relação com essa violência do aluno contra o professor?	C. Arg	Ac. e Rel.

Como já citado anteriormente, a abertura das discussões se dá com as equipes apresentando o título da notícia, como lido acima no enunciado do turno T875. A insistência da professora em criar uma relação da notícia lida com alguma outra notícia - percebida no turno T876 - está diretamente ligada às instruções que ela deu no início da aula com intuito de que os alunos percebam que as notícias mantêm íntima relação com a temática da violência. Um dos integrantes do grupo, então, opina, formula o ponto de vista de que o título apresentado tem ligação com o que fora apresentado pela equipe 4, percebido no turno T877. A falta de justificativa na resposta dada por Lúcia – T875 - ao comparar as notícias faz com que a professora lance uma pergunta – T878 - que tem como intuito a busca pelas razões, a aluna aponta, então, o título do grupo quatro como semelhante.

Vale ressaltar que até o presente momento da atividade – analisando também a apresentação dos demais grupos - reiterar o título em tom de pergunta, ainda que valioso para o andamento da aula, serve apenas para que a professora mantenha controle sobre a atividade que está sendo executada e recai dentro de um conceito de autoridade que, para Mortimer et al. (2011), baseia-se na tríade investigação, resposta e avaliação - IRA⁵. A *investigação*, nesse caso em especial, está ligada à pergunta lançada pela reiteração do título feita pela professora, como também, quando solicita que os alunos comparem o título lido com algum outro já mencionado; a *resposta* vem em tom de afirmação pelo uso do “sim” como concordância ao que foi reiterado, do “não” como negação do que foi falado ou de repetição do próprio título caso tenha havido algum equívoco ao ser pronunciado pela professora ou pelos alunos. A *avaliação*, ao final, acontece por meio de algum enunciado valorativo ou de um gesto feito pela professora, que legitima ou não a resposta apresentada.

Estrutura da argumentação: quando se indaga se há, ou não, um ambiente argumentativo sendo criado aqui, pode-se afirmar que o segmento acima se trata de um episódio autoargumentativo. O turno T878 é construído por duas perguntas. A primeira pergunta solicita uma resposta que pode ser dada de forma objetiva por “sim” ou “não”. Contudo, o uso da conjunção adversativa *mas*, no início da segunda pergunta, faz com que a professora desafie os alunos a analisarem suas perspectivas, instaurando-se, enquanto mediadora, no papel de crítica às possíveis repostas. Caracteriza-se enquanto uma ação pragmática da ação discursiva, visto que, instaura a abertura para um processo argumentativo. A pergunta exerce, assim, a função de contra-argumento, visto que, pelo uso da conjunção adversativa *mas* põe dúvidas à comparação feita pelos alunos sugerindo que eles reanalisem ambos os títulos para poder indicar se a comparação do título da equipe seis com o título da equipe quatro tem credibilidade. Ainda que a pergunta feita pela professora não abranja conflito de opiniões, podendo ser respondida por meio de sentenças afirmativas ou negativas – como verificado adiante na resposta de Lúcia em T879 – a formulação desse tipo de pergunta no trabalho com argumentação torna-se crucial, pois tem como intenção levar os alunos a refletir sobre seus posicionamentos, garantindo a revisão de suas perspectivas.

Qualidade da argumentação: em termos de qualidade da argumentação, esboçada pela professora, o contra-argumento no turno T878 tem aceitabilidade e relevância. A aceitabilidade é vista pela pertinência que o tipo de pergunta feita pela professora tem em contextos nos quais

⁵ Embora a IRA não seja nossa unidade de análise ela foi utilizada nesse contexto para que pudéssemos explicar como se desenvolvia a dinâmica da aula.

se queira instaurar ações argumentativas. O contra-argumento mira o ponto de vista de Lúcia em T877, pois questiona a afirmação que Lúcia afirma existir. A relevância se dá em uma função da busca pela professora para que a aluna construa uma relação plausível entre a conclusão e as premissas que a sustentam. Em trabalhos com argumentação é uma ação indispensável para o entendimento do tipo de raciocínio que se queira construir, visto que, mobiliza ações metacognitivas de raciocínio que, neste caso, recaem sobre a busca pelas razões que justifiquem a resposta apresentada pelos alunos.

Quadro 9 - Excertos

Excerto	Estrutura	Qualidade
T879. A (Lúcia) – Não.	Resp1.	
T880. A (Cristina) – Mais ou menos. [olhando para Lúcia]	C.arg.Resp1. Resp2.	
T881. A (Lúcia) – Não, a violência do medo e da insegurança.	J2.Resp1	Aceitável
T882. P – Comentem mais sobre isso.		
T883. A (Lúcia) – [inaudível, 25:55]		
T884. A (Denis) – Fala mais alto.		
T885. A (Lúcia) – [inaudível, 25:58] Não é só nas escolas, violência nos bairros, violência nas ruas.	J2.Resp.1	Aceitável

Estrutura. Lúcia, no turno T879, ao responder à pergunta ao contra-argumento feito através de pergunta pela professora em T878 (rever no quadro nº8) lança seu ponto de vista, deixando implícita as razões que o sustenta, parecendo aceitar a objeção implícita da professora, ao ponto de reiterar seu ponto de vista inicial. Antes afirmava – T877 – uma relação entre os títulos das equipes 6 e 4, agora, interrogada pela professora assume que não, ao menos não da mesma forma. Cristina, em T880, embora não tenha explicitado as justificativas por ter sido interrompida, indica um outro ponto de vista que funciona *como resposta de concordância local* à professora, como funciona, também, como um contra-argumento ao ponto de vista *não* dado pela companheira de equipe Lúcia em T879. No turno T881 – inspirada por Cristina em T880 a justificar seu novo ponto de vista –, Lúcia retoma sua posição em relação à violência explicitando as justificativas que embasam seu ponto de vista indicando que, no caso do título apresentado pela sua equipe – *Violência é a principal preocupação dos alunos do Ensino Médio* – a violência está ligada ao medo e à insegurança de modo geral. Embora a aluna Lúcia não tenha explicitado em sua fala a diferença entre o título apresentado com o título da outra equipe, por justificar apenas o posicionamento de sua equipe, entende-se que na sua afirmação ela está querendo mostrar que a violência apresentada pelo grupo 4 restringe-se apenas à má relação estabelecida entre professores e alunos no contexto escolar – conforme apresentação feita pelo grupo quatro -, não sendo a mesma violência apresentada pelo seu grupo.

Percebe-se que a pergunta da professora em T878 e a fala de Cristina em T880 estimularam Lúcia – T881 – a explicitar as justificativas que embasaram seu ponto de vista perfazendo uma análise, ainda que pouco sofisticada, de suas perspectivas. Assim, Lúcia justifica seu ponto de vista com o uso do operador argumentativo *não é só* que funcionou como aditivo para apresentação de dois lugares onde a violência é percebida. Primeiro, reconhece a violência que há no ambiente escolar como fora comentada anteriormente pelo grupo quatro e, a este, adiciona como exemplificação a violência nos bairros e nas ruas, com base no título lido. Do ponto de vista do pensamento crítico, a justificativa apresentada por Lúcia em T881 soa como uma *síntese das informações*. Neste caso, o locutor presume que há, por parte da plateia, entendimento do que está a defender sem ter necessidade de explicações mais elaboradas. Ainda assim, o esforço do locutor é apresentar definições mínimas que possam ser entendidas por seus interlocutores, sem gerar ambiguidade.

Contudo, em T885, Lúcia busca ampliar sua justificativa estendendo a explicação acerca do que havia apresentado. Em seguida, nota-se que a solicitação da professora, ainda em T882, exerceu dupla funcionalidade. Primeiro porque manteve a organização da aula e do tempo estabelecido para a atividade e, segundo, como instigadora da explicitação do que havia sido deixado implícito por Lúcia, em T879, ao não apresentar suas justificativas. Percebe-se, no enunciado da professora, ao solicitar que os alunos *comentem mais sobre o assunto*, pouco desempenho da docente para o trabalho com argumentação, visto que, ela não traz perguntas geradoras de conflitos capazes de causar um processo argumentativo sofisticado, ficando os alunos a tecerem comentários que os auxiliam na formulação de exemplos do que estão a defender, sem levar em consideração perspectivas contrárias as que assumem.

Qualidade. As justificativas apresentadas por Lúcia em T881 e T885 são apenas aceitáveis, pois foram produzidas dentro de um contexto plausível, como também, estão em consonância com a leitura realizada pela equipe sendo, então, verdadeiras. Contudo, pecam quanto ao critério de relevância, visto que, não trazem subsídios suficientes para se extrair uma conclusão, sendo assim, não se torna necessário um maior investimento analítico.

Nos turnos que seguem abaixo não se identificou uma cadeia argumentativa, como verificado:

Quadro 10 - Excertos

T886. P – Mas quais são os medos que a gente sente? Quais são as situações que causam medo na gente dentro da escola?
T887. A (Cristina) – Ser assaltada.
T888. P – Ser assaltada.
T889. A (Lúcia) – Morrer.
T890. A (Lúcia) – Medo de ser estuprada.
T891. P – Morrer...
T892. A (Lúcia) – Ser estuprada.

A professora no turno T886, ao indagar as alunas, mesmo depois das estudantes anunciarem que estão discutindo a violência de um modo geral, parece reduzir a discussão para o medo que pode ser provocado pela violência fazendo com que a equipe, nos turnos que seguem, listem os medos que sentem, como também, traz a discussão para o que pode ocorrer dentro da escola, sem aproveitar as comparações explicitadas anteriormente pelos alunos, como feito por Lúcia nos turnos T881 e T885.

Nota-se que mesmo após as alunas indicarem que a representação da violência entre os grupos quatro e seis possuem semelhanças e diferenças a professora não aproveitou o momento para colocar contrapontos a como esses títulos são trabalhados, desperdiçando um momento oportuno para trabalhar compreensões distintas sobre o mesmo fenômeno. Os turnos que seguem, do T887 ao T892, são apenas posicionamentos à indagação feita pela professora, não contendo nenhum tipo de movimento dialógico argumentativo. Os turnos abaixo são, ainda, continuidade da participação do sexto grupo.

Quadro 11 - Excertos

T893. P – Mas morrer por quê? Morrer e ser estuprada por quem? Por quem tá dentro da escola, trabalha na escola?
T894. A (menina) – Nãoaao.
T895. A (menina) – Tem pessoas desconhecidas passam perto da da escola e entram
T896. A (menina) – É no caminho.
T897. P – Pessoas desconhecidas na escola que entram?
T898. A (menina) – É.
T899. P – A gente está vulnerável aqui? Tá fácil de entrar nessa escola?
T900. A (menina) – Tá.
T901. A (menina) – Sim
T902. P – Fácil mesmo?
T903. A (menina) – Só subindo um pouco o muro e entra.
T904. A (menino) – Fácil, fácil mesmo.
T905. A (menina) – É.
T906. P – Fácil de pular o muro e entrar?
T907. A (menina) – É. Dá um pulo aqui naquele portão.
T908. A (menina) – O portão é muito baixo.
T909. A (menina) – Uma pesada.
T910. A (menino) – [inaudível, 26:42]
T911. P – Pronto tu queres comentar mais alguma coisa? Vamo pro próximo título, pra a gente fazer um fechamento aqui. Certo?

A partir do turno T893, a sequência que segue se equipara a um jogo dialógico de perguntas e respostas para confirmação pontual das indagações que são feitas. A partir das respostas que são apresentadas, não há nenhuma pergunta feita pela professora que relativize ou coloque dúvidas naquilo que é respondido pela equipe e que possa gerar um movimento argumentativo. Outro fato curioso é quanto à participação dos alunos que nos parecem indiferentes, neste momento, à atividade que está sendo realizada, ficando restritos a falarem apenas quando consultados pela docente.

Por fim, a participação do grupo seis encerra após a professora indagar, mais uma vez em T911, se há alguma colaboração que a equipe queira fazer. Diante do silêncio do grupo, a professora convida à participação o último grupo que tem como título da notícia: *Ataque Terrorista Deixa Mortos e Feridos em Barcelona*, publicado pelo G1 em 17/08/2017.

Após apresentação da última equipe, a professora, com intuito de fechamento da aula, volta a falar de modo resumido sobre cada título apresentado durante a aula e, em seguida, anuncia que escreverá algumas orientações no quadro para o início da produção textual, como observado no excerto do turno abaixo:

Quadro 12 - Excertos

T971. – P: (...) Então, o tema central da nossa discussão é violência, e é esse tema... a partir desse tema, que a gente vai partir para uma produção de texto. Certo? E aí eu vou orientar vocês sobre essa produção de texto. Pra que vocês façam...

Antes de fazer as anotações, a professora recomenda aos alunos, como atividade extraclasse, a leitura de uma notícia de jornal de título *Sete Meses Mais Violentos desde o Início do Pacto Pela Vida* publicado no *JC OnLine*, no dia 16 de agosto de 2017. Posteriormente, a professora distribui algumas fotocópias da matéria entre os alunos para leitura em pares. Logo após, para auxiliar a leitura dos alunos na atividade, a professora lê o título da notícia e, em seguida, faz uma pequena contextualização sobre o programa “Pacto Pela Vida”:

Quadro 13 - Excertos

IDT987. P – (...) Pacto Pela Vida é um programa do Governo do Estado que incentiva a formação de novos policiais; forma novos policiais para estarem nas ruas. E faz dez anos que esse programa existe e no décimo ano, o número de mortes está aumentando ou diminuindo? O que é que vocês acham?

Após apresentar a matéria - dado o término da aula - a professora informa que explicará sobre a produção textual no dia seguinte, frisando a leitura como atividade básica para que a aula ocorra de modo produtivo.

6.1.2 Segundo dia

A aula inicia com a professora solicitando que os alunos se acomodem em duplas/trios para que seja feita a leitura previamente recomendada. Indica a leitura em dupla/trio para que ocorra a possibilidade de discussões e sinaliza aos alunos que dará as orientações para a produção textual.

Quadro 14 - Excertos

2DT36. P – Certo. E aí, a gente vai fazer a leitura de uma notícia. [Silêncio, 02:00 – 02:15]. Uma notícia que foi veiculada no Jornal do Comércio. . . vamo lá!
2DT37. André – Foi ele.
2DT38. P – No Jornal do comércio no dia 16 de agosto . . . psssiu . . . que tem como título: 7 meses mais violentos. Então só para gente finalizar nossa discussão a gente vai ler o texto; e depois eu vou passar para vocês as orientações para a produção de texto (...).

O esquema de aula montado para esse dia segue a mesma rítmica do dia anterior. A professora faz a leitura pausada do texto e, em seguida, lança perguntas aos alunos com o intuito de aferir a compreensão textual deles, como pode ser verificado abaixo:

Quadro 15 - Excertos

2DT52. P – Período de janeiro a julho deste ano, já tem o mais alto índice de assassinatos, desde a criação do pacto pela vida em 2007. Acrescentem aí essa parte que está cortada aqui no subtítulo, é 2007.
2DT53. Denis – Empresta uma caneta aí.
2DT54. P – Acrescentem aí porque deu uma . . . uma cortada. Na hora de copiar ficou faltando aí.
2DT55. A (ANI) – [inaudível, 04:47]
2DT56. P – Então o que é que esse título . . . o que é que esse subtítulo junto com o título, 7 meses mais violentos, o que é que ele anuncia pra gente?
2DT57. Denis – 7 meses tá mais violento.
2DT58. P – O que? O que, que tá mais violento?
2DT59. Marcelo – É morte.
[...]
2DT62. Marcelo – Morte, assalto.
2DT63. P – Esse jornal é de onde?
2DT64. A (Denis) – Pernambuco.

No excerto acima pode-se observar que a docente inicia a leitura do título da notícia em 2DT52 a 2DT56 – e, em seguida, solicita que os alunos sinalizem o que compreenderam sobre o título da manchete. Pelas respostas dadas em 2DT57; 2DT59; 2DT61; 2DT64, como em outras situações ao longo da aula, pôde-se observar que a professora não instaura um ambiente argumentativo, ficando o espaço da aula voltado apenas para constatações do que fora enunciado, numa busca constante pela reconstrução do sentido dos parágrafos, palavras/orações. As perguntas lançadas pela docente não favorecem o confronto de opiniões, visto que, mobilizam ações enunciativas de paráfrase.

Outro fato observado é que em nenhum momento a professora explicitou aos alunos as características do gênero textual notícia, como: título, subtítulo, lide, corpo do texto,

paragrafação, linguagens formal e não formal, citações, imagens, diagramação, colunas, entre outras características. No mais, a professora destaca o título apenas para observação do sentido que é construído ao longo do texto. Embora o objetivo da professora fosse a leitura da temática pelos alunos, a apresentação da estrutura do gênero se tornaria interessante, pois poderia se construir uma comparação com a estrutura da redação escolar, gênero textual a ser produzido pelos alunos, auxiliando-os na construção de uma consciência metatextual.

Outros excertos constataam a afirmativa de que a professora, ao final da leitura de um parágrafo, sonda o entendimento criado pelos alunos sem deflagrar um ambiente argumentativo, como podemos perceber nos turnos abaixo:

Quadro 16 - Excertos

<p>2DT90. P – Ok, para só um pouquinho, vamo parando pra gente ir comentando. O que é que esse... primeiro período, tá trazendo de informação pra gente? [...]</p> <p>2DT92. P – Qual é essa primeira informação que aparece? [...]</p> <p>2DT101. P – Então primeiro parágrafo do texto . . . Isaac! (chamou atenção do aluno). O que é que o primeiro parágrafo do texto traz pra a gente? [...]</p> <p>2DT141. P – Olha só gente. Quais são as informações desse próximo . . . desse segundo período que Fábio leu? Que em 2007, quantas mortes intencionais ocorreram? [...]</p> <p>2DT143. P – Veja quando ele fala em mortes intencionais O que é que ele quer dizer . . . com isso no texto? Pablo, quando jornalista diz que tiveram 3323 mortes intencionais, o que é que ele quer dizer com isso?</p>
--

Ao longo da leitura e, dada a perda de motivação dos alunos, a docente começa a executar as leituras e a lançar perguntas. Diante do silêncio dos alunos, a docente toma a iniciativa de responder as próprias perguntas garantindo, assim, a finalização do texto. Ao final da leitura pergunta, mais uma vez 2DT143, se os alunos querem falar mais alguma coisa sobre a temática, sem a devolutiva dos alunos a professora inicia as orientações para a produção textual. Após o término da leitura, ela direciona a explicação da produção textual.

Abaixo são transcritos os comandos dados pela professora para a produção textual – dados que nos interessam – suprimindo dos excertos interrupções que são feitas ao longo de sua fala, como: solicitação de empréstimo de material, pedido de silêncio à turma, atendimento de aluno que chega à sala de aula, entre outras. Ao todo, foram contabilizados 15 turnos nos quais a professora enuncia comandos para a produção textual, somados ainda às orientações escritas no quadro.

Quadro 17 - Excertos

<p>2DT625. P – É uma... é uma orientação, para a produção de texto, que vocês vão fazer agora, tá certo? É uma atividade da nossa aula e aí a partir de toda essa discussão a gente vai produzir um texto.</p> <p>[...]</p> <p>2DT641. P – (...) Quando nós trabalhamos . . . psiu . . .aquele esquema de gêneros textuais e tipos textuais; apareceu um tipo, que é chamado de argumentativo, lembram disso? (...)</p> <p>2DT642. P – É uma . . . vai ser uma produção mais elaborada, eu vou orientar vocês com algumas perguntas.</p> <p>2DT643. P – Quando nós vimos os tipos textuais, nós vimos um tipo que se chama argumentativo; e qual é o objetivo do tipo . . . do tipo textual argumentativo?</p> <p>[...]</p> <p>2dT652. P – Vocês vão olhar para aquele tema, refletir sobre o tema e expor uma posição sobre o tema. Você pode ser a favor, pode ser contra, e você vai argumentando porque você é a favor, porque você é contra. E apresenta algumas situações que possam re . . . resolver . . . não é resolver. Mas que possam contribuir com o tema que você tá discutindo. Então, que é que a gente vai fazer hoje? Vocês vão produzir um texto, que a gente vai se chamar de redação escolar.</p> <p>[...]</p> <p>2dT658. P – Mas aí o padrão desse texto é de 20 a 30 linhas, vocês não vão precisar fazer mais do que isso. Vai ter . . . tem uma folha específica pra . . . pra essa produção do tamanho específico da quantidade de linhas. Mas aí eu quero que vocês . . .ééé . . .produzam um rascunho no caderno . . .</p> <p>[...]</p> <p>2dT667. P – Vai aumentar sobre o texto. O que é que eu vou fazer? Eu vou colocar pra vocês, algumas perguntas que vão ajudar na hora de pensar sobre o tema, certo? Eu vou dizer o tema e as perguntas vão . . . vão ajudá-los a construir cada parágrafo do texto. Porque vocês pensam sobre as perguntas e as respostas vão orientá-los. Por isso, Murilo, que não é para copiar a notícia você vai escrever a partir de tudo que nós discutimos.</p> <p>[...]</p> <p>2dT669. P –E das opiniões que vocês têm dos outros . . . das outras leituras que vocês fazem. Dos exemplos que vocês têm no dia a dia e aí vocês vão construindo . . . fazendo a construção do texto.</p>

Após este último comando oral – 2DT669 –, a professora se dirige até o quadro e escreve alguns comandos que, segundo a docente, auxiliarão na produção textual. Descrevemos no quadro abaixo as informações descritas pela professora, que indicam o tema da produção textual e, em seguida, as orientações.

Quadro 18 - Escritos da lousa

<p>Violência: uma problemática de todos nós.</p> <p>Orientação para a produção:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual o tema que será tratado? O que eu sei sobre esse tema. 2) Exemplos de situações que envolvam a violência. 3) Causas da violência. 4) O que pode ser feito para mudar esta situação?
--

Após escrever as orientações, a professora retoma a fala dirigida aos estudantes, indicando que as orientações escritas no quadro servirão como um guia à produção textual. Enfatiza que os comandos e as perguntas apresentadas não são para serem respondidos, mas como roteiro à confecção dos textos. Depois segue apresentando, oralmente, outras recomendações, como lido abaixo, guiando-se, a partir de então, das orientações escritas no quadro:

Quadro 19 - Excertos

<p>2dT700. P – Olha só, o que é que vocês vão fazer. [Silêncio, 18:20 – 18:24]. Vocês vão produzir um texto . . . psssiu . . .</p> <p>[...]</p> <p>2dT702. P – Que tem como tema “Violência: uma problemática de todos nós”. Não é a situação que é só culpa do governo, não é culpa só nossa. Mas é de todos nós, precisamos pensar de uma maneira geral. (...) E aí eu coloquei quatro perguntas, que podem ajudá-los a escrever o texto. Escutem bem o que eu vou dizer . . . Pablo (chamou a atenção de um aluno).</p> <p>[...]</p> <p>2dT707. P – (...) as perguntas irão ajudá-los a produzir o texto. Se vocês forem seguindo, o que essas orientações estão pedindo, vocês vão conseguir elaborar melhor, com mais facilidade, o texto, certo? Mas isso é uma opção se quiserem acrescentar outras questões podem acrescentar também. Então, quatro orientações. (...)</p> <p>[...]</p> <p>2dT709. P – (...) Sempre que a gente inicia o texto, a gente precisa apresentar qual é o tema, certo? Então eu preciso dizer sobre o que é que eu vou falar do texto. Então inicialmente . . .</p> <p>[...]</p> <p>2dT714. P – Tema é a ideia geral que vai ser discutida. Título é a sua criação, faz parte da sua produção. Certo? São coisas diferentes, entende, Fábio, a diferença?</p> <p>[...]</p> <p>2dT716. P – Oh, o tema é: “Violência: Uma Problemática de Todos Nós”. Você pode falar qualquer coisa que envolva esse tema. Se você quer falar sobre a violência contra a mulher, é um tipo de violência e aí o seu título pode ser outro. Você dá um título ao texto que você produziu está entendendo?</p> <p>[...]</p> <p>2dT724. P – (...) Começa apresentando o tema do texto, sobre o que é que você vai . . . falar. Depois você pode apresentar, exemplos de situações que envolvem violência; comentar sobre alguma situação que você viu no jornal; alguma das situações que nós discutimos na sala, você pode trazer como exemplo pro seu texto. Você pode falar sobre as causas da violência, que também discutimos em sala, e que aparece inclusive aí no texto que a gente leu. E, por fim, você finaliza o texto apresentando o que pode ser feito para mudar essa situação de violência. Tá certo? Então vocês vão produzindo, se tiver alguma dúvida vão me chamando e eu vou orientando e depois quando vocês tiverem com a construção pronta. Aí eu entrego o papel para vocês passarem a limpo.</p>
--

Quanto aos comandos para a confecção da redação escolar, foram feitas algumas observações. Identificou-se que os comandos dados pela professora não deixam claros os componentes fundamentais que devem ser considerados para a produção textual, como: finalidade, especificidade do gênero, lugar de circulação e interlocutor eleito.

A finalidade diz respeito ao objetivo que norteia a realização da produção textual. Para Geraldi, faz-se necessário que o aluno possa identificar as razões pelas quais a confecção foi requerida, ou seja, que “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” (1993, p.137). Nas aulas averiguadas, não foi possível, de imediato, identificar a razão pela qual a professora elegeu a redação escolar como texto a ser produzido. Contudo, segundo Bezerra (2000, p.50), a redação “é um texto reconhecido por alunos, professores e pais, escrito em situações de teste e considerado como um indicador de domínio linguístico”, o que quase sempre justifica seu uso no ambiente escolar.

De acordo com a professora, a escolha do gênero se deveu às prescrições do município durante os ciclos de formação dos professores de Língua Portuguesa e que, segundo ela, deve ser seguido à risca pelos docentes. Para Menegassi (2003), o que dita a finalidade de um texto no ambiente escolar é o comando dado pelo professor, no caso, da professora, baseado em uma

instância superior, ou simplesmente das orientações prescritas nos livros didáticos. Por fim, não foi possível identificar a finalidade para confecção do gênero solicitado, ao menos não foi explicitada aos alunos, parecendo sua prescrição obedecer a questões burocráticas.

Após apresentação da finalidade da produção textual, o professor deve trabalhar a especificidade do gênero que diz respeito às características relativamente estáveis que estruturam o gênero textual. Nas análises observadas, foi possível identificar, nos comandos da professora, instruções superficiais para a estruturação da redação escolar, como observado nos excertos 2DT723 e 2DT724.

No primeiro excerto, 2DT723, a professora aponta a diferença entre tema e título por ter sido, anteriormente, interrogada sobre a diferença por um dos alunos. No segundo excerto, 2DT724, a professora indica aos alunos que os mesmos devem apresentar o tema da violência no início do texto e, em seguida, indica que os estudantes podem continuar a apresentar o tema indicando exemplos vivenciados ou com base nas leituras realizadas ao longo das aulas. Para finalização do texto, sugere que os alunos apresentem algo que possa ser feito para mudar a violência. Percebe-se que, ao longo dos comandos, a professora não elenca, de modo claro, as partes mínimas que compõem a redação escolar, como: introdução, desenvolvimento e conclusão/intervenção.

Nota-se que, ao longo dos comandos, a professora se utiliza, a todo momento, da palavra *apresenta*, no turno 2DT724, como condição para confecção das partes que compõem o texto. Utilizou-se da palavra *apresenta* para a estruturação da introdução – Começa *apresentando* o tema do texto (...); do desenvolvimento – Depois você pode *apresentar*, exemplos de situações (...); e da conclusão/intervenção – “E por fim, você finaliza o texto *apresentando* o que pode ser feito” (...), sem explicitação direta dos nomes das partes do texto aos alunos, o que inviabiliza a aprendizagem de sua estruturação.

Assim, como observado, a professora não conseguiu discernir as especificidades que compõem o gênero textual redação escolar, estabelecendo uma prática pedagógica pouco favorável a esta produção textual argumentativa.

O terceiro ponto não estabelecido pela professora foi quanto ao local de circulação do gênero e, não o estabelecendo, a professora restringe sua produção à mera avaliação escolar, ou seja, o aluno atenta para o fato de que seu texto será lido para confirmação das instruções que foram repassadas. A importância do local de circulação, como aponta Menegassi (1997), tem como finalidade definir os recursos de linguagem que serão utilizados. A depender do local de circulação, o aluno, com o apoio das instruções fornecidas, buscará alinhar sua linguagem aos suportes, como: jornal da cidade, jornal da escola, *blogs*, mural, internet, quadrinhos, memes,

entre outros. Ao definir o local de circulação, é definido, também, o interlocutor, o nosso quarto ponto discursado.

Ao definir o interlocutor e o gênero, o escritor atenta para o tipo de linguagem produzida para exposição do conteúdo, em razão do tema escolhido, do suporte e de seu interlocutor, define-se a relação criada para angariar a aceitação do que fora explicitado. Menegassi (1997), em pesquisa feita com produções textuais de professores de Língua Portuguesa em processo de formação, aponta que a definição do interlocutor gera, entre outros fatores, uma melhor adequação da linguagem, um refinamento das informações apresentadas e uma melhoria das escolhas lexicais. Tais características não puderam ser observadas nos textos produzidos por professores que não tinham um interlocutor definido. Sendo assim, neste trabalho, a não definição do interlocutor pela professora propicia ao aluno pensar a escrita para mera avaliação docente e/ou, em outros casos, supor um interlocutor geral, idealizando-o de modo genérico.

A respeito das orientações escritas no quadro, pôde-se perceber que as mesmas também não conduziam os alunos à construção de um processo argumentativo, embora, não obstante, houvesse nelas um direcionamento para que eles, mesmo que de modo insuficiente, construíssem as partes que compõem a redação escolar.

A primeira orientação – quadro nº 18, questão 1 – é dada pela pergunta *Qual o tema que será tratado?* E, em sequência, o enunciado: *O que eu sei sobre esse tema.* Nesta orientação, a professora busca fazer com que os alunos apresentem o tema a ser discutido, sinalizando o que sabem sobre ele, para construção da introdução da redação. Contudo, por não ser uma questão controversa, pode acabar gerando no aluno a tentativa de uma resposta direta, apresentando o que é a violência, sem problematizar sobre o tema. Fragiliza, com o comando, a construção de um ponto de vista, característica básica em textos argumentativos. À guisa de exemplificação, é possível perceber uma resposta ao comando da professora no texto da aluna Melissa que, no primeiro parágrafo, escreve:

*Violência doméstica... Bom, o que eu sei sobre é que a violência doméstica é ocorrido por agressão ou até mesmo briga entre pessoas da família, que acaba com algum ato de violência doméstica (...)*⁶

Percebe-se pelo excerto acima que o intuito da aluna foi responder de modo literal ao comando oferecido pela professora, o que acabou por dificultar a criação de um ponto de vista,

⁶ Enfatizamos que todos os textos – orais e escritos –, ao longo do trabalho, foram transcritos sem alteração.

recaindo na feitura de uma redação expositiva. A parte sublinhada refere-se à transcrição literal pela aluna do comando escrito no quadro pela docente.

Na segunda orientação – quadro nº18, questão dois – a professora solicita que os alunos apontem exemplos de violência. Ao refletirem sobre tal orientação, os alunos podem criar apenas exemplificações vagas das violências que conhecem sem, necessariamente, dialogar com a introdução que fora apresentada. Sendo a narrativa, geralmente, presente nestes exemplos. Mais uma vez, um trecho do texto de Melissa nos serve como exemplificação e, mais uma vez, a aluna copia partes do comando da docente em sua produção.

Bom... um exemplo de violência domestica. A mulher esta em casa o marido chegou. é do nada chega irritado (...)

Como já mencionado a aluna criou uma narrativa extraída do senso comum para responder ao comando oferecido pela professora sem manter nenhuma lógica semântico-textual com o parágrafo anterior. Pode-se perceber também no texto de Artur, que escreve:

Um exemplos das violência, é a violência sexual, os ladrões matando os policiais, sequestros (...)

Na terceira orientação – quadro nº18, enunciado 3 –, a docente, na tentativa de criar justificativas às situações de violência apresentadas pelos alunos em suas produções, solicita que eles apresentem as causas da violência. Entretanto, embora notória a intenção da docente de que as causas da violência justifiquem os exemplos apresentados, a professora em nenhum momento deixou claro nos comandos que as causas devem estar em consonância com os exemplos, o que acaba por deixar vaga a orientação recomendada. Melissa, então, redige o parágrafo da seguinte forma:

Bom... o que causa uma pessoa a cometer um ato de violência domestica? Bom... existe vários motivos, como. (...)

A estudante retoma partes do texto da professora tornando o comando uma pergunta, acrescentando ao longo do parágrafo diferentes causas que não se relacionam com o texto. O aluno Sandro, ao dissertar sobre a violência contra a mulher e buscando atender às expectativas do comando da docente, diz que:

Esses tipos de violências são causadas por que as Pessoas não receberam educação suficientes não tem consciência boa (...)

A última orientação é feita – quadro nº18, questão 2 –, assim como a primeira, em tom de pergunta: *O que pode ser feito para mudar esta situação?* A pergunta, de modo bem claro, sinaliza para a criação de uma intervenção que pode ser dada aos problemas apresentados. Este tipo de orientação cresce nas solicitações da redação escolar por estar, agora, em consonância com as exigidas em exames externos como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Caso o comando estivesse direcionado a produtores sofisticados de textos argumentativos, seria bem utilizado, contudo, dada a precariedade de escrita dos estudantes, todos apontaram para o caminho do senso-comum propondo, em quase todos os textos, reforço do policiamento, mais diálogo entre as pessoas, respeito ao outro, etc. Os exemplos transcritos abaixo ratificam nossa afirmação.

Pode ser feito para mudar a violência ter mais segurança mais policiais (...) – Texto de Artur.

Bom... o que deve ser feito para mudar entre acho que ambos (o homem e a mulher) devem tentar conversar (...) – Texto de Melissa.

De modo geral, os comandos redigidos no quadro, pela professora, embora busquem provocar uma cadeia argumentativa na construção da redação escolar, tornam-se insuficientes quando somados aos comandos orais da docente para a produção textual. No mais, conforme os comandos analisados e dada às condições de elaboração textual, a atividade de produção dos alunos se baseava em responder às instruções redigidas pela professora no quadro que, ao invés de sinalizarem para um texto dissertativo-argumentativo, acabou por formular orientações para uma produção textual do tipo expositiva.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é que a escrita dos alunos não aponta para o surgimento de um escritor que busque sua autoria – visto aqui como aquele que assume um ponto de vista que, até certo ponto, se distancia do senso comum. No mais, os discursos apresentados nos remetem a alunos copistas das descrições feitas pela professora, como também, das discussões feitas em sala de aula, reproduzindo, sobre o discurso de uma nova ordem, uma velha e enfadonha escola.

Outro ponto importante a ser observado quanto ao tema trabalhado é que a violência representada pela professora mantinha relação direta com a violência física e, em nenhum momento, seja na modalidade oral ou escrita, foram percebidos comentários/opiniões às várias formas de manifestação da violência simbólica. Tal fato constata o quanto a professora, na tentativa de desenvolver um percurso argumentativo na sua prática pedagógica, não conseguiu

vislumbrar de modo amplo o tema debatido. Acreditamos, assim, que intervenções específicas que vislumbrem a tomada de consciência para o trabalho com argumentação favoreçam a análise sistemática de outras perspectivas, visto que, sinaliza fortemente sobre a precaução de quem debate ser conhecedor do tema em discussão.

Dado os equívocos encontrados nos comandos emitidos pela professora, serão verificados, abaixo, os resultados nas produções textuais.

6.1.3 Análise das produções textuais pré-mediação

Para ilustrar os resultados nos textos dos alunos, serão apresentados abaixo dois textos que foram selecionados para exemplificação. A escolha dos textos, para compor o corpo do trabalho, se deu de modo aleatório. Ao final, serão ilustrados, em quadro, os principais pontos observados de todos os textos analisados nesta primeira fase.

É importante lembrar que o foco da pesquisa, embora sejam indispensáveis para a produção textual o uso adequado dos elementos morfossintáticos, é observar a qualidade dos argumentos produzidos pelos alunos pré e pós-mediação com base na tríade argumentativa indicada por Leitão (2000): argumento, contra-argumento e resposta, e da qualidade dos argumentos com base nos critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência (Govier, 2010), conforme o delineamento apresentado abaixo:

Análise da redação

Tríade argumentativa – argumento, contra-argumento e resposta.

Qualidade dos argumentos – aceitabilidade, relevância e suficiência.

6.1.3.1 Primeiro texto de Artur⁷

⁷ Nome fictício.

FOLHA DE PEDAÇÃO

Nome _____ Cidade: _____

Tema: a violência e a segurança

a violência é problemática porque os números de violência estão muito altos por falta de segurança que está muito baixo e os dados que a violência está tendo mais mortes por Policiais estão sendo muito mortos.

Um exemplo da violência, é a violência sexual, os ladrões matando os Policiais, sequestros e quando é roubado e muitos mortos e feridos, violência com as mulheres como hoje dia 13/09/2011 mataram uma mulher e duas feridas baleadas, e estupro.

O crime, o crime que falta em casa, porque que fazer o mal, porque não tem consciência, o roubo também para ser roubar a Polícia e o povo, o sequestro, a violência sexual, o desaparecimento, e o desaparecimento e a quem que estão desaparecido estão sendo mortos.

Pode ser feito para mudar a violência ter mais segurança mais Policiais os Policiais ter armamentos fortes e prender os ladrões, para de ter crime, para de roubar, para de fazer violência sexual para de ter desaparecimento e sequestro.

6.1.3.2 A estrutura argumentativa e a qualidade dos argumentos

Quanto à construção argumentativa, pode-se observar que o aluno não conseguiu imprimir uma sequência argumentativa satisfatória por, talvez, ter seguido os comandos indicados pela professora. Só foi possível identificar o início de uma cadeia argumentativa no primeiro parágrafo, como indicado abaixo:

Excerto	Estrutura	Qualidade
A violência é problemática	PV.	
Porque os números da violência estão altos	J1.	Aceitável e Relevante
Por falta de segurança que está muito baixo	J2.	Aceitável

Estrutura. Como pôde ser observado, o aluno indica na introdução um ponto de vista e duas justificativas para sustentá-lo. Aponta que a violência é uma problemática indicando que os motivos são os altos índices de violência revelados, como também, a falta de “investimento” em segurança. Ambas as justificativas são introduzidas por marcadores argumentativos de causa ou explicação, como: *porque* e *por falta de* e servem, nas produções enunciativas, para inserir uma explicação com base em uma afirmativa anterior. Embora não indique as fontes, ambas as justificativas foram selecionadas a partir das leituras produzidas em sala de aula.

Qualidade. Quanto à qualidade argumentativa, seguindo Govier (2010), pode-se inferir que a primeira justificativa passa apenas pelos crivos de aceitabilidade e relevância, visto que, sustenta com base em fontes – seleção da informação com base nas leituras prévias durante as aulas – o porquê da violência ser uma problemática. Contudo, não se torna forte o suficiente, visto que, não apresenta razões satisfatórias para conclusão. A segunda justificativa que pode ser entendida como: *o baixo investimento em segurança*, é compreendida, dado o contexto em que a mesma foi construída, apenas como aceitável, visto que, o baixo investimento em segurança é uma das causas que faz aumentar o índice de violência, tornando-a uma problemática. Contudo, conforme explanado pela professora e ao longo das leituras dos textos e dos títulos, a falta de investimento em outras áreas como: educação e lazer podem contribuir para com o aumento da violência. Sendo assim, embora aceitável que o baixo investimento em segurança favoreça a violência, o argumento não se torna relevante nem suficiente, dada às razões explicitadas. É perceptível que o texto produzido pelo aluno é na realidade uma tentativa de responder aos comandos que foram redigidos pela professora, o que não garantiu a construção de uma cadeia argumentativa com ponto de vista definido que levasse o aluno a dissertar sobre o conteúdo. No mais, as dificuldades apresentadas pela docente no trabalho com a argumentação acabaram por, também, refletir nos textos produzidos pelos alunos.

6.1.3.3 Primeiro texto de Vânia

FOLHA DE REDAÇÃO

Nome: _____ Cidade: Salvador dos G.

A violência e a violência.

De 3 em 3 minutos, recebemos casos de violência no mundo atual, principalmente contra mulheres.

As pessoas se sentem inseguras antes de cometer uma demonstração contra esses casos, pois sentem medo que o agressor faça algo que o surpreenda, mais esse tipo de coisas não devem ser silenciadas, pois o Brasil, o mundo, precisa de mais respeito, segurança e justiça.

A violência contra mulheres vem aumentando cada dia mais, geralmente acontecem em locais quase vazios, ou até mesmo em um ônibus lotado, o agressor se aproveita da situação e fica tocando na vítima sem sua permissão.

Isso é um transtorno para a mulher, e na maioria dos casos não consegue fazer nada, as autoridades devem aumentar a segurança para que isso não aconteça, pois já está sendo constante.

6.1.3.4 A estrutura argumentativa e a qualidade dos argumentos

Quanto à construção argumentativa, foram identificados 3 argumentos estruturados com ponto de vista mais sua justificativa e um ponto de vista sem justificativa.

Excerto	Estrutura	Qualidade
De 3 em três minutos, recebemos casos de violência no mundo atual, principalmente contra mulheres.	PV.	¬ARS

Estrutura. O primeiro parágrafo possui a introdução de um ponto de vista sem sua respectiva justificativa, a autora apenas informa a quantidade de casos de violência por meio de um dado estatístico, que é possível inferir ser recuperado das leituras realizadas.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, pode-se perceber que no primeiro parágrafo a falta de justificativa enfraquece o ponto de vista, não alcançando os critérios de ARS.

Quadro 21 - Excertos

Excerto	Estrutura	Qualidade
As pessoas se sentem intimidadas antes de cometer uma denuncia contra esses casos	PV.	Aceitabilidade Relevância
<i>pois</i> sentem medo que o agressor faça algo que a surpreenda	J1.	
<i>mais</i> esses tipos de coisas não devem ser silenciadas	C.Arg.	Aceitabilidade Relevância
pois o Brasil, o mundo, precisa de mais respeito, segurança e justiça.	J1.C.Arg.	

Estrutura. Neste segundo parágrafo, o ponto de vista que é trazido pela redatora é o de que as pessoas silenciam diante dos casos de agressão, justifica seu ponto de vista por meio da introdução do operador argumentativo de explicação e de causa *pois*, alegando que as denúncias não são feitas por medo de represálias aos denunciantes pelos eventuais denunciados. Contudo, em seguida, introduz um contra-argumento de crítica sobre a aceitabilidade do argumento utilizando-se da conjunção aditiva *mais*, que exerce, nesse caso - dado o equívoco na escrita -, a função de conjunção adversativa. Justifica o ponto de vista ao contra-argumento também com o uso do operador argumentativo de explicação e de causa *pois*, ponderando sobre a necessidade de respeito, segurança e justiça no mundo, como verificado acima.

Qualidade. Ao que confere a qualidade dos argumentos, pôde-se perceber que o primeiro ponto de vista mais sua justificativa são aceitáveis e relevantes, visto que, é natural as pessoas se sentirem acuadas diante de um episódio de violência, o que garante plausibilidade ao que fora apresentado. O contra-argumento também tem qualidades de aceitabilidade e relevância, dado que, embora haja o medo ao denunciar alguém toda e qualquer forma de violência não pode ser silenciada, já que, o silêncio faz do “não denunciante” alguém que compactua com a violência.

Quadro 22 - Excertos

Excerto	Estrutura	Qualidade
A violência contra mulheres vem aumentando cada dia mais	PV.	Aceitabilidade
<i>Geralmente</i> acontecem em locais quase vazios	J1.	
<i>Ou</i> até mesmo em um ônibus lotado o agressor se aproveita da situação (...)	J2.	

Estrutura. No terceiro parágrafo, o argumento é estruturado pelo ponto de vista – *violência contra as mulheres vem aumentando* – somado a duas justificativas. A primeira justificativa é inserida pelo uso do advérbio *geralmente* que busca afirmação dos lugares onde as violências acontecem. Logo após, a segunda justificativa é trazida pela introdução da conjunção *ou* que, neste caso, indica uma alternativa, contrária à primeira justificativa, que busca justificar a ocorrência de violência contra as mulheres. O que vem em seguida – *o agressor se aproveita da situação (...)* – é, apenas, uma explicação à última justificativa lançada. A justificativa e sua explicação tem embasamento num dos títulos lidos que relata um caso de assédio em um ônibus na cidade de São Paulo.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, percebe-se que o argumento apresentado possui apenas o critério de aceitabilidade, visto que, as justificativas não dão subsídios confiáveis para sustentar seu ponto de vista. No mais, ambas as justificativas apenas indicam locais onde esse tipo de violência contra as mulheres pode ocorrer, não incidindo diretamente sobre o aumento da violência como afirmado pela escritora.

Quadro 23 - Excertos

Excerto	Estrutura	Qualidade
(...) as autoridades deviam aumentar a segurança	PV.	Aceitabilidade
<i>para</i> que isso acabe	J1.	
<i>Pois</i> já está sendo constante	J2.	

Estrutura. No quarto parágrafo, a autora inicia com o pronome demonstrativo *isso* que, neste caso, funciona apenas como uma extensão das explicações feitas no parágrafo anterior, alegando ser constrangedoras as situações vividas pelas mulheres. Na finalização do parágrafo, como modo de introduzir a intervenção solicitada pelo comando da professora – *O que pode ser feito para mudar esta situação?* – a aluna cria uma cadeia argumentativa com duas justificativas. A primeira justificativa tem um caráter de finalidade introduzida pelo operador argumentativo *para* e a segunda justificativa utiliza-se do operador de explicação e de causa *pois*. Nota-se que o enunciado *pois já está sendo constante* funciona tanto como justificativa ao argumento para o aumento da segurança, bem como, para justificativa da segunda justificativa.

Qualidade. Assim como no parágrafo anterior, percebe-se que o argumento mais suas justificativas são apenas aceitáveis, uma vez que, aumentar a segurança tem como resultado direto acabar e/ou diminuir o índice de violência, sendo este, um fato notório. Nota-se que a

palavra violência em ambas as justificativas aparecem de modo implícito, deixando a construção enunciativa vaga ao leitor.

Assim como no anterior, o texto produzido pela aluna é uma tentativa de responder aos comandos esboçados pela professora no quadro o que, assim como nos outros textos analisados, não garantiu a confecção de um texto dissertativo-argumentativo. Contudo, diferente de outras produções, a aluna buscava criar uma lógica semântico-argumentativa ora pela recuperação de alguns termos apresentados nos parágrafos anteriores, ora pela repetição do operador argumentativo *pois* para justificar os pontos de vista. Todavia, não diferindo das outras produções, percebe-se uma fragilidade no texto apresentado, como: não formulação de um ponto de vista na introdução para ser arguido ao longo do texto, equívocos ortográficos, uso repetitivo de palavras, equívocos de pontuação, entre outros.

6.1.4 Análise geral das produções textuais pré-mediação

Ao analisar todas as produções, nessa primeira etapa, pôde-se perceber que todas as produções apresentam uma semelhança quanto à estrutura, visto que, todas tentaram responder aos comandos escritos pela professora. O quadro abaixo sintetiza o exame das produções dos alunos da professora Marina contendo o nome fictício do aluno, a estrutura, o quantitativo de pontos de vista (argumento, contra-argumento ou resposta) e a qualidade. Abaixo da descrição de cada produção é feito um pequeno *comentário geral* sobre a composição.

Quadro 24 - Síntese das produções textuais pré-mediação.

Alunos(as)	Argumentação	Qualidade
Artur	Um ponto de vista; duas justificativas.	J1 - Ac. e Rel. J2 - Ac.
Denis	Não localizada.	¬ARS
Jemerson	Não localizada.	¬ARS
Fábio	Um ponto de vista; Uma justificativa.	J. Ac.
Joana	Dois pontos de vista; Duas justificativas.	J1. Ac. J2. Ac.
Kaline	Não localizada.	¬ARS
Lucia	Não localizada.	¬ARS
Laís	Três pontos de vista; Três justificativas.	J1. Ac. J2. Ac. J3. Ac.
Marcelo	Não encontrada.	¬ARS
Melissa	Um ponto de vista.	¬ARS

Murilo	Dois pontos de vista; Duas justificativas.	J1. Ac. J2. ¬ARS
Pablo	Dois pontos de vista.	¬ARS
Pábia	Não identificada.	¬ARS
Talita	Dois pontos de vista; Uma justificativa.	Ac.
Sara	Três pontos de vista; Uma justificativa.	Ac.
Sandro	Não identificada.	¬ARS
Veronica	Dois pontos de vista; Duas justificativas.	J1. Ac. J2. ¬ARS
Vânia	Quatro pontos de vista; Cinco justificativas.	J1. Ac. e Rel. J2. Ac. e Re. J3. Ac. J4. Ac. J5. Ac.

Quanto à construção argumentativa, identificou-se a dificuldade dos alunos em construir argumentos, como também, justificativas. O que chama atenção é que os alunos tomam a exemplificação ou a exposição dos conteúdos como processo valioso para a tessitura textual argumentativa. Outro aspecto também percebido é o quanto a narrativa se materializa nas exemplificações apresentadas, ficando os alunos a redigirem, num modelo de repetição, as histórias ouvidas/lidas, o que fragiliza demais a construção argumentativa e, respectivamente, a qualidade dos argumentos. Percebe-se que a intenção da professora era fazer com que os alunos produzissem textos dissertativos-argumentativos, contudo, o comando dado pela docente fazia com que os alunos acabassem por produzir textos expositivos, o que ratifica o uso das narrativas e das exposições nas produções textuais.

Quanto aos discursos produzidos, é perceptível que as posições se repetem ao longo dos textos como formas estereotipadas fundamentadas em aspectos comuns oriundas do cotidiano e que, em sua maioria, são aceitos pelo coletivo. Os enunciados produzidos parecem presumir aquilo que o outro – idealizado por quem escreve – gostaria de ouvir, ficando os alunos presos a comentários advindos do senso comum, neutralizando uma capacidade de se lançar enquanto autor do texto.

Tais afirmações podem ser exemplificadas pelos textos que foram copiados de uma notícia de jornal, como no caso do estudante Marcelo, ou da cópia do próprio colega de turma como percebido nas semelhanças, ou cópias literais, dos textos de Denis e Jemyson. Outro exemplo, que ratifica a observação acerca das formas estereotipadas de organização do discurso empregado nos textos, reside no enunciado – comentado em quase todos os textos – de que *a cada três minutos uma mulher é vítima de violência doméstica no Brasil*. O enunciado, embora

advindo de uma fonte segura e valoroso na defesa de um ponto de vista, em nenhum dos textos foi posto em dúvida ou somado a outros pontos de vista, parecendo encapsular um dado incontestável.

Ao olhar para o grupo das redações que compõem esta primeira fase, percebe-se que, independente do domínio ou não das regras de organização de escrita ou do domínio da ortografia, as redações formam um único grupo pertencentes a uma mesma formação discursiva. Tais observações podem ser averiguadas pelo uso de fórmulas discursivas comuns observadas ao longo das análises, como: *o homem que bate em mulher tem que ir preso; de três em três minutos uma mulher é vítima de violência doméstica; a violência contra as mulheres só vem aumentando; precisamos acabar com a violência*; entre outros. Todos estes enunciados indicam que os sujeitos estão submetidos as mesmas condições sócio-históricas, vinculadas por um discurso homogêneo que visa a persuasão e que a escola, enquanto local de promoção de habilidades críticas, não consegue fazer com que os alunos reflitam sobre tais afirmações, assumindo, assim, os discursos alheios. Isso reforça a ideia de que os sujeitos em ambientes educacionais têm como obrigação se tornarem seres dóceis que respeitem a teia coletiva a qual são subordinados.

Escrevendo em um caminho inverso ao apontado, caberia à escola oportunizar espaços de escrita nos quais os processos de deslocamento pudessem servir para promoção de um sujeito autor que, conhecedor das regras estabelecidas, usasse da imaginação para forjá-las e, quiçá, deixar fluir sua criatividade. Para Geraldi (2015, p.140), “introduzir um texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos”.

Por fim, é possível afirmar que as palavras tecidas pelos alunos na tentativa de criar um texto são meras reproduções desconexas advindas do senso comum, produzindo, como observado, argumentos vagos que muitas vezes não passam nem pelo critério de aceitabilidade, nos deixando inquietos e a nos perguntar: o professor sabe o que é e como se trabalha um texto argumentativo?

6.1.5 Síntese das aulas da professora Marina pré-mediação

Após análises das aulas da professora Marina, pode-se tecer alguns comentários que servem, num movimento dialético/dialógico, de reflexão para o trabalho com argumentação. Os comentários não se equiparam a uma crítica desenfreada sobre o trabalho realizado pela docente, mas, sim, uma análise do processo através do qual a professora, de modo sistemático

e/ou intuitivo, buscou desenvolver estratégias didáticas para efetivar seu trabalho com argumentação.

Como se pôde verificar – das cinco aulas analisadas no período que antecedeu a intervenção, três aulas no primeiro dia e duas aulas no segundo dia – aconteceram poucas circunstâncias em que foi possível identificar situações argumentativas. No mais, as aulas foram seguindo um modelo de pergunta, resposta e avaliação – como verificado na apresentação da equipe seis entre os turnos 2DT875 a 2DT911 – que, a nosso ver, não possibilitou o desenvolvimento de competências argumentativas, visto que, não proporcionou o confronto de ideias entre os alunos e funcionou, como verificado, para controle dos sentidos produzidos de acordo com as leituras realizadas ao longo das aulas.

Ao todo, foram identificados aproximadamente 21 episódios argumentativos. Ainda assim, os movimentos argumentativos observados eram pouco sofisticados e, a todo momento, eram interrompidos por perguntas e comparações feitas pela(os) docente/alunos que, de certo modo, não favoreciam e/ou interrompiam o desenvolvimento de competências argumentativas e, sendo assim, do pensamento crítico-reflexivo. O posicionamento frente aos assuntos debatidos, tomado pela professora em determinados momentos, legitimava um posicionamento que, pelas reações dos alunos, era visto como único a ser aceito pela turma, resultando na não confrontação de ideias.

A partir das análises, é possível inferir que a concepção que embasa a prática da professora parece recair sobre a ideia de que os alunos quando colocados frente aos temas a serem trabalhados desenvolverão, de modo espontâneo, habilidades argumentativas. Para constatação dessa afirmativa poucas foram as questões em que a professora relativizava o posicionamento das equipes. Por exemplo, não foram percebidas em nenhum momento questões em que a professora solicitasse aos alunos que identificassem os pontos de vista do autor do texto, justificativas que validassem os poucos argumentos nos textos, ou solicitação de uma postura dos alunos que se diferenciasse da que fora assumida nos textos lidos. No mais, as perguntas ou evocavam a reiteração dos títulos lidos ou das afirmações feitas ao longo da leitura do texto.

Deve-se destacar que a própria escolha do gênero notícia fragilizava a construção de um ambiente propício à argumentação, visto que, o gênero textual trabalhado é de natureza tipológica informativa e/ou descritiva, o que também contribui para o não surgimento de movimentos dialógicos argumentativos. Ainda assim, no primeiro dia, o trabalho não se deteve à leitura do texto, mas sim dos títulos das notícias selecionadas pela professora.

Contudo, vale ressaltar que o baixo aparecimento de movimentos argumentativos não teria uma relação direta apenas com o gênero trabalhado – embora possa contribuir -, mas, sim, com a execução da atividade, visto que, os títulos lidos separadamente, juntamente à leitura coletiva do texto no final do segundo dia, poderiam embasar, acredita-se que este foi, talvez, o intuito da professora, os argumentos a serem construídos pelos alunos. Indaga-se também se as notícias trabalhadas pela professora tinham algum argumento – no sentido em que se trabalha ponto de vista mais justificativa – ou eram apenas narrativas, descrições e/ou informações de um fato. Indaga-se, também, a partir do que foi analisado ao longo da pesquisa, sobre quais critérios os professores utilizam na seleção de textos que serão utilizados como ferramentas didáticas.

Outro destaque da atividade é que, ao solicitar a leitura dos títulos dos textos, a professora não aprofundou uma discussão rica sobre violência, visto que, os alunos tinham que rememorar, conforme as perguntas que eram lançadas, em todos os casos analisados, se conheciam a matéria do título apresentado, como também, a partir da leitura realizada, explicitar “o que pensam” sobre o título lido e compará-los com os outros títulos. Havia, para os primeiros três grupos, dificuldades em comparar o título apresentado com os demais, visto que, os alunos até o momento não conheciam os títulos que foram distribuídos, sendo este comando, a nosso ver, frágil para a execução da atividade.

Nas observações gerais acerca dos textos produzidos, é possível ter a compreensão de que nenhuma produção analisada pode ser considerada uma redação escolar, visto que, embora aparentemente apresentassem as partes que compunham o gênero textual requerido eles não mantinham uma sequência lógica que cumprisse com uma progressão temática. Outrossim, é que mesmo estando esquadrinhadas as partes que compunham a redação escolar, como: introdução, desenvolvimento e conclusão/intervenção, eram respostas aos comandos feitos pela professora no quadro.

Quanto à qualidade dos argumentos, os textos que apresentaram ao menos um argumento atingia, em sua maioria, apenas o critério de aceitabilidade. No mais, as produções se mostraram extremamente frágeis, em todos os sentidos, sendo o nível ortográfico, mesmo não sendo o foco de análise, o mais precário.

No tocante à organização argumentativa, não foi percebida nenhuma injunção aos alunos, como: defesa de ponto de vista, discussão acerca da seleção lexical, organização e interpretação de informações, discussão acerca da plausibilidade dos argumentos, emprego adequado da linguagem argumentativa pelo uso dos operadores argumentativos, desenvolvimento da criticidade e do porquê fazê-la ao longo do texto, entre outros elementos.

O que faltou nas aulas analisadas para o surgimento de movimentos argumentativos sofisticados, embora a professora fizesse questionamentos ao final da leitura dos títulos e ao longo da leitura coletiva, foram questões que gerassem dúvidas ou discordâncias ao que foi apresentado. No mais, os questionamentos reiteravam, quase sempre, algo que havia sido relatado, apontando apenas para o sentido da compreensão literal do texto. Para Geraldi (2015, p.143), o processo de leitura para produção textual acontece, quase sempre, de modo enfadonho e resultam em leituras de textos que servirão como modelos a serem confeccionados de modo igual ou similar, nas palavras do autor:

“lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.”

Dada a fragilidade na proposta didática da professora para o trabalho com os gêneros da ordem do argumentar, seria pertinente, antes de passar para o próximo item, elencar algumas questões que surgem no presente momento. Nesse sentido, indaga-se:

1. Qual o sentido do ensino da produção de textos argumentativos escritos na Educação Básica?
2. Como a argumentação é trabalhada na formação de professores que orientam essas produções?
3. Seria o trabalho com produção textual uma ação a ser executada apenas pelo professor de Língua Portuguesa?
4. O que o aluno aprende quando escreve?
5. O que o aluno desenvolve quando escreve?

As perguntas não terão, agora e talvez nunca, uma resposta objetiva/única, mas servem para reflexão sobre o trabalho realizado com o ensino de textos argumentativos na Educação Básica. No mais, são inquietações que surgem ao longo do trabalho.

6.2 Caso da professora Marina pós-mediação

As análises, pós-formação, têm como intuito perceber como a professora aplicou o MDC nas suas aulas analisando, especificamente, o momento do debate. Consequentemente, destacam-se os resultados do trabalho realizado com o MDC sobre as produções textuais. Sendo assim, vale ressaltar que os detalhes apresentados, nesta parte do trabalho, centram-se na análise do debate em sala de aula corroborando, mais uma vez, com o momento em que a professora

estivesse a trabalhar o debate e a solicitar as produções textuais. Contudo, antes de analisar o debate e as produções textuais descrevemos, de modo resumido, como a professora encaminhou o MDC em suas respectivas fases.

A professora em destaque buscou seguir, no seu plano de ensino, todas as fases que compõem o ciclo do MDC, conforme apresentado na formação, inserindo ao modelo estudado uma etapa denominada *ensaio para o debate*, desenvolvendo a seguinte estrutura: aula teórica; aula teórica/prática; ensaio para o debate; debate e fechamento.

Seguem abaixo duas figuras que descrevem o ciclo em sua estrutura real de acordo com a adaptação ao contexto educacional superior brasileiro, como estudado, e sua adaptação pela professora.

Ciclo estudado:



Figura 1 - Ciclo metodológico da disciplina.
Nota: Figura extraída de Ramírez (2012, p.41)

Adaptação pela professora⁸

⁸ O nome “percurso” foi dado por delimitar um espaço/tempo no qual a professora utilizou o MDC em sua prática pedagógica.



Figura 2 – Percurso metodológico da disciplina

6.2.1 Aula teórica

Na *aula teórica*, a docente apresentou aos alunos o conceito de argumento, de acordo com Leitão (2007), chamando a atenção deles para a necessidade de justificar um ponto de vista e, em seguida, apresentou uma lista com alguns tipos de argumentos que podem ser utilizados durante um debate, como também, na confecção de textos dissertativos-argumentativos, por meio da exposição oral e pouquíssimas anotações no quadro. Num segundo momento, seguiu com a leitura de uma notícia de jornal favorável à redução da maioria penal – tema trabalhado pela docente – e, antes do término da aula, solicitou que os alunos escrevessem em seus cadernos os argumentos que foram lidos/discutidos. As atividades do dia duraram cerca de três horas-aula de 50 minutos cada.

No dia seguinte, a docente repete a mesma estratégia didática utilizada no dia anterior que foi a leitura crítica⁹ de um texto, dessa vez, contra a redução da maioria penal. Um ponto a ser observado é que a professora, antes da formação, não solicitava explicitamente nas perguntas lançadas aos alunos que justificassem os argumentos produzidos sendo, agora, a solicitação de justificativas um elemento de destaque nas ações discursivas que são feitas. Como verificado no excerto abaixo.

Quadro 25 - Excertos

IDBT75. Olhe, como é isso que você está dizendo? Veja... você diz o que quer e depois indica o porquê. Tipo: eu acho que... aí explica porque... aí você diz o motivo que você acha do que você está falando. Pode ser de alguém que é especialista, de um texto que você leu, de alguma coisa que a gente comentou, mas precisa ser forte, ter lógica o que você disse e o porquê você falou. Não pode ser assim, qualquer coisa, à toa... tem que pensar!

⁹ É importante ressaltar que estamos utilizando o termo “Leitura Crítica” conforme denominado pela professora.

Antes do término da aula, mais uma vez, a professora solicitou que os alunos escrevessem os argumentos comentados durante a leitura. As atividades do dia duraram cerca de duas horas-aula de 50 minutos cada.

Estes dois dias, resultando num total de 5 horas-aula de 50 min cada, estão em consonância com a etapa *aula teórica curricular* na qual a professora inicia o conteúdo a ser trabalhado durante o debate crítico (doravante DC), buscando trabalhar argumentos pró e contra o tema discutido.

Diferentemente das leituras dos títulos dos textos, como feito antes da formação pela professora, a atividade sugerida propiciou aos alunos a leitura completa dos textos, sem a necessidade de inferirem/imaginarem a partir da leitura de um fragmento textual ou com base apenas no que conhecem a respeito do tema, muitas vezes recorrendo ao senso comum. Outrossim, é que ao apresentar textos divergentes sobre um mesmo tema, a professora oportunizou aos alunos uma imersão rica para a construção de diferentes pontos de vista sobre o tema trabalhado, estabelecendo uma análise mais sofisticada a respeito do tema proposto. Destaca-se também que a professora, nessa segunda parte da atividade, se pauta, diante das questões que são lançadas, menos impositiva em relação aos pontos de vista que assume, deixando os alunos mais confiantes nas elaborações de seus discursos.

6.2.2 Aula teórico-prática

Quanto à *aula teórico/prática* – segunda etapa –, a professora abriu um diálogo com base nos textos lidos na aula anterior. Ao longo da conversa, a professora fazia as devidas ponderações acerca dos argumentos que iriam sendo construídos, alertando para as justificativas, como também, sobre as fontes nas quais os alunos se embasavam. Outro ponto observado é que a professora estava sempre a alertar os alunos sobre o uso adequado das palavras e do respeito à opinião do outro, indicando que “palavrões”, aumento do tom de voz, gestos obscenos, entre outras coisas, não contribuem na formulação de argumentos. Sendo assim, percebe-se que a professora solicita que os alunos busquem, nos argumentos escritos no caderno durante as aulas iniciais, as justificativas que sustentam os pontos de vista que estão sendo lançados.

Ao final do diálogo, a professora distribuiu alguns enunciados para os alunos e, após afixado um painel na parede com a indicação da classificação de argumentos em *a favor* e *contra*, solicitou que eles os afixassem de acordo com o que achavam. O comando dado foi para que o aluno lesse o argumento, indicasse se era um argumento contrário ou favorável e,

após a discussão com a turma, afixasse-os de acordo com a classificação pré-definida pela docente. A discussão gerada pretendia chegar a um acordo junto com os demais colegas, sendo afixado o excerto apenas após decisão com a turma.

A figura 3, abaixo, ilustra a atividade realizada.

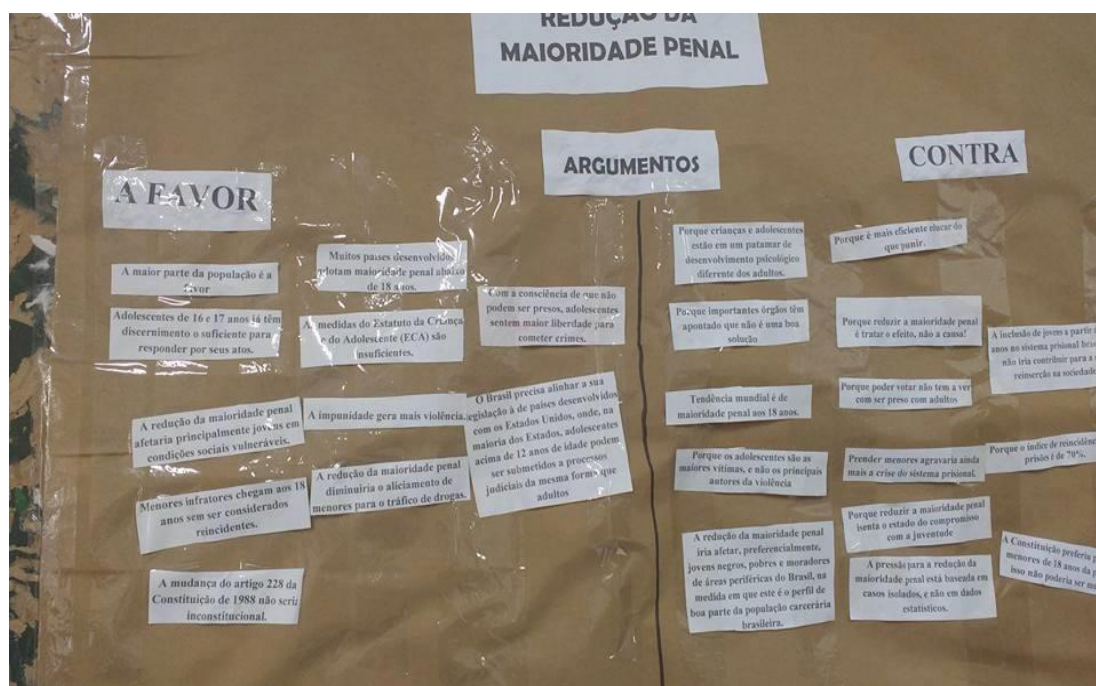


Figura 3 – Cartaz coletivo

Foi percebido que a atividade provocou, diferentemente das leituras dos títulos na pré-formação, a participação efetiva da turma e consequente desenvolvimento de competências argumentativas orais nos alunos, visto que, tinham que defender o porquê de o argumento pertencer a uma determinada classificação. Ao fim da confecção do cartaz, a professora volta a dialogar sobre o tema junto aos alunos fazendo leituras aleatórias de alguns dos argumentos que foram afixados. Outra observação é a de que, ao longo da leitura de alguns enunciados, a professora apontava para o uso dos operadores argumentativos como elementos linguístico-discursivos indispensáveis à produção de argumentos.

Embora pareça ser consenso que a atividade realizada e as explicações conduzidas pela professora devam fazer parte do repertório didático docente, quando do trabalho com argumentação, tal atitude não era percebida antes da formação o que nos permite indicar a importância de intervenções específicas para o trabalho com este tipo de linguagem. As atividades do dia duraram cerca de três horas-aula de 50 minutos cada.

6.2.3 Ensaio para o debate

A terceira etapa, segundo a professora, foi intitulada de *ensaio para o debate*. Nesta parte, a professora explicitou as regras que compunham o debate crítico, expondo a configuração do debate de modo expositivo, de acordo com a configuração previamente estudada e, em seguida, solicitando que os alunos se dividissem de acordo com as bancadas que foram expostas, como: proponente, oponente, juízes, investigativa e plateia. Após a formação dos grupos, a professora, a contragosto dos alunos e para equiparação da quantidade deles por bancada, faz uma redistribuição do quantitativo por equipe. Ao longo do *ensaio para o debate*, diferentemente do debate propriamente dito, a professora fazia as devidas interrupções indicando o que pode ou não ser feito/utilizado. Um dos comandos mais orientados pela professora era quanto ao respeito à opinião que, segundo ela, torna-se um diferencial no modelo apresentado. Outra ênfase apontada pela docente é quanto à mudança de perspectiva alertando, ao longo do ensaio, que os alunos, caso achassem melhor, poderiam acatar a opinião contrária à sua e que tal movimento não era desvantajoso no debate.

De modo distinto ao que fazia na pré-formação, sustentando uma posição frente às que eram ditadas pelos alunos em forma de pergunta, nesta etapa a professora interrogava sobre as bases que sustentam as ideias dos estudantes e, quando necessário, colocava exemplos contrários aos que foram expostos. Sendo um ensaio para o debate, percebeu-se que o mesmo não aconteceu de modo largo tendo professora, e alunos, feito várias interrupções para entendimento da ecologia do debate crítico.

A execução de um ensaio para o debate, segundo a professora, foi importante por conseguir orientá-la na execução efetiva do DC, garantindo subsídio para refletir sobre a exequibilidade do debate em sala de aula. Após o ensaio, a professora indica ao pesquisador que no debate será suprimida a plateia, visto que, não foi produtiva no ensaio realizado e que assumirá a bancada investigativa não delegando alunos para esta função. A execução do ensaio durou cerca de 3 horas-aula.

6.2.4 Debate crítico

No dia do debate, a professora chega à sala de aula e pede para que os alunos se dividam entre as bancadas oponente, proponente e juízes. Informa que a bancada investigativa será feita por ela e que a plateia deve se separar entre as três bancadas que foram formadas. Percebe-se que os alunos não demoram para formar o *design* requerido de acordo com a reconfiguração do modelo. Após formadas as bancadas, a professora segue dando as instruções dizendo:

Quadro 26 - Excertos

DBT22. P – Olha que bonitinho. Veja... é... finalmente chegamos a... o dia de nosso debate, (...) Então, para iniciarmos o debate eu só quero relembrar a vocês, algumas regras, certo? Nós temos um grupo a favor do tema, redução da maioridade penal e temos um grupo contra o tema, redução da maioridade penal. Os grupos vão ter um momento de apresentar o seu argumento. O grupo... o outro grupo vai ter um momento de apresentar o seu contra-argumento e nós vamos... e o... e o grupo que apresentou o argumento terá também um momento de resposta. E isso segue tanto para um quanto para o outro, certo? A gente inicia com o grupo a favor; no segundo momento com o grupo contra. E aí a gente vai tendo... a gente vai até a gente sentir, que o debate ele está sendo proveitoso, produtivo, ok? Os juízes precisam estar atentos aos argumentos que vão ser apresentados, e no final vocês vão ter que entrar em consenso e apresentar, né? uma... um olhar sob todo o nosso debate.

Após interrupção, segue:

Quadro 27 - Excertos

DBT24. P – Cada grupo vai ter um minuto e meio para apresentar um contra-argumento... é..., um argumento, um contra-argumento e uma resposta, ok? E ao final a gente dá um tempo pros juízes se reunirem, conversarem um pouco e dar um retorno, né? Pra gente finalizar o debate. Alguma pergunta? Alguma pergunta? Só mais uma observação, não... a gente não tá brigando, a gente tá discutindo um tema polêmico. Então respeitem os grupos, as ofensas... os juízes como... como vão julgar o momento, observe a forma, a linguagem que é utilizada. Se houve alguma ofensa, vocês podem também se colocar com relação a isso. Certo? É um momento construtivo, é um momento de debate, que a gente não brigue e não tenha ofensa, certo? Pronto, então para . . .

Após os alunos formarem as bancadas, com poucas modificações àquelas que foram apresentadas pela professora na aula anterior, ela segue dando as primeiras instruções indicando e reiterando às três bancadas quais papéis desempenharão ao longo do debate. Cabe ressaltar que, para facilitar a transcrição do debate, algumas falas, como: solicitação de silêncio, pedido para ir ao banheiro, avisos aos alunos, entre outras, serão suprimidas. O foco será a construção argumentativa dos alunos e algumas descrições que forem pertinentes ao entendimento do funcionamento do debate.

De posse da ecologia adequada para o andamento do debate, a professora anuncia que fará, antes de iniciar, um breve resumo do tema a ser discutido, como lemos abaixo:

Quadro 28 - Excertos

DBT26. P – (...) eu vou fazer, vou recapitular, né? Refazer um resumo do tema que nós vamos discutir... psssiu . . . nós estamos . . . nós estamos tratando do tema da redução da maioridade penal. Meninas [Silêncio, 05:56 – 06:04]. E esse tema ele surge a partir de uma sugestão, não é? do... do... dos nossos políticos a partir de uma PEC, que é intitulada a PEC 33 de 2012; que é uma... é um projeto de emenda constitucional, que pede a redução da maioridade penal para 16 anos. Inicialmente os argumentos que os... os deputados utilizaram para... éééé... sugerir essa redução, é o fato de que adolescentes de 16 e 17 anos, eles são considerados conscientes das suas ações. (...)

A fala da professora tem a mesma funcionalidade da bancada investigativa, visto que, faz uma apreciação dos pontos prós e contra o assunto trabalhado. Após recapitular a temática a ser discutida, ela pede silêncio à turma e solicita que o primeiro grupo dê início à apresentação dos argumentos. Segue abaixo, para comentários, um trecho inicial do debate.

Quadro 29 - Excertos

Bancada	Excerto	Estrutura	Qualidade
Oponente	[...]		

	DBT29. A (Denis) – Como cidadãos temos visto que <u>tem aumentado bastante a participação de menores no crime, a reincidência entre.. eles... também, principalmente por causa da impunidade.</u> Agora <u>dizer que a redução da maioria vai resolver a questão, é muito cedo para dizer, pode ser que a solução não seja essa... essa... e sejam necessárias outras medidas a longo prazo...</u> imedia... imediato eu acho que a redução da maioria penal para alguns . . . para alguns...	Arg1 Pv1. J1. C.ar1 J1.Carg.1	Ac. e Rel. Ac. Rel.
Professora	DBT30. P – Vocês são um grupo, viu? Vocês podem...vocês tem... vocês tem 50 segundos para interferir e poder contribuir.		
Proponente	DBT31A (Cristina) – Denis , você é contra.		
Oponente	DBT32 A (Denis) – É não.		
Turma	DBT33A (Cristina) – É contra. (Risos)		

Estrutura. Nesse primeiro momento, há um episódio autoargumentativo com a construção de dois pontos de vista que se contrapõem. Num primeiro momento, Denis, em DBT29, alega que o aumento da participação dos jovens no mundo do crime tem aumentado justificando, com uso do modalizador *principalmente*, que a impunidade tem contribuído com esse fator. Num segundo momento, antecipando uma suposta oposição, constrói um contra-argumento *alternativo*, alegando que deve haver ponderações acerca do emprego da redução da maioria penal, visto que, outras medidas são possíveis de serem empregadas. Percebe-se que a posição do estudante consoa com um plano epistêmico, no qual, relativiza sobre posicionamentos distintos, mostrando-se aberto à discussão conceitual do fenômeno sobre diferentes aspectos.

Qualidade. Ambas as construções, argumento e contra-argumento, têm aceitabilidade e relevância. A primeira pode ser aceitável e relevante em relação ao ponto de vista, pois parece se fundamentar num conceito mais amplo a respeito das discussões e dos motivos daqueles que almejam a redução da maioria penal. A segunda também aporta aceitabilidade e relevância, visto que, sinaliza uma ação plausível àqueles que são contra a redução da maioria penal.

A fala da professora em DBT30 funciona como reguladora do andamento do debate, alertando os alunos quanto ao tempo de 1 minuto e meio que cada equipe tem a cada turno de fala, estimulando os alunos a utilizarem bem o tempo que fora destinado. Em DBT31, Cristina alerta Denis sobre o mesmo pertencer à bancada oponente, indicando, de modo implícito, que sua fala não mantém coerência com o posicionamento de sua equipe. A atitude da aluna faz perceber que alguns alunos conseguiram compreender a ecologia do debate crítico e que a fuga ao *design* apresentado vai, claramente, contra o contrato didático estabelecido, causando desconforto em alguns estudantes por não oferecer fluidez à atividade.

Bancada	Excerto	Estrutura	Qualidade
Oponente	DBT35A (Denis) – <u>A redução da maioria penal...</u> nesse caso... <u>pode resultar em uma...</u> melhora como também <u>acredito que serão tomadas outras medidas para que a redução da criminalidade entre jovens seja efeti... efetiva.</u> Não adianta só prender... não adianta só prender, <u>é preciso investir em outros pontos de combate ao tráfico de drogas.</u> E <u>um aumento de investimento em uma educação</u> para que as crianças tenham interesse em estudar.	Arg1. J1.1 J2.1 C.arg1. J1.C.arg1 J2.C.arg1	Ac. e Rel.
Professora	DBT36P – Querem acrescentar alguma coisa ou não?		
Oponente	[...] DBT41A (Laís) – Ah! Como disse o especialista advogado Ariel Ducati . . . ham. . . ééé . . . a ONU, UNICEF e grupos internacionais de direitos humanos, já estão criticando. Será algo ruim para a imagem internacional [Silêncio, 10:50 – 10:53] do Brasil. É como se assinássemos um atestado de falência da educação e proteção dos nossos jovens.	Arg2. Pv1.2 J1.2	
Professora	DBT42P – Laís, fale, não leia. Você sabe falar.	C.arg1	
Professora	[...] DBT44P – Qual é o argumento contra que você tem? Falem, vocês sabem, a gente simulou, fez uma pequena simulação e hoje vocês estão lendo, eu não tô entendendo.	C.arg2	
Oponente	DBT45A (Laís) – Mas é porque aqui tá... tá refletindo sobre a situação no... no Brasil. Eu escrevi aqui. [Silêncio, 11:24 – 11:29]. Agora eu me perdi.	Resp.1	
Professora	DBT46P – Laís, mas você tava lendo, então é só procurar onde parou.		
Professora	[...] DBT51P – [Silêncio, 11:51 – 11:57]. Vocês tão achando que tá funcionando assim?		
Proponente	DBT52A (Lúcia) – Tô não. Eu tô achando que [inaudível, 12:00]		
Professora	DBT53P – Eu não estou compreendendo o que Denis falou...		
Professora	[...] DBT55P – Eu não estou compreendendo o que Laís falou, eu acho que a gente pode recomeçar?		
Proponente	DBT56A (Laís) – Começa de novo.		
Juiz	[...] DBT58 A (Marcelo) – E sem argumentos anotados.		

Estrutura. Retomando o turno de fala, Denis – em DBT35 – volta a construir um episódio autoargumentativo. Mesmo pertencente ao grupo oponente, Denis constrói seu argumento, primeiro, prevendo contra-argumentos opostos ao assumido por sua equipe, acatando a ideia de que a redução da maioria penal no combate à criminalidade pode ser uma escolha a ser tomada. Tem sua primeira justificativa construída com uso do termo *pode resultar* que funciona como um modalizador epistêmico de possibilidade, em seguida, a segunda justificativa é introduzida por meio do operador argumentativo *como também* que soma

forças à primeira justificativa apresentada. Em seguida contra-argumenta assumindo seu ponto de vista de que *não adianta só prender*. Por meio da introdução do modalizador *é preciso*, lança um contra-argumento alternativo, advertindo que se faz necessário um investimento no combate às drogas somando a este, com a introdução da conjunção aditiva *e*, a educação. Não obstante, é principalmente o processo reflexivo implicado no contra-argumento que merece ser destacado, visto que, a contra-argumentação, quando da defesa de um posicionamento, sinaliza que o arguidor está atento às diferentes perspectivas sobre o fenômeno em análise projetando-se aberto às diferentes discussões, como também, tipifica o próprio pensamento (ponto de vista) como objeto sujeito à reflexão.

Em DBT36, a fala da professora, do ponto de vista discursivo, tem força pragmática. Primeiro porque convida a equipe a propor outros pontos de vista na busca por sofisticar o contexto argumentativo e, segundo, atenta para o tempo destinado às bancadas como forma de organização do debate. Assim, Laís, - DBT41 – com base em suas anotações, lança um argumento de especialista. Segundo a estudante, órgãos internacionais já indicaram a ineficácia da redução da maioria penal por atingir diretamente a educação e a segurança dos jovens.

Em DBT45, após ser alertada pela professora em DBT44 sobre a irrelevância da leitura durante o debate, Laís responde alegando ter seu posicionamento formulado a partir das anotações feitas durante as aulas, destituindo o que havia sido colocado pela docente. Para além de uma simples afirmativa, sua resposta busca legitimar as anotações feitas nas atividades que antecederam o debate como possível de uso para formulação dos seus argumentos, gerando possibilidade de discussão sobre o funcionamento do debate crítico, como percebido nos turnos seguintes, deixando de lado a discussão sobre a temática, orientando a discussão sobre o funcionamento do debate crítico.

Ao perceber o movimento de leitura feito pelas bancadas, a professora interrompe o debate informando aos alunos que não há necessidade de leitura – DBT42 e DBT44-, visto que, haviam feito um ensaio para o debate – DBT44 – e que ele aconteceu de acordo com o esperado. Sendo assim, tornava-se desnecessária para o debate a leitura dos argumentos anotados nos cadernos ao longo das aulas. Destaca-se que ambos os enunciados, DBT42 e DBT44, mesmo que elaborados em tom imperativo e sem elementos linguísticos de oposição, funcionaram como contra-argumento. Embora não ataquem o conceito do argumento produzido destituem a forma como foram produzidos, destacando a leitura enquanto atividade não aceitável, gerando em Laís, DBT45, uma resposta de destituição.

Evidencia-se que as leituras eram feitas de modo rápido o que, muitas vezes, gerava falta de entendimento por quem ouvia, como evidenciado no comentário da professora em

DBT53. Ao perceber que o debate não está fluindo conforme pretendido – DBT51 –, a professora o interrompe e sugere que recomecem o debate sem a necessidade da leitura dos argumentos anotados pelos alunos. A recomendação da professora é aceita pela turma como se pode verificar nos turnos DBT56 e DBT58. No primeiro, a aluna concorda com a necessidade de recomeço do debate e, no segundo, um dos membros da bancada de juízes alerta que não devem ser feitas leituras. O posicionamento dos estudantes deixa claro, mais uma vez, que o modelo de debate crítico havia sido compreendido pela turma, o que indica ganhos positivos da intervenção aplicada nas aulas da professora-alvo.

Qualidade. A primeira justificativa oferecida – DBT35 – para o ponto de vista inicial é aceitável e relevante, a redução da maioria penal pode resultar em uma melhoria contra a criminalidade, contudo, a justificativa é construída em tom de possibilidade o que enfraquece a confiabilidade no argumento não podendo se chegar a uma conclusão. A segunda justificativa é apenas aceitável, pois a crença de que outras medidas serão tomadas não carrega relevância, visto que, essa é a máxima trazida por todos que discutem acerca do tema em destaque.

Ainda em DBT35, a primeira justificativa do contra-argumento tem aceitabilidade e relevância, pois aponta para a necessidade de investimentos em outras áreas como o combate ao tráfico de drogas, porém, sem maiores explicações, a justificativa apresentada perde força para conclusão. A segunda justificativa também possui aceitabilidade e relevância, pois, dentro dos estudos feitos pelos alunos, a educação é vista como a principal ação de combate à criminalidade, contudo a forma resumida em que foi feita a construção da justificativa não aponta de modo contundente que tipo de raciocínio está sendo veiculado pelo aluno ou, ao menos, como ele compreende a educação.

O argumento formulado em DBT41 tem apenas aceitabilidade, embora formulado a partir da fala de especialistas, não há uma relação direta entre a redução da maioria penal e a falência da educação e da segurança dos jovens, não sendo, assim, plausível de relevância e suficiência. Embora seja possível indicar que os turnos DBT42 e DBT44 tenham funcionado, no contexto em que foram produzidos, como contra-argumentos, eles não foram avaliados pelos critérios de cogência por terem sido formulados apenas para continuidade do debate. O mesmo serve para a resposta dada em DBT45.

Antes de reiniciar o debate, a professora informa aos alunos que:

Quadro 30 - Excertos

<p>DBT59. P – Pode recomeçar a partir do que vocês sabem. Esqueçam o que tá escrito, esqueçam o que copiaram dos outros e não decorei, não memorizei. Utilizem se for necessário, mas tentem argumentar a partir do que . . . sabem, vamos combinar assim?</p> <p>DBT60. A (Laís) – Eu não copiei dos outros, eu copiei meu. Mas isso aqui foi . . .</p> <p>DBT61. P – Então se foi você, fale o que você compreende, certo? Certo, Laís?</p>
--

DBT62. A (menina) – Laís, [inaudível, 00:30]

DBT63. P – Até porque vai ser melhor...vai se compreender melhor, tanto você vai . . .

DBT64. A (menina) – Oh, professora!

DBT65. P – Vai desenvolver melhor quanto o grupo vai entender o que você quer dizer. Diga Joana.

DBT66. A (Lúcia) – Posso começar?

DBT67. P – Conco . . . todos concordam? Os juízes concordam que a gente pode recomendar?

DBT68. A (Marcelo) – Pode recomendar, só que cada um vai ter que usar argumentos, só não pode falar mal.

DBT69. A (Lúcia) – É. Isso é verdade.

É perceptível que a discussão feita no momento inicial da atividade torna-se proveitosa porque garante à professora revisitar a ecologia para composição de um debate crítico e que os alunos, nesse momento, ao dialogarem sobre o funcionamento da atividade, conseguem arguir – embora não seja o intuito da aula – sobre o que compreenderam do debate crítico. As várias falas, como também os gestos e outras atitudes, comprovam o entendimento do modelo pela turma. Além do que os enunciados postos acima, para discussão da funcionalidade do modelo, foram capazes de mobilizar uma construção argumentativa.

No turno DBT59, a construção do argumento da professora, quando reconstruído, pode ser pensado da seguinte maneira: *PV: não leiam o que está anotado; J: argumentem a partir do que sabem*. O contra-argumento, lançado pela estudante Laís, em DBT60, baseia-se em um trecho da fala da professora e a aluna sustenta que a leitura foi feita a partir das anotações feitas por ela própria, não sendo anotações de terceiros. O que está implícito na fala de Laís é que as anotações foram construídas com base nos comandos dados pela professora o que, para a aluna, validaria seu uso. A professora, em DBT61, dá uma resposta de destituição alegando que, se foi a aluna quem escreveu aqueles argumentos, ela mesma terá condições de formular e justificar sua opinião sem necessitar da leitura. Os turnos que seguem, de DBT62 a DBT65, são reafirmações do posicionamento da professora à resposta da aluna.

Em DBT67, a professora pede para recomendar o debate, contudo, indaga aos juízes se é possível ou não. Ao perguntar aos juízes sobre o começo da atividade, a professora está chamando atenção da importância, embora não deixasse isso explícito naquele momento aos componentes da bancada, que eles têm durante o debate. Em DBT68, Marcelo, um dos juízes, alega que pode recomendar, contudo, aproveita o momento para enfatizar duas regras que devem ser seguidas. O uso de argumentos e o respeito ao adversário. Quanto ao uso de argumentos, Marcelo enfatiza, posteriormente, que está a se referir à qualidade dos argumentos alegando que os alunos, em seus respectivos grupos, podem complementar as ideias que são enunciadas. Nas palavras de Marcelo, em DBT74, *Eu tô falando assim, eles podem acrescentar uma ideia cada um*. Quanto ao respeito ao adversário, não há nenhuma explicação maior dada pelos juízes. As afirmações de Marcelo são confirmadas pela participante da bancada pró-redução da

maioridade penal, Laís, em DBT69, garantindo legitimidade ao que fora enunciado. A discussão acerca da condução do debate crítico, funcionamentos e regras, mais uma vez, dá a tônica do quão apurados estão os alunos em relação ao modelo trabalhado.

Quanto ao DC, serão transcritas apenas as falas do debate em relação à cadeia argumentativa. Serão suprimidas falas indesejáveis à análise, como: solicitação de silêncio; recados da direção da escola; pedido de silêncio; entre outras. Dessa forma, busca-se não transcrever as interferências que não dizem respeito ao nosso foco de análise. Para não nos perdemos na análise do debate, será necessário tecer comentários que se intercalam ao longo da transcrição ficando, assim, mais claro ao leitor o que se pretende aqui.

Para melhor entendimento, serão mostradas as falas em tabela dividindo-as em: bancadas – oponente, proponente, juízes, investigativa e/ou professora; excerto; estrutura – argumento, contra-argumento e resposta; e qualidade – aceitabilidade, relevância e suficiência. O quadro abaixo ilustra a divisão mencionada.

Quadro 31 - Organização das falas em tabela

Bancada – indica o locutor durante o DC.	Excerto – extrato utilizado para exemplificação da análise.	Estrutura – será mencionada se é argumento, contra-argumento e resposta.	Qualidade – será indicada a cogência dos argumentos por meio da aceitabilidade, relevância e suficiência.
--	---	--	---

Deve ser ressaltado que, na identificação das bancadas, *proponente* diz respeito à equipe que é favorável à redução da maioridade penal sendo contrária a equipe *oponente*. Ao todo, a professora proporcionou 8 momentos de confronto entre as equipes. Abaixo, são apresentados os oito momentos trabalhados por ela e suas respectivas análises.

Quadro 32 - Primeiro momento do debate

Bancada	Excerto	Estrutura	Qualidade
Proponente	DBT80. A (Lúcia) – <u>Porque as medidas do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, são suficientes... são insuficientes.</u>	Arg1. J1	Ac. Rel.
Proponente	DBT83. A (Lúcia) – <u>São insuficientes para uma punição.</u>		
Proponente	DBT92A (Lúcia) – Eu acho que <u>um adolescente tem plena consciência do que faz.</u> [Silêncio, 01:53 – 01:59]. Ah tá, ah, deixa eu falar com a minha boca, agora eu falo. Um adolescente tem plena consciência do que faz, porque se eu trabalho o ano todo . . . trabalho o mês todinho, ralo, suo, fazendo meu trabalho, para quando chegar final de mês, um filho da mãe, um certo filho da mãe; chegar, botar um revólver na minha cara e pedir meu dinheiro todinho. <u>Isso é errado e ele sabe o que tá fazendo.</u> Ele tem <u>plena consciência do que faz a partir dos 10 anos de idade</u> , ela	Arg2. PV2 + J2	 Ac.

	tá... Em pleno desenvolvimento mental, ela está começando a pensar como um adulto.		
Oponente	DBT108. (Laís). <u>Eu penso que uma criança de 10 anos nunca teria capacidade de pensar igual a um maior de 18.</u>	C.Arg1 PV1	Ac. Rel. Suf.
Oponente	DBT109. (Fábio) Eu também acho ...	C.Arg2	Ac.
Oponente	DBT11. (Laís). <u>Porque uma criança de 10 anos está em desenvolvimento</u> , se ela está em desenvolvimento é porque ela ainda não se desenvolveu.	C.Arg1 J1	Ac. Rel. Suf.
Oponente	DBT116. (Fábio). <u>Uma criança de 10 anos não chega pra uma pessoa pra botar um revólver na cabeça de ninguém</u> , não; pela minha parte.	C.Arg2 J2	¬ARS
Oponente	DBT117. (Laís) <u>A não ser que seja aliciado por um maior.</u>	C.arg ao C.Arg2	Ac.
Oponente	DBT118. (Fábio). <u>Eu nunca vi isso não.</u>	Resp. ao C.Arg2	Ac.
Oponente	DBT124. A (Laís) – Hã, <u>essa criança pode ser inocente, pode estar sendo aliciada pelos maiores. Ela pode não querer fazer aquilo mas fazer por obrigação aos maiores.</u>	J ao C.Arg2	Ac.
Proponente	DBT130. A (Lúcia) – Laís, <u>eu não estou falando que uma criança de 10 anos pode fazer isso</u> , eu <u>estou falando que ela está em desenvolvimento mental e pode ter plena consciência do que ela faz</u> . Porque se tu tem 7 anos de idade e tua mãe fala Laís não vai na barraca e você vai, você sabe que você tá errada, você sabe que isso é errado.	Resp. Destituição	Ac.
Proponente	DBT133. A (Lúcia) – Então uma criança de 10 anos ela a partir... uma criança que tem 10 anos para cima, ela sabe plenamente o que está fazendo. Porque eu façoeu vou admitir, eu faço um monte de besteira na escola, mas eu sei que tá errado.		
Proponente	DBT142. A (Lúcia) – Mesmo se ele tiver sendo aliciado ou não, ele sabe que é errado e ele tem culpa disso. Ele tem culpa nisso, porque ele sabe que é errado.		
Professora	DBT143. (...) respeitem o tempo do grupo. O grupo que tiver argumentando tenham o cuidado para não atrapalhar o colega que está falando. Certo? Eeee . . . eu ia falar outra coisa e esqueci. Mas agora, o grupo contra tem a oportunidade de apresentar seu... o seu argumento para o grupo a favor certo? Podem iniciar.		

Estrutura. Quanto aos movimentos argumentativos, foi possível identificar, nesta primeira fase do debate crítico, que a bancada proponente formulou dois pontos de vista. O primeiro é apresentado de modo implícito sendo exposta apenas a justificativa para a defesa da maioria penal – DBT80/DBT83 – alegando serem insuficientes as medidas adotadas pelo

ECA. O segundo ponto de vista é sobre a consciência que têm os adolescentes ao cometerem alguma infração – DBT92. Para justificar seu segundo ponto de vista, a aluna Lúcia, DBT92, indica que essa consciência se inicia a partir dos 10 anos de idade, fase na qual, segundo Lúcia, o adolescente tem capacidade de pensar como adulto. Do ponto de vista conceitual, a estruturação do segundo ponto de vista, que passa a ser foco de atenção da equipe oponente, em DBT108, é feita por meio de uma analogia. Segundo Walton (2010), é um tipo de raciocínio no qual duas premissas podem ser inferidas por uma única justificativa. No caso em análise, crianças de 10 anos de idade e adultos possuem a mesma capacidade de pensar sobre seus atos. Outro ponto a ser destacado é que, do ponto de vista epistêmico, a aluna amplia a discussão conceitual a respeito das idades, visto que, anteriormente, as idades discutidas eram 16 e 17 anos.

A bancada oponente inicia seu contra-argumento, DBT108, incidindo sobre o segundo ponto de vista formulado, anulando, assim, na construção argumentativa que segue, o primeiro ponto de vista apresentado pela bancada proponente. O contra-argumento é do tipo *crítica sobre a relação justificativa do ponto vista*. A aluna Laís, com a expressão *eu penso que*, – DBT108 – imprime marca de pessoalidade sobre a fala do grupo e em seguida, com uso do advérbio de negação *nunca*, destitui a justificativa impressa pela bancada proponente. Justifica, em DBT111, a impossibilidade de tal ato acontecer, visto que, a criança nessa idade estaria em desenvolvimento. O estudante Fábio, em DBT109, por meio da expressão *eu também acho* credibilidade ao contra-argumento apresentado pela companheira de bancada, acatando o contra-argumento de Laís e, posteriormente, ao término da fala de Laís – em DBT116 – justifica a força empreendida alegando que uma criança de 10 anos não se utiliza de armas.

A tomada de turno por Laís, em DBT117, mesmo que pertencente a mesma bancada, põe em xeque a justificativa dada por Fábio criando, assim, um contra-argumento. A atitude de Laís sinaliza que o ganho no uso do DC com base numa adaptação do MDC em sala de aula promove, para além de meras trocas dialógicas/dialéticas, a atenção quanto à observação dos enunciados que estão sendo produzidos, também fortalece o entendimento do quanto este tipo de atividade neutraliza a ideia de competitividade, empenhado em seu modelo original.

Fábio, em DBT118, dá uma *resposta de destituição ao contra-argumento de Laís* – DBT117 – alegando nunca ter visto um aliciamento acontecer. Nota-se que nesse momento a estudante Laís, nos contra-argumentos lançados – DBT111 e DBT117 – ao grupo proponente, como também ao componente de sua equipe Fábio, empenha-se em analisar as justificativas que embasam os argumentos apresentados, o que deflagra processos de regulação do próprio pensamento (pontos de vista), da bancada proponente e do componente de seu grupo que,

rapidamente – DBT118 – busca responder à Laís. Os enunciados produzidos por Laís tanto deflagram um plano epistêmico, pois expandem a discussão da maioria para o plano do desenvolvimento dos sujeitos, como também, do ponto de vista pragmático, desafiam os outros estudantes a refletirem sobre seus posicionamentos, sofisticando o processo argumentativo.

A resposta de Lucia aparece, em DBT130, por meio de uma *destituição* ao contra-argumento. Na resposta lançada, a aluna indica a Laís que não está falando que uma criança pode agir dessa maneira, mas, sim, sobre a consciência que têm os adolescentes nos atos que cometem. Para justificar sua resposta Lucia, traz um exemplo do seu cotidiano como modo de exemplificar o que está a construir. Os turnos DBT133 e DBT142 reforçam a exemplificação trazida pela estudante. O que está em jogo na resposta de destituição é que a aluna analisa as justificativas apresentadas pela adversária em consonância com as suas e, em seguida, delibera uma reafirmação de seu ponto de vista inicial.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, é possível perceber que o primeiro argumento – DBT80/DBT83 – pode ser identificado como aceitável e relevante, visto que, passa pelo critério de verdade, por ser o ECA um estatuto regulador das ações que devem ser tomadas aos menores infratores, como também, torna-se um instrumento relevante nas discussões a respeito da redução da maioria penal. Contudo, não pode ser tomado como suficiente, uma vez que é apenas elemento regulador criado a partir de várias discussões sobre o assunto, não sendo, em si, único elemento suficiente para discussão. O segundo argumento – DBT92 – pode ser visto apenas como aceitável dado que não há como se ter a certeza que uma criança de dez anos de idade tenha consciência do que faz, contudo, não se pode negar a afirmativa.

Quanto ao contra-argumento – DBT108/DBT111 –, ele foi identificado como: aceitável, relevante e suficiente. A força do argumento proferido pela aluna é forte o suficiente para dele se extrair uma conclusão, visto que, ela consegue justificar de modo claro o porquê de crianças de 10 anos não poderem ser comparadas aos adultos de 18 anos. O outro contra-argumento, apreciado por Laís, é em relação às justificativas apresentadas por Fábio. O contra-argumento pode ser visto apenas como aceitável – DBT117 –, pois o fato de uma criança ser aliciada por um maior pode ser apenas um motivo, entre tantos outros, que levam a sujeito ao mundo do crime. O contra-argumento de Fábio, em DBT116, não contém cogência, visto que, não mantém relação direta com a premissa que está sendo defendida, extrapolando a compreensão do que está sendo posto. A resposta de Fabio, DBT118, ao contra-argumento de Laís, pode ser identificada apenas como aceitável, visto que, o fato dele não ter presenciado uma criança ser aliciada não significa que não possa existir.

Finalmente, em relação à resposta, em DBT130, ela pode ser vista apenas como aceitável. Pode ser que uma criança em desenvolvimento tenha consciência sobre seus atos, contudo, a própria afirmação da aluna “está em desenvolvimento” enfraquece o argumento criado, pois aponta para uma possibilidade não sendo uma afirmação que legitima seu ponto de vista. Os turnos DBT133 e DBT142 são exemplificações trazidas para reiteração de seu posicionamento, não avaliados pelo critério de cogência.

No último turno – DBT143 –, a professora encerra a primeira fase chamando atenção às regras que foram acordadas para a efetivação do debate crítico. O reforço da professora deve-se a dois motivos básicos. Primeiro, para encerrar a primeira parte do debate desenhado e, segundo, para manter ordem à ecologia do debate crítico. Logo após, a professora inicia o segundo momento com o grupo oponente à redução da maioria penal que abre a discussão.

Quadro 33 - Segundo momento do debate

Bancadas	Excerto	Estrutura	Qualidade
Oponente	DBT144. A (Laís) – Hã, vocês acham que... com tantos problemas que existe no Brasil com tanta... com tanta crítica que o nosso país leva. Acham mesmo que deveriam continuar nisso? Fazendo retrocesso, só atrasando mais o país com a coisa que já foi decidida antes? Pensem bem, <u>se fosse pra os menores de 16 anos também serem punidos iguais aos maiores de 18, essa lei já deveria existir antes se fosse necessária.</u> Mas já que não foi, <u>vocês deveriam respeitar a lei</u> e não insistir em mexer numa coisa que pode parecer melhor para a sociedade e no futuro trazer mais problemas para o Brasil.	Arg1. Pv1 J1	Ac.
Proponente	DBT153. A (Lúcia) – Laís eu acho, realmente eu acho que <u>nós não estamos atrasando o Brasil, nós estamos adiantando.</u> Nós <u>queremos fazer o bem, não coisa errada.</u> [inaudível, 07:37] (Sussurrou para Cristina)	C.Arg1 Pv.1	¬ARS
Proponente	DBT155. A (Lúcia) – Risos. (conversa com a menina ao lado de Cristina) Ok, nós estamos . . . nós estamos falando sobre os 10 anos, agora lhe pergunto os de 16 e 17 anos tem plena consciência do que faz ou não tem? Sabe que é errado ou não é? [Silêncio, 08:04 – 08:07]. Sabem dividir as coisas, porque não estão naquele momento com raciocínio diferente. Porque com quatro; cinco anos uma criança sabe o que é certo. Pra uma criança de 16 e 17, todos não sabem o que é errado e o que é certo. [Silêncio, 08:25 – 08:29]. <u>Todos sabem o que é,</u> porque se eu chegasse a matar teu pai, eu sabia que estava errado. <u>Eles merecem uma punição, porque se eu...</u> se minha mãe falar Lúcia não vai na barraca não e eu for, eu mereço uma punição por isso, porque se eu não for punida, eu vou continuar fazendo a mesma coisa.	C.Arg2 Pv2	Ac.
Oponente	DBT159. A (Laís) – Lúcia, <u>you acha isso</u> , mas <u>se fosse o seu filho, se fosse um filho que fosse obrigado por não ter outra opção do que fazer,</u> que ele tivesse por obrigação de fazer aquilo e fosse parar numa cadeia e nem ter a chance de falar do ocorrido que aconteceu para que ele fizesse aquilo? Já pensou nisso?	Resp.	¬ARS

Oponente	DBT163. A (Fábio) – Eu também acho que se fosse um filho dela, ela não ia agir desse jeito que ela tá falando, com certeza que ela ia dar um baile . . . no mínimo dizer que isso é errado.	Resp.	¬ARS
Oponente	DBT164. A (Laís) – Vocês... hã... vocês acham mesmo que a melhor solução é levar . . . é levar . . . levar . . . vocês acham mesmo que a melhor solução é levar os jovens para a cadeia? Vocês não acham que eles poderiam estar em uma melhor... um... uma melhor reabilitação, onde eles realmente pudessem confiar em que iriam sair dali com futuro nas mãos? com um objetivo de vida, invés de estar na cadeia? hã... podendo cometer mais crimes quando sair de lá. Aprendendo com os maiores o que deveria...hã... o que não deveria aprender. Se estivessem... vocês já pensaram o que ele poderia aprender se estivesse numa... [inaudível]?	Resp.	
Professora	DBT169. P – Ok. Gente eu que sou... eu que tô cronometrando, os juízes não interferem nesse momento, tá certo? Eu conheço... eu já sei um momento... momentos oportunos, tá bom? Vocês só observam por enquanto. Argumentaram (se referiu ao grupo contra), contra – argumentação (se referiu ao grupo a favor, deram a resposta (se referiu ao grupo contra). Grupo a favor apresentem o próximo argumento. [Silêncio, 10:56 – 11:01].		

Estrutura. Neste segundo momento da atividade, foi perceptível uma fragilidade para construção argumentativa pela bancada oponente, visto que, tentavam construir argumentos por meio da criação de perguntas. Contudo, identifica-se um ponto de vista e sua justificativa na fala da bancada. O ponto de vista é que a lei deve ser respeitada tal como foi elaborada, não havendo necessidade de mudanças, justificando que, caso fosse necessária a implementação dos menores de 18, isso teria sido incluído quando da criação da lei. Nota-se que, nesse excerto – DBT144 –, a aluna apresenta primeiro as justificativas e, posteriormente, o seu ponto de vista.

O contra-argumento, DBT153, é formulado com base em respostas dadas às perguntas feitas anteriormente. Sendo assim, nota-se que a aluna Lucia toma as questões enquanto argumento, não ficando claro à bancada proponente o ponto de vista e as justificativas lançadas pela participante Laís, DBT144. De modo objetivo, Lucia – DBT153 – argui que não há interesse em atrasar o Brasil, mas, sim, propiciar avanços. Em seguida, a aluna é interrompida por um dos membros da bancada – fala não capturada – e, ao voltar à discussão, retoma o tópico “idade”, discutido no primeiro momento, quando explanavam acerca dos menores de 10 anos terem ou não consciência dos atos que cometem. No primeiro momento, a idade a ser discutida era 10 anos agora, retomando o tópico DBT155, a aluna passa a discutir as idades 16 e 17 anos, conforme indicado na PEC.

O enunciado “*ok, nós estamos... estamos falando sobre os 10 anos (...)*” proferido por Lúcia, em DBT155, acompanhado de um gesto positivo com as mãos, sinaliza uma reflexão acerca das idades discutidas pela PEC, como também, uma revisão do seu posicionamento

quando alegou que crianças de 10 anos teriam capacidade de entendimento dos seus atos, indicando à bancada oponente abandono da defesa da idade anteriormente discutida. O argumento, em DBT155, quando reconstruído, pode ser compreendido, como: *todos sabem o que é errado, logo, todos merecem punição*. Na tentativa de justificar seu argumento, a aluna acaba trazendo exemplos pessoais alegando ser as crianças, assim como os adolescentes, consciente dos erros que cometem. Os exemplos, baseados em experiências pessoais, são criados por meio de analogias pela estudante.

Na resposta, DBT159/DBT164, mais uma vez, a participante Laís formula uma série de perguntas na tentativa de fazer com que a bancada proponente reflita sobre seu posicionamento, contudo, acaba partindo para o lado pessoal fugindo, assim, da discussão mais ampla do tema, o que acaba por fragilizar a resposta apresentada. Em DBT163, o participante Fábio, em sua construção argumentativa, faz concordância ao posicionamento pessoal feito por Laís marcado pelo uso do pronome *eu* e do operador argumentativo *também*, somando forças ao que a companheira de bancada havia enunciado. Ao levantar tal posicionamento, o estudante assume, assim, o ponto de vista e as justificativas apresentadas pela companheira de bancada.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, constata-se uma fragilidade nas justificativas que os sustentam. No primeiro argumento de Lúcia – DBT144 –, percebe-se sua aceitabilidade, visto que, faz-se necessário compreender e respeitar as normas impostas, em especial, pelo ECA. Todavia, esta não se faz condição necessária para que o tema não possa ser discutido.

No contra-argumento um – DBT153 – não foi possível identificar sua cogência, visto que, o argumento produzido é apenas uma resposta à pergunta feita pela bancada oponente. A postura do grupo foi enviesada apenas à construção de resposta, visto que, foram indagados o tempo todo pela bancada oponente. O contra-argumento dois, DBT155, tem apenas aceitabilidade, visto que, a punição aos infratores é condição primária nas discussões a respeito da redução da maioria penal, porém, fragilizado pelos exemplos pessoais que são trazidos para apoiar as justificativas. As respostas não atingiram níveis de cogência por direcionarem apenas para questões pessoais.

Ao final, DBT169, a professora, dada a interrupção de um dos juízes em relação ao tempo de cada grupo, atenta para o fato de estar na condição de cronometrar o tempo. Para início do terceiro momento, solicita que o grupo favorável à redução da maioria penal apresente seu argumento.

Quadro 34 - Terceiro momento do debate

Bancadas	Excerto	Estrutura	Qualidade
Proponente	DBT178. A (Cristina) – <u>A gente não tá querendo dizer que eles têm que ir pra cadeia e ficar o tempo todo dentro da cadeia, eles devem ter oportunidade de falar quem foi que iniciou ele na vida do crime.</u> Não é tipo... depor e levou, eles vão ter oportunidade de falar. E mesmo assim eles podem . . . ééé . . . ir pra delegacia denunciar que tá acontecendo isso. Até uma criança mesmo.	Arg1 Pv1. J1	Ac.
Proponente	DBT180. A (Lúcia) – Laís, tu perguntou se fosse meu filho, realmente tu perguntou se fosse, mas não é ok. E mesmo se fosse ou não, ele iria ter... ele iria ter a oportunidade de chegar lá e falar oh, fui aliciado, tal, tal, foi tal pessoa que fez isso. <u>Eu não tô dizendo . . . feito a mesma coisa que Cristina disse, que é pegar injustamente e botar lá dentro. Porque todos têm consciência do que fazem, tá errado. Eu não estou falando que é assim, não.</u>	P2 J2	Ac.
Oponente	DBT182. A (Lais) – Hã ... Eu tô tentando dizer que esse jovem ele foi obrigado, ele foi chanta... chantageado, por um maior. <u>Ele não vai tá podendo ir lá, porque tipo, vai ter um maior dizendo assim, mas se você fizer isso e você disser que foi eu que mandei você fazer... você... eu vou matar você, entendeu?</u> Por inocência ele vai ficar com medo e ele não vai poder ir lá e dizer. Porque ele vai estar com medo, entendeu? Porque . . . ele não vai poder se defender, porque ele vai estar com muito medo daquele maior. Entendeu? Porque ele acha que o maior tem o poder sobre ele.	C.Arg1. Pv1	¬ARS
Proponente	DBT186. A (Lúcia) – <u>Como a senhora falou a gente pode com algumas coisas concordar. Porque eu concordo com isso que você falou, com isso.</u>	Resp. J1	Ac.
Proponente	DBT188. A (Lúcia) – Porque essa é a pura verdade eles podem ter medo <u>apesar que o medo não é toda a justificativa deles</u> , não faz... deles não denunciarem. Mas eles podem ter medo, concordo.	J2	Ac.
Professora	DBT190. P – Anotem, se vocês estão pensando, e estão esquecendo, o papel tá aí pra anotar, não deixe escapar. 30 segundos ainda. [Silêncio, 15:02 – 15:14]. Vocês têm o direito do argumento agora, certo?		

Estrutura. Neste terceiro momento, a construção argumentativa do grupo a favor da redução da maioria penal é produzida como resposta às perguntas feitas pelo grupo oponente durante o segundo momento do debate, quando da formulação da resposta pelo grupo. Embora as perguntas diretas e de cunho pessoal não sejam satisfatórias em ambientes argumentativos, elas funcionaram para ampliação do plano conceitual sobre o tema discutido que, neste caso, deixou de ser apenas sobre a redução da maioria penal passando a ser discutido também o tipo de penalidade a ser recebida pelo menor infrator. Sendo assim, Cristina, em DBT178, formula seu ponto de vista alegando que o grupo não é favorável aos menores irem à cadeia, pois possuem o direito de escuta apontando quem os aliciou para o “mundo do crime”.

Reconstruindo, pode-se entender como: “*não queremos dizer que tem que ir pra cadeia, pois devem ter oportunidade de dizer quem os iniciaram no mundo do crime*”.

Lúcia, turno DBT180, primeiramente, responde aos questionamentos pessoais feito por Laís, em DBT164, em seguida constrói seu ponto de vista aproximando-se do posicionamento de Cristina, embora justifique que as pessoas têm consciência do que estão fazendo. O enunciado “*feito a mesma coisa que Cristina disse*” – DBT180 – indica regulação do seu pensamento (ponto de vista) com base no discurso do outro, sendo esta uma ação metacognitiva. A tomada do turno por Lúcia torna-se interessante, pois, num primeiro momento, ela concorda com o ponto de vista da companheira de bancada, porém expande o ponto vista ao alegar terem os jovens consciência sobre seus atos, retomando o posicionamento da bancada quando do início do debate. Sendo assim, percebe-se que a bancada indica dois pontos de vista para um mesmo argumento.

Não foi possível capturar um movimento opositivo na fala de Laís, em DBT182, no maio que ela produz, na tentativa de explicar seu posicionamento, é uma construção precária de uma narrativa na qual se pode verificar o uso de operadores argumentativos como o *mas*. Porém, sua fala garantiu ao grupo proponente reanálise de suas afirmações, como verificado na sequência, fala de Lúcia em DBT186.

A aluna Lúcia – DBT186 –, na tentativa de formular um posicionamento argumentativo, mostra, de modo claro em sua fala, a regulação de seu pensamento conforme os ensinamentos dados pela professora. A aluna anuncia que concorda com o que fora exposto pelo grupo oponente, alegando que se lembrara de quando a professora mostrou que os alunos poderiam, ao longo do debate, concordar com os argumentos que achassem plausíveis, o que parece, aparentemente, ser uma *resposta de retirada do ponto vista inicial*. Contudo, após algumas falas, em DBT186, Lúcia atenta para o fato de que o medo não é justificativa para não denunciar utilizando-se da introdução do operador argumentativo *apesar de*, perfazendo, assim, uma resposta *integrativa*, visto que, integra à sua resposta partes do contra-argumento mantendo sua posição inicial.

A atitude da aluna demonstra duas características apreendidas pela estudante: o desenvolvimento da capacidade de argumentar, pois demonstra-se atenta à análise dos argumentos produzidos sendo capaz de examinar as justificativas postas em discussão e reaver suas perspectivas, como também, o entendimento da dinâmica empreendida no debate crítico, conforme fora ensinado pela professora na sala de aula.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, com exceção do contra-argumento que não obteve cogência, todos foram descritos como aceitáveis, visto que, não foram fortes o

suficiente para se extrair uma conclusão. No primeiro argumento, DBT178, ter oportunidade de falar quem aliciou a pessoa para mundo do crime não é garantia de que os adolescentes não possam ir à cadeia, pelo contrário, atesta para a necessidade de responder pelo ato que cometeram, visto que, o próprio sujeito é denunciante da infração cometida. A segunda justificativa, em DBT180, “*todos têm consciência do que fazem*” também foi vista apenas como aceitável, pois não há como alegar que todas as pessoas que cometeram alguma infração tenham, realmente, consciência do que fizeram. A resposta, DBT186, também tem o crivo de aceitabilidade e é assinalada sobre duas justificativas. A primeira justificativa é dada com base no que fora ensinado pela professora o que justifica sua aceitação e a segunda, “*apesar que o medo (...)*”, apenas reitera um argumento pouco sofisticado enunciado na abertura da discussão no momento um.

Ao final, dada a perda da rítmica do debate durante o terceiro momento, a professora, DBT190, solicita que os alunos, fitando especialmente os juízes, façam algumas anotações do que desejam falar para não esquecerem e, em seguida, dá início ao quarto momento.

Quadro 35 - Quarto momento do debate

Bancadas	Excerto	Estrutura	Qualidade
Oponente	DBT204. A (Fábio) – <u>Educação de qualidade é uma ferramenta muito mais eficiente para resolver o problema da criminalidade. Do que fazer investimento em mais prisões para esses mesmos jovens.</u> O problema da criminalidade entre os menores só irá se resolver de forma efetiva quando o problema... o problema da educação for superado.	Arg.1 Pv1	Ac. Rel.
Proponente	DBT208 (Lúcia). <u>Porque o adolescente de 16 e 17 anos já tem discernimento suficiente para responder por seus atos.</u>	C.Arg.1 Pv1	Ac.
Proponente	DBT2010. A (Lúcia) – [Silêncio, 17:34 – 17:45] <u>Se eu educar, ele vai ficar educado, mas ele vai voltar a fazer a mesma coisa.</u>	Pv2	Ac.
Proponente	DBT2012 (Lúcia) – (risos) Ele vai voltar . . . ele vai voltar a fazer a mesma coisa, se eu não tiver uma medida para aquilo, ele vai voltar a fazer a mesma porcaria que ele fez antes.		
Proponente	DBT2013 A (Cristina) – <u>Essa ideia de educar pode ser bom para crianças de 10 a 12 anos. Mas para as de 17 pra cima não vai rolar, porque eles já sabem o que estão fazendo.</u> Já decidiram o que querem fazer e não vai adiantar educá-los de novo.	C.Arg2 Pv2	Ac.
Proponente	DBT2018A (Laís) – <u>Porque eles... porque eles estão cometendo o crime, não significa que eles escolheram esse estilo de vida, entendeu? Porque você já pensou na possibilidade de ninguém ter conv . . . conversado isso com eles? Se ele fosse para uma instituição, ele poderia . . . alguém poderia conversar com ele.</u> Eeee . . . hã . . . refletir a ele, o que ele está fazendo. Entendeu? Ele não precisa ir diretamente para uma cadeia, literalmente para uma cadeia, entendeu? Ele pode ser conscientizado do que ele	Resp. J1	Ac.

fez, do que ele continuar fazendo, entendeu? Não precisa ele ir para uma cadeia.

Estrutura. No quarto momento, o grupo oponente deixa implícito o ponto de vista apresentando apenas a justificativa – DBT204. A bancada alega o investimento em educação ser mais vantajoso que o investimento em prisões. Sendo assim, tem como ponto de vista a defesa da educação em detrimento dos investimentos em prisões, afirmando ser a qualidade na educação uma ferramenta em potencial para resolução da criminalidade. Do ponto de vista epistêmico, a fala de Fábio abre uma possibilidade de discussão entre os investimentos na área da segurança pública *versus* educação. Além do que, mostra aproximação do seu posicionamento com os textos discutidos em sala de aula.

O contra-argumento trazido por Lúcia, DBT208, é construído também sob um ponto de vista implícito, sendo assim, a aluna alega, por meio do operador argumentativo de explicação *porque*, que os adolescentes já têm consciência do que fazem, denotando uma *crítica à aceitabilidade do argumento*. A incorporação de sua justificativa acompanha a ideia que vem sendo sustentada pelo grupo nos momentos anteriores, sem levar em consideração o argumento construído pela bancada oponente. Em seguida, DBT210, enuncia que a educação torna o sujeito educado, angariando risos da turma, contudo, afirma que o sujeito voltará a praticar os

mesmos atos denotando uma crítica sobre a aceitabilidade do argumento. Dentro desse contexto, percebe-se que os risos provocados pela redundância na fala de Lúcia não têm apenas a intenção de constranger o que fora produzido pela aluna. Na análise contextual, o riso nos

indica o quanto os alunos estão atentos aos argumentos que estão sendo produzidos, demonstrando a participação ativa dos estudantes no exame dos argumentos construídos ao longo do debate, conforme solicitado pela professora durante o *ensaio para o debate*. Outro ponto a ser observado é que o operador argumentativo *mas* utilizado pela estudante *mas ele vai voltar* (...) põe dúvidas quanto ao tipo de educação que está sendo oferecida, visto que, segundo ela, os adolescentes voltam a cometer os mesmos atos, indicando pouca eficácia da educação. Em DBT212, Lúcia, na tentativa de justificar o que disse no enunciado, DBT208, volta a defender a punição como uma condição favorável para a inibição dos atos cometidos pelos adolescentes.

O turno seguinte – DBT213 – tomado por Cristina, também anuncia um posicionamento contrário ao ponto de vista lançado pela bancada oponente e reforça o posicionamento já assumido pela companheira de bancada Lúcia nos turnos anteriores. Para a estudante, o investimento em educação só funcionaria se empregado às crianças entre 10 e 12 anos. Com uso do operador argumentativo explicativo *porque* justifica que os adolescentes com 17 anos já

têm decidido o que querem da vida não sendo, diferente do que foi apresentado pela bancada oponente, investimentos em educação um caminho proveitoso.

A resposta dada, em DBT218, por Laís vai de encontro ao contra-argumento formulado por Cristina, destituindo-o. Segundo Laís, o ato praticado pelo adolescente não é uma questão de escolha, mas, sim, de falta de esclarecimento, visto que, podem ser pessoas que nunca tenham refletido sobre suas atitudes. Sendo assim, sugere que a ida à cadeia não seria a melhor solução para que os jovens reflitam sobre seus atos. Do ponto de vista epistêmico, a resposta de Laís sugere uma discussão a respeito da consciência dos adolescentes sobre sua posição no mundo. Sendo assim, retoma, sob uma outra perspectiva, a discussão empreendida pela bancada proponente quando defendiam, no início do debate, que os menores de idade têm plena consciência do que fazem, o que indica uma reflexão sobre seus argumentos iniciais.

Qualidade. O argumento trazido pelo grupo oponente – DBT204 – tem aceitabilidade e relevância no contexto em que foi produzido, visto que, educação de qualidade era uma das ênfases dada pelos textos que se opunham à redução da maioria penal, porém, a aluna não consegue discorrer acerca das vantagens da educação enquanto área de investimento, parecendo alegar apenas sobre seus limites. Os contra-argumentos foram classificados apenas com o critério de aceitabilidade. O primeiro – DBT208 – apenas retoma um ponto de vista que, há muito, já vinha sendo defendido pelo grupo. O segundo – DBT2013 –, embora bem formulado com utilização de operadores argumentativos adequados, não tem sustentabilidade, visto que, a idade não é suficiente para justificar a consciência de um sujeito sobre seus atos. A resposta também possui apenas aceitabilidade por ser verdadeira no contexto em que foi produzida, porém falha quanto à relevância, uma vez que, o não aconselhamento dos adolescentes não pode ser visto como justificativa plausível para que os mesmos não possam cometer determinados atos.

Percebe-se que a partir do 4º momento os alunos, embora tentem manter ritmo inicial do debate, estão ficando exaustos com o tempo de duração da atividade. Nota-se que nesse momento há, gradualmente, uma perda na elaboração de argumentos, como também, da própria extensão dos argumentos produzidos. Após a fala de Laís, a professora solicita que o grupo proponente apresente seu argumento, dando início ao 5º momento. Alerta sobre a necessidade dos alunos colocarem sob exame os argumentos produzidos e solicita, antes do início do quinto momento, que as bancadas dialoguem entre si. Passados alguns minutos, dá início ao quinto momento.

Quadro 36 - Quinto momento do debate

Bancadas	Excerto	Estrutura	Qualidade
Proponente	DBT229. A (Lúcia) – Eu acho que <u>eles precisam refletir antes de fazer. Porque ele vai refletir depois que fez?</u> Depois que eu matei o cara eu vou dizer que merda eu fiz? Vai ser oh, . . . pa. . . pa. . . pa. . . (bateu palmas) ... (...)	Arg.1 Pv1.	Ac.
Proponente	DBT234. A (Cristina) – <u>Eu acho que concordo com o que você falou: ah... conversar e orientar eles, mas não vai adiantar.</u> A minha mãe me orientou a não fazer coisa errada mas eu fiz, eu fui fazer merda, mas eu não vou apanhar? Eu vou receber uma punição por isso. Só que [inaudível, 20:58]. Vai ser a punição que ele vai levar que ele vai parar com isso.	Arg.2 Pv2	
Proponente	DBT236. A (Cristina) – Ah eu vou conversar e ele vai parar com isso, <u>não vai parar porque ele fez uma coisa eles têm plena consciência do que fizeram. Então não adianta conversar com eles, eles tem que ter uma punição certa.</u>	Arg3. Pv3 Arg4. Pv.4	
Oponente	DBT239. A Sim . . . hã . . . eles poderiam pensar antes, mas vocês já ouviram ... hã... aquele... aquele ditado que diz que todo mundo erra? Vocês do grupo, eu tenho certeza que cada um de vocês já errou na sua vida e depois pensou que poderia não ter feito aquilo, entendeu?	C.Arg1 J1	¬ARS
Oponente	DBT242. A (Laís) – Eu sei que vai ter punição. <u>Vocês têm que saber também que a forma de botar ele no centro de reabilitação é uma punição</u> de certa forma, <u>porque ele não vai tá solto no mundo, ele vai tá lá dentro.</u> Ele não vai tá no mundo, ele vai tá lá dentro aprendendo; ao invés de aprender com os que já fizeram o crime e que tá lá a anos aprendendo coisas que não deveriam aprender, entendeu?	C.Arg.2 J2	Ac. Rel.
Proponente	DBT243A (menina) – <u>Não é necessário colocar eles em um lugar onde tem pessoas piores tipo colocar eles num lugar [inaudível, 23:22]. Pode ter adulto que oriente, mas também tem que dar punição para eles poderem pensar.</u> (...)	Resp.	Ac.
Proponente	DBT263. A (Cristina) – Ninguém está dizendo que ele precisa ficar preso a vida toda. Às vezes, botar <u>eles numa casa de reabilitação não vai funcionar, porque se eles não quiserem não vai funcionar.</u> Eles podem entrar lá, passar 3 ou 4 anos, e não vai adiantar. Se eles não quiserem, vão sair a mesma a mesma pessoa de quando entrou. Eles querem. . . a gente quer que eles se arrependam dos seus atos. É assim.	Resp.	

Estrutura. Na tomada de turno do 5º momento de discussão, a equipe favorável abre o debate, DBT229, com Lúcia alegando por meio de modalizador clássico de opinião – *eu acho* – que os adolescentes precisam refletir sobre os atos que cometem, a justificativa lançada vem em tom de pergunta que tanto serve para embasar o argumento produzido, como também, para interrogar o grupo adversário a respeito de seu posicionamento. Em continuidade, Cristina, DBT234, também através do modalizador de opinião – *eu acho* – busca concordar com o que fora dito na resposta do grupo oponente no momento quatro, contudo, alega ser tal atitude

inválida por acreditar que não funciona. A concordância parcial da aluna marca sua aceitação do ponto de vista do grupo oponente, porém, *lança crítica sobre a relação justificativa ao ponto de vista*, sendo possível, assim, identificar pela resposta da aluna seu exame das razões oferecidas por ambas as bancadas. Para exemplificar os motivos que a fazem acreditar na ineficácia da conversa com os adolescentes, ela toma um exemplo pessoal para reforçar sua posição.

Em DBT236, Cristina prossegue retomando uma posição já defendida pela bancada. O primeiro argumento é de que os adolescentes no diálogo com outras pessoas por meio do aconselhamento não mudarão suas condutas, justificando que os mesmos têm consciência do que fazem. Ainda em DBT236, utiliza o operador argumentativo de conclusão *então* para fortalecer seu posicionamento, adicionando a justificativa de que os jovens precisam de punição. Percebe-se que nesse momento da discussão o debate foge do tema redução da maioria penal e recai sobre ser ou não mantidos em prisões os adolescentes que cometem algum tipo de crime. Do ponto de vista epistêmico discutir sobre as condições nas quais os adolescentes são mantidos quando punidos amplia o repertório de discussão a respeito do tema.

O início do contra-argumento aparece em DBT239. Logo no início do turno, Laís utiliza-se do advérbio de afirmação *sim* concordando com o que fora exposto pela bancada proponente, contudo, introduz a conjunção adversativa *mas* criando uma *crítica sobre a aceitabilidade do argumento*. Do ponto de vista pragmático, a pergunta de Laís leva os alunos a refletirem sobre o ponto de vista que defendem, alargando o espaço de discussão. Em DBT242, o contra-argumento é de *crítica sobre a relação justificativa ao ponto de vista*, pois a estudante alega que a retenção dos adolescentes em centros de reabilitação já é uma forma de puni-los esclarecendo que, nessas condições, são privados de liberdade. O contra-argumento ataca de modo direto a justificativa do grupo proponente.

Quanto à resposta, percebem-se dois posicionamentos que, até certo ponto, se distanciam. A primeira resposta é de *concordância local* – DBT243 – na qual a aluna apoia a ideia de que não é necessário colocar os infratores em uma cadeia concordando em parte com o que fora colocado em pauta pelo grupo oponente. Contudo, alerta para o fato de que o sistema de reabilitação não funciona como deveria, merecendo os adolescentes alguma punição mais severa. A segunda resposta é de *destituição do contra-argumento* na qual Cristina argui que alocar os menores em um centro de reabilitação não promoverá o efeito esperado, apoiando-se na ideia de que a mudança deve partir da vontade desses jovens.

Embora apresentar dois posicionamentos no fechamento de uma questão pareça contraditório e enfraqueça o posicionamento final do grupo, é possível inferir duas razões para

seu acontecimento. Primeiro, reflete a busca da aluna em querer responder os posicionamentos que foram levantados ao longo do quinto momento pela bancada oponente, como exemplo: os jovens irem ou não ao sistema prisional comum; e os jovens terem consciência do que fazem. Segundo, um processo de revisão de sua própria perspectiva que era, ao longo do *ensaio para o debate* – etapa introduzida no MDC pela professora – enfatizado pela docente nos comandos aos alunos, da necessidade deles avaliarem diferentes posicionamentos, não sendo a mudança ou a adição de perspectivas contrárias desvantajosa no processo da construção do conhecimento via argumentação.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, classifica-se o primeiro, DBT229, como aceitável, visto que, não contém força suficiente para dele se extrair uma conclusão, como também, por ser verdadeiro no contexto no qual foi enunciado. O segundo argumento, DBT234, também é apenas aceitável, dado que, o próprio enunciado perde força ao receber na sua composição o operador argumentativo *mas* deixando claro que a debatedora concorda com o grupo contrário, porém, com ressalvas, enfraquecendo a concordância anunciada. No terceiro argumento, DBT236, ambas as justificativas são aceitáveis. A primeira é uma repetição do posicionamento do grupo acerca da consciência que têm os jovens de seus atos, sendo apenas aceitável no contexto em que foi produzida, entretanto, sem explicativas que a sustentem. A segunda justificativa – *eles têm que ter uma punição* – apenas reforça a defesa de que os jovens não podem ficar impunes sendo aceitável no contexto produzido, porém, sem deixar claro o porquê de seu posicionamento a justificativa não consegue atingir aos outros critérios de cogência.

O primeiro contra-argumento, DBT239, não atingiu os critérios de cogência por apelar para as questões pessoais. Mesmo que do ponto de vista pragmático tenha pertinência, no contexto em que foi produzido, por abrir a discussão e levar o adversário à reflexão, a pergunta de cunho pessoal tira a atenção do objeto foco de análise. O segundo contra-argumento, DBT242, foi identificado como aceitável e relevante, já que, ataca diretamente uma das justificativas defendidas pelo grupo oponente buscando analisar a imprecisão das justificativas apresentadas, como também, é relevante a relação estabelecida entre suas premissas e as justificativas que o sustentam.

As respostas também foram destacadas apenas como aceitáveis apenas por serem, dentro do contexto em que foram produzidas, inegáveis.

O quinto momento acaba e a professora solicita que os alunos iniciem o sexto momento, apontando para o grupo e enunciando, em DBT269, *mais argumento*. A solicitação rápida da

professora tem como intuito fazer com que os alunos não percam o ritmo empregado já que começam a demonstrar cansaço.

Quadro 37 - Sexto momento do debate

Bancadas	Excerto	Estrutura	Qualidade
Oponente	DBT266. A (Fábio) – <u>Porque... o sistema prisional brasileiro não contribui para a reinserção dos jovens na sociedade. O índice de reincidência</u>	J.1 Pv1.	Ac. Rel.
Oponente	DBT268. A (Fábio) – <u>Nas prisões brasileiras é relativamente alto. Não há estrutura para recuperar os presidiários, por isso é bem provável que os jovens saiam de lá mais perigosos do que quando entraram.</u>	Pv.2 J.2	Ac. Rel.
Professora	DBT269. P – Argumente, argumente o que você leu. Argumentem o que Fábio leu, vocês ainda têm um minuto.		
Oponente	DBT270. A (Fábio) – Aqui tá dizendo que <u>se o jovem fosse punido</u> . . .	Arg.3 Pv3.	Ac.
Oponente	DBT272. A (Fábio) – <u>Com a prisão. Aí se ele entrar, ele vai sair pior do que entrou. Não vai melhorar porque na verdade ele vai aprender muito mais coisas do que aprendeu do lado de fora. Porque onde ele vai entrar: vai ter arma, vai ter coisas que não era pra ter.</u> Não vai adiantar de nada.	J3.1 J3.2	Ac. Rel.
Proponente	DBT276. A (Lúcia) – Vai ter arma, <u>sabe porque vai ter arma?</u> Porque o Brasil está de mãos atadas, <u>Porque a cadeia . . . porque a cadeia tá . . . uma porcaria</u> por isso que vai ter, entendeu?	C.Arg1 Pv1 J1	Ac.
Proponente	DBT277. A (Cristina) – Entendeu, a gente só quer que eles reduzam, não queremos que eles sejam colocados no mesmo lugar que os adultos. <u>A gente só quer que eles reduzam, a gente pode fazer um outro lugar para eles ficarem, não queremos que eles fiquem no mesmo que os adultos. Porque a gente sabe que eles vão sair pior.</u> Mas tem que primeiro, eles mesmo queiram isso, se tem algum jovem que tão ali por medo [inaudível, 25:55] a gente quer que eles digam para gente poder ajudar eles de alguma forma, ou seja, a gente não quer que eles estejam no mesmo lugar que os adultos.	C.Arg.2 Pv2 J2	¬ARS
Proponente	DBT278. A (Lúcia) – <u>Eu dou o exemplo do meu pai que já é maior de idade, já foi para a reabilitação duas vezes, minha mãe já deu tanto conselho no mundo, mas quando ele saiu fez a mesma merda.</u> Aí . . . aí o que é que adianta um jovem entra numa Funase, para quando chegar fazer a mesma porcaria. Vai... vai ficar feito meu pai. Não tá solto nada, tá lá ainda [inaudível, 27:30]	C.Arg J.2	Ac.
Oponente	DBT287. A (Fábio) – <u>eu acho que o que ela falou agora foi contra. Porque como ela disse o pai dela entrou na Funase e saiu pior, por que?</u> Se ele entrou lá e viu as coisas é... se entrou ruim, voltou pior ainda.	Resp 1. Pv1 J1	Ac. Rel.
Oponente	DBT297. A (Laís) – Lúcia . . . há . . . nós não temos nada a ver com problema do seu pai, se ele entrou no crime foi porque ele quis	Resp 2. J.2	¬ARS

Oponente	DBT299. A (Laís) – Ele já é de maior . . . ele já é de maior., eu tenho certeza que ele já é de maior. Lúcia eu tenho certeza que ele já é de maior, que ele não tem nem 16, nem 17 anos.	J.2.1	¬ARS
----------	--	-------	------

Estrutura. O início do sexto momento é marcado pela leitura do argumento pelo estudante Fábio, DBT266. No primeiro argumento é apresentada de início a justificativa por meio do operador argumentativo de explicação *porque* – DBT266 – *Porque o sistema prisional brasileiro não* (...) e, posteriormente, o ponto de vista, DBT262/DBT268, *O índice de reincidência nas prisões brasileiras* (...), construção pouco encontrada ao longo do debate. O segundo argumento é formulado dentro do modo clássico, ou seja, ponto de vista mais sua justificativa. O ponto de vista defendido é, DBT268, *não há estruturas para recuperar os presidiários* (...), seguido da justificativa introduzida por meio do operador argumentativo de conclusão *por isso*, DBT268, *por isso é bem provável que os jovens saiam de lá mais perigosos* (...).

Após apresentar os argumentos, o estudante é interrompido pela professora, DBT269, solicitando que ele construa um argumento a partir da leitura feita. A interrupção da professora, para além de uma simples negociação para o andamento do debate, de acordo com o que fora previamente acordado, sugere a abertura de espaço para o surgimento de pontos de vista diferentes daqueles apresentados na leitura, autorizando e buscando proporcionar divergências sobre a questão em debate. Sendo assim, a docente busca sofisticar o ambiente argumentativo constituindo as condições pragmáticas (Rodrigues, 2001). Essa compreensão se torna mais evidente se for levado em consideração o uso do verbo argumentar no imperativo utilizado pela professora na solicitação para que Fábio explique de acordo com o que leu, como também, ao solicitar que a equipe argumente a partir da fala de Fábio.

Seguindo a orientação da professora, o aluno argui que, DBT270/272, caso o jovem seja punido com a prisão, ele não terá chances de se ressocializar. Para tanto, assume duas justificativas. Primeiro, indica ser a cadeia um local onde os sujeitos aprendem o que não deveriam, sendo este lugar propício a aprendizagem de coisas inúteis e, segundo, que o jovem terá acesso a objetos que, até então, não cabem ao ambiente de cárcere, como a arma de fogo. A fala de Fábio funciona enquanto ação epistêmica no debate, visto que, abre espaço para que a discussão se aventure também sobre a qualidade do sistema carcerário que será tomada por Lúcia para construção do contra-argumento.

O primeiro contra-argumento, DBT276, é formulado em tom de pergunta e ataca diretamente uma das justificativas apresentadas pelo estudante. Do ponto de vista de Lúcia, há

armas na cadeia porque os presídios encontram-se uma “porcaria”. Percebe-se, no tom empregado pela estudante, uma certa euforia ao apresentar seu contra-argumento, o que leva um dos juízes a sinalizar com a mão a solicitação de calma à aluna. Diante do que fora feito pelo juiz, o turno logo é tomado por Cristina – DBT277 – na tentativa de não ter o grupo mal avaliado por infringir um dos critérios para o andamento do debate, que alega não querer que os jovens dividam o mesmo espaço com os adultos, mas, sim, que sejam construídos locais específicos para os abrigar. Em DBT278, Lúcia traz exemplos da vida pessoal na tentativa de justificar seu ponto de vista, apresentado em DBT276. Indica ter presenciado as várias vezes em que o pai foi preso e o regime prisional não o ressocializou, voltando o genitor a cometer os mesmos atos.

Na resposta – DBT287 –, Fábio indica que a justifica apresentada por Lúcia enfraquece o posicionamento por ela apresentado, visto que, ter o pai preso várias vezes sem êxito à ressocialização, fortalece a ideia de que o regime prisional não garante reinserção social aos detentos. Vale ressaltar que a pergunta – *o pai dela entrou na Funase e saiu pior, por quê?* – lançada por Fábio deixa implícita a precariedade do sistema prisional, pondo o grupo favorável à redução da maioria penal em vigília ao que defendem, dado que, sinaliza, de modo contundente, a revisão dos seus argumentos. Sendo assim, Fábio acaba por construir uma *resposta de destituição* na qual preserva seu ponto de vista inicial. A pergunta anunciada por Fábio se sustenta nos exemplos pessoais esboçados por Laís, o que garante admissão do que pronuncia. Outro ponto a ser destacado é que a aferição feita por Fábio deixa claro o efeito produzido ao longo da aplicação da adaptação do MDC pela professora, visto que, sinaliza explicitamente a análise do ponto de vista e das razões que o sustentam, efeito esperado por quem perpassa por esse tipo de prática pedagógica. É justamente esse efeito de racionalização que entendemos ser ato de um pensamento crítico-argumentativo.

Em seguida, DBT297/299, a aluna Laís aponta que o grupo não tem nada a ver com o problema do pai de Lúcia – PV –, justifica a distância do grupo em relação ao argumento pessoal de Lúcia, alegando que o pai da garota é maior de idade. Embora Laís não deixe claras as suas reais intenções ao destituir a justificativa de Lúcia, ela aponta para o fato do tema em questão se reportar aos jovens que têm entre 16 e 17 anos não sendo, assim, adultos, viáveis para fundamentar os argumentos. A resposta de Fábio, em DBT287, por meio do operador argumentativo de opinião *eu acho*, também indica uma imediata destituição das justificativas apresentadas por Lúcia em DBT277. No entanto, é a reflexão apresentada por Fábio que merece destaque. A resposta dele marca a conclusão de um processo reflexivo que fora desencadeado a partir da análise do contra-argumento de Lúcia. Indicar a fraqueza nas justificativas

apresentadas pela aluna, somada a sua posição de oponente à redução da maioria penal sinaliza sofisticação no seu raciocínio ao conseguir balizar a perspectiva defendida pela equipe proponente e o argumento produzido que, como indicou Fábio “*eu acho que o que ela falou foi contra*”, torna-se contraditório, indo de encontro ao que a bancada proponente defende.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, pode-se definir o primeiro e o segundo argumentos, DBT266/268, como aceitáveis e relevantes. Aceitáveis porque dentro do contexto em que foram produzidos há um valor de verdade contido neles e relevante porque apela para as diferentes críticas feitas ao sistema prisional brasileiro com base nas discussões promovidas em sala de aula e nas leituras de apoio, tendo forças onde foram produzidos. As justificativas do terceiro ponto de vista são apenas aceitáveis, dado que, são enunciados fortemente arraigados no discurso comum, não sendo robustas para relevância e suficiência.

O primeiro contra-argumento, DBT276, tem apenas aceitabilidade, posto que, a aluna responde à própria pergunta e, em seguida, sustenta sua justificativa em um enunciado reconhecido, porém, pouco plausível. O contra-argumento DBT277 foi classificado como \neg ARS, ou seja, não alcançou os critérios de cogência, visto que, é carregado de forte apelo pessoal. O último contra-argumento, DBT278, foi classificado apenas como aceitável, visto que, a aluna se apossa de uma justificativa pessoal para dar sustentabilidade ao que deflagra. Para Walton (2013), o argumento pessoal, embora possa ter relevância no contexto em que é produzido, tende a não ser capaz de sustentar uma ideia, pois depende do nível de intimidade que há entre o locutor e seu público, como identificado no caso lido.

A primeira resposta dada por Fábio, em DBT287, foi identificada como aceitável e relevante. Dentro do contexto de aprendizagem, é aceitável que os alunos analisem o ponto de vista defendido por seus colegas destacando as justificativas que o sustentam, como também, é verdadeira a resposta dentro do contexto em que foi produzida. Também é relevante na medida em que foca na atividade que está sendo apreendida, sendo este um indicativo de aquisição do conhecimento. As duas últimas respostas, DBT297/299, não atingiram nenhum nível de cogência, visto que, apelavam para questões pessoais, o que fragiliza a construção de um argumento por não focar no tema discutido.

Antes de iniciar o próximo momento, a professora faz algumas ressalvas aos alunos em relação à construção argumentativa. Adverte que os argumentos não podem ser construídos com base em perguntas o que, segundo ela, vai de encontro ao que foi trabalhado em sala de aula. Embora desejável que a professora enfatize alguns pontos discutidos ao longo do trabalho realizado, é perceptível que, na maioria das vezes, a construção de perguntas pelos alunos

continha ponto de vista e justificativa, o que garantia a construção de argumentos. Em seguida, solicita que o grupo proponente retome o debate.

Quadro 38 - Sétimo momento do debate

Bancadas	Excerto	Estrutura	Qualidade
Proponente	DBT322. A (Sandro) – <u>Hoje em dia muitos menores são atraídos para dentro do tráfico</u> [inaudível, 00:13]. <u>Sem maioria penal o aliciamento de menores cairia.</u>	Arg.1 Pv.1	Ac.
Oponente	DBT343. A (Fábio) – Diminuiria o tráfico entre menores? <u>Eu não acho, não. Sabe? Porque lá dentro também tem coisa que não presta: tem maconha, tem tudo que não presta lá.</u> Eu não acho que acabaria <u>porque eles vão entrar lá dentro, eu acho que ia ficar pior.</u> Isso não adiantaria nada. Porque se a gente fosse prum cantoque só tivesse. . . que não tivesse nada, ficasse fechado. Mas lá não, lá pessoal olha e passa e pisa no pé de um é faca já no pescoço.	C.Arg1. J.1 J.2	Ac. Rel.
Oponente	DBT346. A (Fábio) – Eu não tô brincando não. Aí você quer o quê? Que melhora? Não, vai piorar muito mais. Agora eu <u>concordo com o que você falou</u> , que se tivesse. . . <u>se a gente conseguisse fazer um lugar só pra. . . uma pessoa mesmo parar para pensar, aí seria melhor.</u> Mas não, se a pessoa vai ser punido e vai num lugar que tem piores do que ele. Acha que ele vai sair melhor? Acha mesmo?	C.Arg2 J.1	
Oponente	DBT351. A (Cristina) – Do que adianta falar sobre educação e colocar eles para ter educação, se eles não querem. Eles querem. . . eles falam isso, quando estão perto da cadeia, eles falam que tão arrependido. <u>Eles fazem isso, porque são menor de idade, chegou na cadeia fala que tão arrependido depois sai e continua a mesma coisa.</u> Não vai adiantar falar em educação e colocar eles em uma clínica, qualquer tipo de clínica que seja, se eles não quiserem, não vai adiantar.	Resp.1 Pv1.	¬ARS

Estrutura. A abertura do sétimo momento, DBT322, é feita pela bancada favorável à redução da maioria que alega serem os jovens aliciados pelo tráfico e, em sua justificação, indica que, se a redução acontecesse, o aliciamento poderia deixar de existir. Percebe-se que, para formular sua justificativa, o aluno substituiu, de modo equivocado, a preposição *com* por *sem*. A introdução da preposição funciona como operador argumentativo de hipótese, pois vislumbra uma possibilidade, não sendo uma asserção afirmativa.

O contra-argumento, feito em DBT343, é o de *crítica sobre a relação justificativa ao ponto de vista*. Para o estudante, a diminuição da maioria não contribuiria em nada para o não aliciamento dos jovens ao tráfico, apontando duas justificativas com base na precariedade do sistema carcerário. Primeiro, refere-se aos artefatos que são proibidos nestes ambientes, porém circulam livremente nos presídios e, segundo, ao processo de ressocialização que não

aloca os detentos de acordo com o crime cometido, resultando num processo insatisfatório de ressocialização.

Em DBT346, o estudante retoma um dos pontos mencionados pelo grupo favorável à redução da maioria penal no sexto momento – DBT277. O estudante busca esclarecer no contra-argumento que, embora discorde da redução da maioria penal, acorda com a ideia de que deve sim haver um lugar propício para uma inserção justa dos jovens envolvidos com delitos, revelando a ponderação dos argumentos alheios aos seus. Contudo, por meio da introdução do operador argumentativo de oposição *mas*, ainda em DBT346, ao enunciar *mas não (...)*, fazendo uma revisão do argumento construído, alega ser falha a estrutura do sistema prisional, indicando cautela para inserção desses jovens nesses ambientes. O contra-argumento produzido por Fábio tem força pragmática frente ao tema discutido, pois aponta dúvidas em relação ao argumento produzido por Sandro, em DBT322, como também, relativiza sua própria posição ao tentar concordar com o grupo proponente, indicando cautela nas medidas a serem tomadas. Na resposta apresentada, que surge em DBT351, a aluna produz uma resposta de destituição, reafirmando que os jovens se aproveitam da idade em que se encontram para cometerem crimes.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, o primeiro argumento tem apenas rigor de aceitabilidade, pois hipotetiza sobre uma relação entre a redução da maioria penal e o não aliciamento dos jovens ao tráfico, sem nenhuma justificativa contundente, porém, não podendo ser negada. No primeiro contra-argumento, aparecem duas justificativas. A primeira foi identificada como aceitável e relevante, visto que, ataca diretamente o ponto de vista anterior, tendo força para dela se extrair uma conclusão; a segunda, como aceitável, visto que, hipotetiza sobre a ida dos jovens a um lugar seguro, sem necessariamente ser o presídio, embora sem nenhuma justificativa plausível. O segundo contra-argumento foi identificado apenas como aceitável, visto que, o próprio arguidor enfraquece seu ponto de vista ao apresentar justificativas contrárias ao que defendeu. A resposta foi tida como \neg ARS por não atender aos critérios de cogência.

Ao final do sétimo momento, dado o cansaço nos alunos, a professora alerta que o próximo momento será o último e que em seguida os alunos poderão comentar sobre o debate realizado. Sendo assim, solicita o início do oitavo momento.

Quadro 39 - Oitavo momento do debate

Bancadas	Excerto	Estrutura	Qualidade
Oponente	DBT363. A (menino) – [inaudível, 04:22]. (...) <u>O artigo 228 da Constituição, diz que os menores de 18 anos são penalmente</u>	Arg.1 Pv1.	

	<u>inimputáveis, ou seja, não podem ser condenados à prisão como os adultos.</u> Existe um debate se esse dispositivo seria ou não cláusula pétrea, que não deixa a constituição e não pode ser mexido.		
Proponente	DBT400. A (Cristina) – Éééé . . . <u>a gente só quer que reduzam, como eu já disse,</u> não queremos que fiquem no mesmo lugar, a gente não quer que fique no mesmo lugar, mas sim em outro lugar, não naquele lugar, sabe? E se... e se eles voltarem a fazer crime é porque eles realmente querem, sabe? Se eles estão ali é <u>pra eles verem o que eles vão virar se continuarem daquele jeito, vão ficar daquele jeito.</u> Como aquelas outras pessoas que estão lá.	C.Arg J.1	¬ARS
Oponente	DBT411. A (Laís) – Cristina... hã... eu não tô falando relacionado ao que você pensa, a sua colega. Porque o que ela . . . o que ela está dizendo é o que ela quer. Ela tá pensando só no que ela quer, entendeu? Ela não tá pensando no que o mundo todo quer, entendeu?	Resp.	¬ARS
Oponente	DBT413. A (Laís) – Ela tá dizendo que quer que eles sejam punidos que não adianta. Então ela não se preocupa com os jovens, porque ela tá dizendo que não adianta, se tem briga de facada, mas quem vai tomar facada? Mas se a gente não faz nada, e morre? Se fosse um filho dela? Não ia adiantar nada?		

Estrutura. No início do oitavo momento, o aluno apresenta – DBT363 – de modo direto, com base na leitura de um dos textos discutidos em sala de aula, a justificativa, deixando implícito o seu ponto de vista, sendo este recuperado pelo interlocutor/leitor através do entendimento da posição da bancada no debate. Para o estudante, não há necessidade de redução da maioria penal, visto que, o artigo 228 já legisla sobre isto, não havendo, assim, necessidade de mudança.

O contra-argumento – DBT400 – não ataca o posicionamento assumido pela bancada oponente, mas, sim, volta a discutir sobre o local onde os jovens que cometeram algum crime deveriam ficar, não sendo, necessariamente, o presídio tal qual como concebemos. Justifica seu posicionamento arguindo que a punição seria positiva, visto que, os jovens poderiam tomar os outros presos como exemplo e daí decidir se querem ou não aquele tipo de vida.

As respostas apresentadas não se configuram como potencialmente argumentativas, visto que, são tentativas de recuperação de falas anteriores apresentadas pelo grupo proponente. Tal fracasso na tentativa de resposta deve-se, talvez, ao desgaste dos alunos em relação às rodadas que foram construídas ficando, ao longo do debate, presos aos argumentos iniciais.

Qualidade. Quanto à qualidade dos argumentos, apenas o argumento inicial obteve critério de aceitabilidade, uma vez que, traz a lei como elemento regulador das diretrizes que devem ser tomadas. Contudo, esquece que é justamente sobre a mudança da lei que reside a

discussão do tema, não sendo, assim, uma justificativa relevante e tampouco suficiente. Os outros enunciados não atingiram cogência, visto que, reafirmavam posicionamentos anteriores sem dialogar diretamente com os argumentos produzidos pela bancada antagônica, como também, partiram para o campo pessoal o que acabou por enfraquecer a construção argumentativa.

6.2.4.1 *Analisando o debate crítico*

Após o término do oitavo momento, a professora anuncia que os juízes terão um tempo de três minutos para darem um parecer a respeito do posicionamento dos grupos ao longo do debate. Como verificado no turno abaixo:

Quadro 40 - Excertos

DBT421. P – Nós vamos dar três minutos para os juízes se reunirem, conversarem sobre o debate e apresentar um parecer final, certo? Três minutos para os juízes se reunirem... conversem aí entre si.

Em seguida, a professora é interrompida por um dos membros da bancada que informa já estarem preparados para falar.

Quadro 41 - Excertos

DBT422. A (Joana) – Oh! Professora! A gente já sabe o que vai dizer.

A professora não acata à fala da aluna sugerindo que a bancada utilize o tempo dado para discutir sobre o andamento do debate. Passado o tempo estimado, a docente solicita a posição dos juízes.

Quadro 42 - Excertos

DBT427. P – Agora vou ouvir o posicionamento dos juízes sobre o nosso debate, ok? Juiz Isaac está em pé para falar? Ah! Eu pensei que era. Ok, quem vai falar pelo grupo? Marcelo é?

Após a fala da professora, a aluna Joana pede a vez e diz que:

Quadro 43 - Excertos

DBT431. A (Joana) – Os dois estão certos, mas o grupo a favor falou com muita ofensa ao grupo contra, ficou tipo...

Joana inicia a fala – DBT431 – que, embora indique que os dois grupos “*estão certos*”, aponta o comportamento apresentado pelo grupo favorável como sendo indesejável ao debate, visto que, segundo a juíza, fez ofensas ao grupo contrário. O apontamento de Joana recai sobre o modo como uma das participantes favorável à redução da maioria penal gesticulava, como também, ao aumento no tom de voz que foi, em alguns momentos, indicado pelos juízes como impecado. Vale salientar que a indicação de que os dois grupos estão certos consoa com o comando da professora ao instruir os alunos sobre o debate crítico. A abertura das explicações

do debate crítico pela docente deixava claro que, ao final do debate, não haveria grupo vencedor, mas, sim, pontos positivos e negativos que precisariam ser discutidos.

No prosseguimento da fala, Joana foi interrompida por um dos participantes que solicitou que a juíza justificasse sua afirmação. Sendo assim, Joana diz que:

Quadro 44 - Excertos

DBT435. A (Joana) –Tipo eles também falaram com ofensa, não foi um debate, ficaram um jogando contra o outro. Uma botou pai e família no meio e a outra colocou a colega, ficou tipo um debate.

Após solicitação de justificativa, Joana revisa a perspectiva que tinha em relação ao grupo pró-redução da maioria e aponta ambos os grupos como promotores de ofensas que, na visão dos juízes, não acrescentam ao debate. Ao final de sua justificativa, embora faça substituição do léxico *embate* por *debate*, Joana afirma que o que se viu, em alguns momentos, foram embates sem se chegar a uma conclusão ou produção de argumentos sofisticados. Após a fala dela, a professora solicita que os alunos analisem os argumentos que foram produzidos, dizendo:

Quadro 45 - Excertos

DBT442. P – Com relação aos argumentos que foram utilizados o que é que vocês acham do... do grupo a favor e do grupo contra? O tipo de argumento que eles utilizaram, como é que eles defenderam o lado de cada um, o que é que vocês acham? O que é que vocês acham pela observação.

Marcelo toma o turno de fala e diz que:

Quadro 46 - Excertos

DBT443. A (Marcelo) – Eles defenderam tipo assim um foi argumentando... é... sobre a prisão, não argumentaram muito sobre a maioria penal. Porque eles falaram mais o que é que tá acontecendo na realidade de hoje em dia e... não como antigamente também, sabe? Porque tipo, esse assunto já foi muito debatido antigamente e não pode quebrar essa linha de maior... menor de 18 anos ser ... ser ... ser menor, entendeu? Ser menor preso. Isso aí é uma linha então não pode ser quebrado.

Embora a fala de Marcelo – DBT443 – pareça confusa, principalmente ao final do enunciado, ele está apontando para fuga do tema que, em alguns momentos, ocorreu pelas bancadas. O estudante alega que as equipes ora se preocupavam muito mais em demonstrar como está a realidade das prisões do que atentaram para a defesa de argumentos que validassem ou não a necessidade de redução da maioria penal. Ao final da terceira linha do enunciado, Marcelo afirma ser um tema bastante discutido ao longo dos anos, não tendo necessidade de ser quebrado seu viés de discussão. Percebe-se que a atenção de Marcelo recai sobre as justificativas que eram dadas pelos grupos ao longo do debate, o que sinaliza o quanto Marcelo, na postura de juiz, estava atento aos argumentos construídos ao longo do debate. Após algumas interrupções, Marcelo diz que:

Quadro 48 - Excertos

DBT446. (Marcelo) – O grupo contra ele teve mais capacidade de falar de como todos poderiam fazer, do que eles falaram, entendeu?

No turno acima, Marcelo aponta para a facilidade que o grupo contra a redução da maioria penal teve ao debater sobre o assunto, alegando, em DBT448, que o grupo havia ganhado o debate, como nos trechos que seguem.

Quadro 49 - Excertos

DBT447. P – Então a partir disso, o que é que vocês acham do debate? Em que. . . em que situação ficou o debate?

DBT448. A (Marcelo) – Eles ganharam, (apontando para o grupo oponente) e...

DBT449. P – Quê? O grupo contra?

DBT450. A (Luiza) – Não... Tá errado! Deu empate!

A avaliação de Marcelo leva em consideração a formação discursiva que fora implementada pela equipe e está, ao que tudo indica, em desacordo com aquilo que fora acordado pelo grupo. A fala de Marcelo é interrompida por Luiza – DBT450 – que avisa a Marcelo que seu comentário está errado e, em seguida, avisa que deu empate. Após algumas interrupções da turma, dado o posicionamento de Marcelo, Luiza toma o turno de fala e diz que:

Quadro 50 – Excertos

DBT466. A (Luiza) – O grupo a favor interfere muito nos argumentos do grupo contra e ficou meio confuso porque em uma hora eles falavam a favor e outra hora contra, que eu não entendia muito bem.

A fala de Luiza diz respeito às justificativas do grupo a favor ainda que, embora colocasse ênfase na exposição dos argumentos quando tomava os turnos de fala, se perdessem nas justificativas apresentadas. Vale destacar que este apontamento já havia sido feito pelo participante do grupo oponente Fábio, em DBT287. O estudante ao enunciar “*eu acho que o que ela falou agora foi contra. Porque como ela disse o pai dela entrou na Funase e saiu pior, por quê?*” atenta para a incoerência na justificativa apresentada pelo grupo proponente. Logo depois, a professora, como modo de tornar igualitários os comentários e percebendo uma inclinação dos comentários direcionados ao grupo proponente, solicita que os juízes comentem sobre o grupo contra, como lemos abaixo:

Quadro 51 - Excertos

DBT467. P – Certo e o grupo contra?

DBT468. A (Luiza) – (inaudível)

DBT469. A (ANI) – De boa, suave.

DBT470. A (Luiza) – Eu achei bom.

DBT471. P – Mas achou bom em que sentido?

DBT472. A (Marcelo) – Porque que eles argumentaram bem.

DBT473. A (Luiza) – Os argumentos deles foram bons e foi muito bom.

DBT474. P – Ok, então considerando isso, nós tivemos aí uma boa participação dos dois grupos. Portanto, palmas para os dois grupos.

Um primeiro aluno, não pertencente à bancada de juízes, utiliza-se da gíria “*de boa, suave*”, indicando que tudo ocorreu de modo proveitoso, sem transtorno. Logo após, Luíza, da equipe de Juízes, indica que foi boa a participação do grupo. A professora, em DBT471, solicita justificativas que sustentem o ponto de vista da estudante. Marcelo, então, regulado pela ação discursiva da professora, toma o turno de fala e indica que o grupo argumenta bem e Luiza confirma, na apresentação de suas justificativas, o que havia sido apontado por Marcelo. Ao final, a professora faz o *fechamento* apontando para os argumentos que foram construídos ao longo do debate, razoando sobre os pontos favoráveis ou não ao tema debatido. Posteriormente, considera proveitosa a participação dos grupos parabenizando-os.

Antes de encerrar a atividade, a professora relembra aos alunos que todo trabalho que vem sendo feito tem como garantia a obtenção da nota enunciando, em DBT493, “*lembrem-se que é uma atividade a.va.li.a.ti.va. do semestre*” e, em seguida, alerta aos alunos que o trabalho desenvolvido servirá para a produção textual que eles devem fazer. Indicando que explicitará tudo na aula seguinte.

6.3 Aula sobre produção textual

No dia seguinte, a aula sobre a produção textual decorre dentro de um modelo expositivo, a professora explicita no quadro as partes que compõem o gênero “redação escolar” explicando o que é introdução, desenvolvimento e conclusão/intervenção. A professora explica que na introdução os alunos devem defender um ponto de vista sobre a temática maioridade penal; no desenvolvimento, informa que os estudantes devem justificar os pontos de vista que foram apresentados na introdução e, para a conclusão, indica que os alunos podem fazê-la de duas formas. Explica que eles podem construir uma conclusão geral acerca do ponto de vista defendido ou propor uma intervenção, alegando ser esta última a mais utilizada em avaliações como o ENEM. Em seguida, solicita que os alunos se dividam em pequenos grupos para conversarem a respeito do tema trabalhado e logo após entrega uma folha em branco solicitando que os alunos escrevam se são contra ou não a redução da maioridade penal. A professora informa que os alunos devem dividir a folha ao meio e colocar o porquê são a favor e o porquê são contra a redução da maioridade penal. Relata também que cada equipe deve escrever apenas um argumento a favor e um argumento contra e que o argumento a ser escrito deve ser acordado entre os componentes do grupo.

A figura abaixo, de uma das equipes, ilustra a produção que fora requerida pela docente.

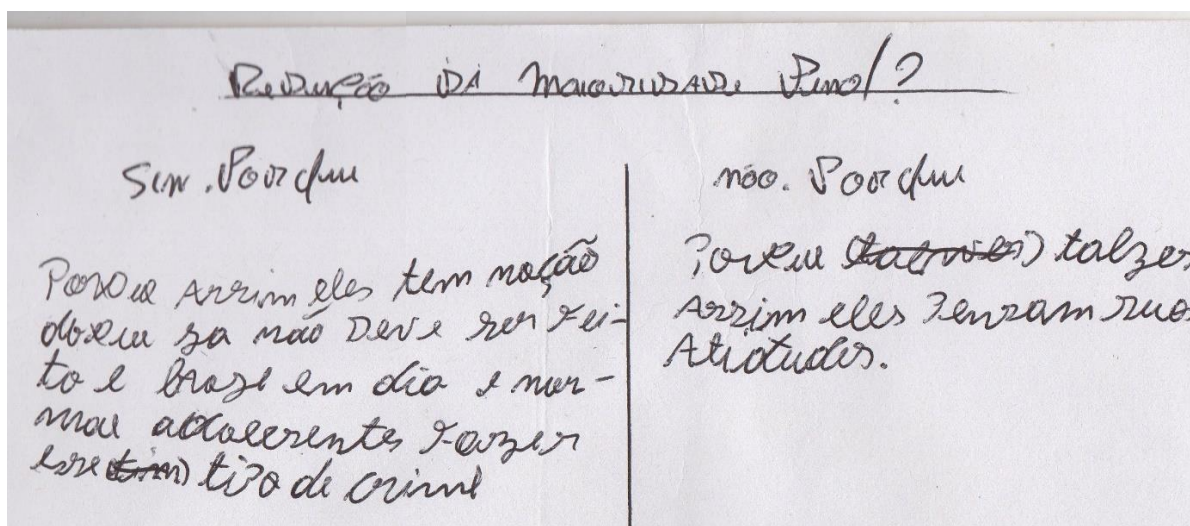


Figura 4 - Cartaz sim ou não

Diferentemente do debate propriamente dito no qual os alunos ocupavam determinadas posições e que, de certa forma, legitima um tipo de discurso ao qual deveriam desempenhar, nesta atividade os estudantes foram estimulados a dissertar sobre pontos positivos e negativos da questão independente da bancada que assumiram ao longo do debate.

Percebe-se que, em relação ao desenvolvimento de habilidades argumentativas, a professora buscou com a atividade realizada proporcionar mais um momento de reflexão ao trabalho realizado favorecendo quatro momentos de cunho argumentativo entre os alunos. Primeiro, um diálogo em grupo acerca do tema; segundo, o confronto de opiniões acerca de qual argumento deve ser escrito no papel; terceiro, a apresentação e a defesa do argumento escrito quando da apresentação à turma e, por último, um fechamento pela professora acerca dos argumentos que foram produzidos.

A atividade, segundo a professora, teve como intuito recuperar e potencializar os argumentos que foram produzidos ao longo do debate. Contudo, deve-se salientar que a atividade produzida pela professora, embora potencializasse movimentos argumentativos no ambiente em que foi produzida, não auxiliava os alunos para a construção de um ponto de vista e, posteriormente, a apresentação da justificativa, mas, sim, para concordar ou não com os pontos de vista já estabelecidos *sim* ou *não* e, a partir deles, apresentassem uma justificativa.

O cuidado nesse tipo de atividade é que ela nega uma posição que relativize sobre os pontos positivos e negativos de um tema em debate, ou seja, é a partir dos argumentos predefinidos que os alunos são convidados a construir as justificativas, embora reconheçamos que, ao final da atividade – assim como fez a professora Marina –, cabe ao professor fazer as ponderações acerca do que foi discutido para que não enviessem os argumentos.

Após o encerramento da atividade, a professora retoma os pontos referentes à produção textual, informando que a produção é uma atividade extraclasse, e entrega aos alunos uma ficha contendo os textos de apoio que subsidiarão as leituras para as produções textuais, como verificada na imagem abaixo.

Texto de apoio:

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema A redução da maioridade penal e seus efeitos em discussão no Brasil, apresentando proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A legislação brasileira sobre a maioridade penal entende que o menor deve receber tratamento diferenciado daquele aplicado ao adulto.

Estabelece que o menor de 18 anos não possui desenvolvimento mental completo para compreender o caráter ilícito de seus atos. Adota o sistema biológico, em que é considerada somente a idade do jovem, independentemente de sua capacidade psíquica.

Disponível em: http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/majoridade_penal/index.shtml. Acesso em: 11 abr 2015.

TEXTO II

MAIORIDADE PENAL PELO MUNDO Menor idade para punição varia entre 7 e 18 anos*

Europa
A maior idade chega a 10 anos no Reino Unido, e 14 anos na Alemanha e a 17 anos na Polónia

América Latina
Em grande parte dos países da região, a maioridade penal é de 18 anos

7 anos
Há países em que a maioridade chega a 7 anos, como Tailândia, Índia, Paquistão, Nigéria e Sudão

* Em alguns países, a idade da maioridade penal varia de acordo com o crime, a gravidade ou o delito. A idade indicada no gráfico é a menor presente naquele país.

Disponível em: <http://direito.folha.uol.com.br/blog/category/majoridade%20penal>. Acesso em: 11 abr 2015.

TEXTO III

Pesquisa do Instituto DataSenado publicada em outubro apontou que 89% dos 1.232 cidadãos entrevistados querem imputar crimes aos adolescentes que os cometerem. De acordo com a enquete, 35% fixaram 16 anos como idade mínima para que uma pessoa possa ter a mesma condenação de um adulto;; 18% apontaram 14 anos e 16% responderam 12 anos. Houve ainda 20% que disseram “qualquer idade”, defendendo que qualquer pessoa, independente da sua idade, deve ser julgada e, se for o caso, condenada como um adulto. (...) --

Manter em 18 anos o limite para a condição de imputabilidade é ignorar o desenvolvimento mental dos nossos jovens. A redução da maioridade, por si só, não resolveria os nossos graves problemas de segurança pública. Entretanto, seria uma boa contribuição, pois os jovens, em função da impunidade, sentem-se incentivados à prática do crime - disse Cassol, no Plenário, ao apresentar a proposta.

Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/brasil/91122/>. Acesso em 11 abr 2015.

TEXTO IV

O sensacionalismo seduz, mas não responde à lógica: o fato de os adultos já serem processados criminalmente não tem evitado que pratiquem crimes. Por que isso aconteceria com os adolescentes? A ideia de que a criminalidade está vinculada a uma espécie de “sensação da impunidade” jamais se demonstrou, tanto mais que a prática de crimes tem crescido junto com a encarcerização. A tese oculta uma importante variável: o fator altamente criminógeno do ambiente prisional, que é ainda maior quando se trata de jovens em crescimento.

Disponível em: <http://blog-sem-juizo.blogspot.com.br/2013/01/reduzir-maioridade-penal-e-equivoco.html>. Acesso em: 11 abr 2015.

Figura 5 – Texto de apoio

Assim como aconteceu antes da formação, os comandos dados pela professora não deixam clara a necessidade da produção de uma redação escolar pelos alunos, no mais, os estudantes presumem a avaliação como único requisito para produzirem o gênero solicitado.

A finalidade apresentada pela professora foi a de que os textos servirão como requisito parcial para a nota do terceiro semestre do ano letivo, despertando nos alunos a necessidade de sua confecção para que não sejam reprovados. Contudo, como já informa a literatura, escrever obedecendo apenas a uma demanda escolar, sem fins específicos, faz com que apareça nas produções a recuperação de sentidos vagos sobre o tema debatido, pois o escritor não consegue vislumbrar o suporte do texto, o local de circulação nem seu interlocutor, dificultando, assim, a estruturação do gênero textual, como também, os elementos linguístico-discursivos que possam atender a essas demandas.

Quanto as especificidades do gênero textual, a professora o abordou de forma expositiva esquematizando as partes que o compõem no quadro e solicitando que os alunos anotassem o que escrevera num exemplo bem típico de aula tradicional. Embora seja necessária a exposição das partes que compõem o gênero solicitado, verificou-se que a professora não possuía nenhum recurso de avaliação que pudesse ser utilizado para averiguar se os alunos compreenderam as explicações que estavam sendo dadas. No mais, a professora interrogava, sem obter nenhuma resposta dos alunos dado o silêncio que se fazia, se eles estavam compreendendo a estrutura ensinada.

O lugar de circulação do gênero e o interlocutor, terceiro e quarto elementos, não foram capturados em nenhum comando dado pela professora. Acreditamos que não foi possível verificar estes comandos, visto que, dada a falta de finalidade para a produção textual, professores e alunos subentendiam, sem a necessidade de maiores explicações, que o texto seria feito apenas para correções pontuais pela docente, sendo assim, o interlocutor, mais uma vez, representado na figura do professor enquanto avaliador das produções.

Destaca-se que as atividades produzidas nas aulas dedicadas à produção textual surtiram efeito apenas no nível oral, visto que, os alunos sabiam arguir oralmente a respeito do tema em debate sendo que na escrita, dadas outras dificuldades demonstradas pelos alunos como a nível ortográfico, por exemplo, não surtiu o mesmo efeito.

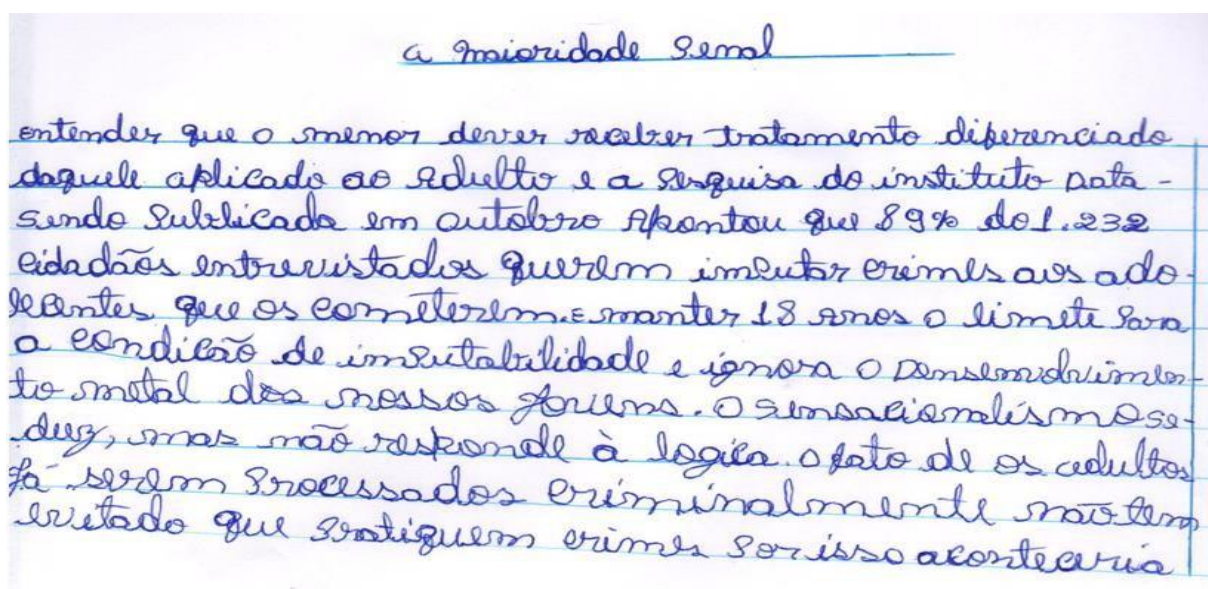
Hipotetizamos a dificuldade de escrita demonstrada pelos alunos ser decorrente de duas questões. A primeira vinculada ao próprio repertório cultural que não mantém relação com a cultura escrita, ou seja, embora participem de um mundo letrado, os alunos, pelo que nos revelou a professora, não possuem o hábito de leitura; dada a condição financeira não são oportunizados a comprarem livros; não participam de eventos de leitura; entre outros

engajamentos que garantiriam, talvez, uma melhor composição das redações. A segunda observação é que o próprio trabalho efetuado pela docente não levou em consideração o nível de conhecimento textual dos alunos, esperando que os alunos fossem produzir textos apenas por serem solicitados e expostos à estruturação do gênero textual pela professora. Embora ela tenha realizado uma leitura prévia dos textos de apoio junto com os alunos e explicado seu objetivo, os textos, após análise das produções textuais, serviram apenas para serem copiados, com fragmentos soltos para estruturação das redações escolares, não atingindo a finalidade esperada. Embora seja usual uma ficha com diferentes textos como apoio à produção textual, como: notícia, gráfico, narrativas biográficas, entre outros, não se sabia a familiaridade dos alunos com este tipo de material e presumimos que muitos dos alunos os utilizaram como se fossem um único gênero, acreditando ser a disposição do texto na página apenas uma forma de estruturá-lo.

6.4 Análise das produções textuais pós-mediação

Assim como no momento em que antecedeu a formação serão expostos, para efeito de exemplificação, a segunda produção dos alunos Artur e Vânia.

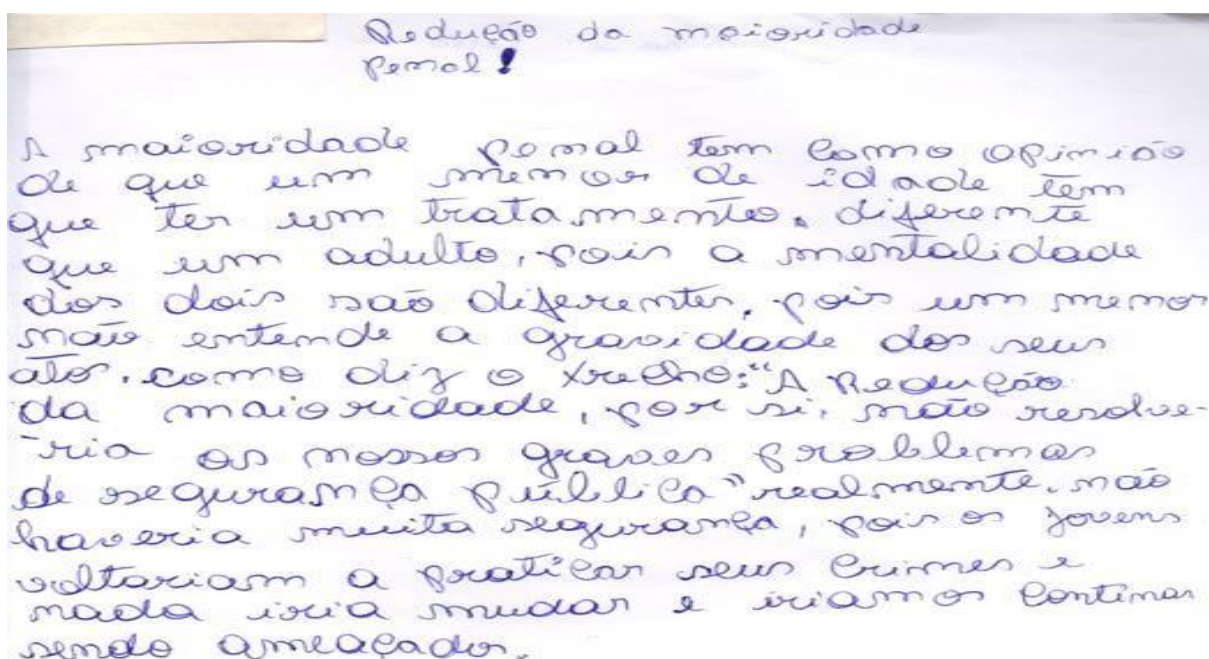
6.4.1 Segundo texto de Artur



Não foi possível identificar uma produção argumentativa no texto de Artur, nem tampouco, uma lógica textual que nos fizessem extrair algo da produção entregue pelo aluno, visto que, o mesmo construiu uma redação do tipo expositiva. Podemos considerar que o que

temos é um amontoado de palavras sem coerência textual. Contudo, duas coisas nos chamam atenção na produção de Artur. Primeiro é a quantidade de equívocos cometidos pelo estudante, como: uso aleatório de maiúsculas e minúsculas como acontece no vocábulo *Adultos*; o uso inadequado das vírgulas; os equívocos ortográficos que, nesse caso, apresentou pouco por ser uma cópia de um trecho de um dos textos lidos em sala de aula, entre outros, como a própria estrutura do texto. Segundo é a escolha das partes do texto para serem copiadas que, como identificado, não foi satisfatória à composição. Contudo, compreendemos que para de fato o aluno Artur produzir um texto com coerente/coeso e adequado a sua faixa etária escolar se faz necessário que outros investimentos sejam feitos, como, por exemplo: investimentos na consciência ortográfica, investimentos em leitura para expansão do vocabulário, entendimento do conceito de texto, entre outros. Por outro lado, os professores devem investir em práticas de escrita em sala de aula que possam possibilitar ao alunado vislumbrar o texto enquanto produto resultante de um processo com utilidade para além dos muros da escola.

6.4.2 Segundo texto de Vânia



O texto da estudante é um pequeno recorte de um texto de apoio com pequenas opiniões supérfluas recaindo em problemas similares de escrita como aqueles já apontados no texto de Artur. Porém, foi possível identificar dois argumentos.

Quadro 52 - Excertos

Excertos	Estrutura	Qualidade
----------	-----------	-----------

Um menor de idade tem que ter um tratamento diferente que um adulto, pois um menor não entende a gravidade dos seus atos.	Pv1 J1	Ac.
“A redução da maioridade por si não resolveria os nossos graves problemas de segurança pública”	C.Arg	Ac.
Realmente não haveria muita segurança, pois os jovens voltariam a praticar os mesmos crimes.	Resp.	Ac.

Estrutura. Como podemos perceber o texto construído por Vânia em parágrafo único contém uma cadeia argumentativa simples. A aluna primeiro defende que adultos e jovens não devem ter o mesmo tratamento e, por meio do uso do operador argumentativo *pois*, justifica que ambos não possuem o mesmo intelecto, sendo o menor incapaz de reconhecer a gravidade de seus atos. O contra-argumento é construído por meio de uma citação direta, nesta, a estudante alerta para o fato de que a redução da maioridade penal não resolveria o problema da criminalidade, pondo em xeque a proposta. Na resposta a estudante acaba concordando com a ideia de que a redução da maioridade penal não traria benefícios, justificando com uso do operador argumentativo *pois*, que os jovens voltariam a cometer os mesmos crimes.

Qualidade. O argumento, o contra-argumento e a resposta, foram considerados apenas aceitável, visto que, não tinham força suficiente para se extrair uma conclusão.

6.4.3. Análise geral das produções pós-mediação

O quadro abaixo sumaria a construção argumentativa e a qualidade dos argumentos produzidos pelos alunos nos textos pós-mediação.

Quadro 53 - Síntese das produções textuais pós-mediação

Alunos(as)	Argumentação	Qualidade
Artur	Não identificada	¬ARS
Denis	Não identificada	¬ARS
Jemerson	Não identificada	¬ARS
Fábio	Um ponto de vista; Uma justificativa;	J. Ac.
Joana	Dois pontos de vista; Duas justificativas;	J1. Ac. J2. Ac.
Kaline	Não identificada	¬ARS
Lucia	Não identificada	¬ARS
Laís	Um ponto de vista Um contra-argumento	Ac. e Rel. Ac.
Marcelo	Não identificada	¬ARS
Melissa	Um ponto de vista	¬ARS
Murilo	Dois pontos de vista Duas justificativas	J1. Ac. J2. ¬ARS

Pablo	Não identificada	¬ARS
Pábia	Não identificada	¬ARS
Talita	Dois pontos de vista Uma justificativa	Ac.
Sara	Três pontos de vista Uma justificativa	Ac.
Sandro	Não identificada	¬ARS
Veronica	Um ponto de vista	Ac.
Vânia	Um ponto de vista. Um contra-argumento Uma resposta	Ac. Ac. Ac,

Percebeu-se que os problemas nos textos dos estudantes, para além dos diferentes equívocos comuns de escrita, como: ortográfico, morfológico, sintático, coesão, coerência, entre outros, os alunos apresentaram uma dificuldade preponderante em relação à estrutura do texto. Em todos os casos analisados nesta segunda etapa da pesquisa foi constatado que os alunos não construíram conhecimento acerca da estrutura da redação escolar com base num modelo de texto dissertativo-argumentativo, mas, sim, redações escolares expositivas o que, de certo modo, dificultou o surgimento de movimentos argumentativos. Verificou-se que a cultura do copista – aquele que transcreve um texto matriz – foi o determinante nas produções entregues o que, a nosso ver, revelou a fragilidade das atividades para promoção de um sujeito autor.

Além das cópias, como comentado, foi examinado que as partes transcritas não mantinham uma sequência lógica textual que tornasse possível que a totalidade das palavras pudessem ser consideradas um texto. Apesar de presumirmos que o aluno tenha a noção mínima de que um texto revela uma articulação entre as partes que o compõe as produções apresentadas revelou um conjunto de informações que foram vistas como incompatíveis quando verificadas em conjunto.

Acreditamos que tal fato possa ter ocorrido, em especial, por três motivos. Primeiro porque embora a aplicabilidade das fases mínimas que compõem a adaptação do MDC tenha acontecido de modo satisfatório, com as características que cumprem seu funcionamento e a participação ativa dos estudantes, há no mesmo uma inclinação para a modalidade oral, gerando no professor dificuldade de incorporar, na aplicabilidade do mesmo, a modalidade escrita; segundo a própria competência escrita dos alunos que, embora estejam no penúltimo ano do ensino fundamental II, apresentam equívocos de um escritor imaturo indicando o quanto, ainda, é precário o ensino de escrita na escola pública investigada; terceiro, como verificado, a falta de familiaridade dos alunos com textos argumentativos, observado na falta de manejo dos alunos em conseguirem criar, ao menos, um ponto de vista.

Quanto ao conteúdo transposto às produções foi notório que os alunos buscavam acrescentar nos textos as informações mais comentadas no senso comum, como se presumissem uma escrita preocupada em dizer aquilo que a audiência gostaria de ouvir, revelando a legitimação de discursos já pré-estabelecidos. Outro ponto observado, que valida a falta de manejo dos alunos com o campo da argumentação, é que em várias produções o recorte posto mantinha relação com o tipo textual narrativo. Possivelmente, a ineficácia de se lançar enquanto autor de um novo discurso/posicionamento frente aos já apresentados não esteja ligado diretamente na falta de habilidade dos alunos em refletirem sobre o conteúdo, mas, sim, por pressuporem que as informações contidas nos textos de apoio são as únicas validadas pela professora. Tal fato enfatiza a inviabilidade da finalidade de uma produção textual em sala de aula, como dado pelo comando da professora, ser feita apenas para fins de julgamento escolar.

Posta as considerações acima pensemos que o esforço inicial a ser feito pela professora é reconhecer a capacidade linguística-discursiva dos alunos e, a partir dela, desenvolver um trabalho que tenha como precedente o desenvolvimento da competência metatextual. Para ser bem sucedido em seus objetivos se faz necessário uma imersão dos alunos a diferentes gêneros/tipos textuais e a inserção de produção escrita que parta de uma finalidade clara, com metas possíveis de serem atingíveis.

Em relação aos textos de Artur e Vânia utilizados como exemplificação no corpo do texto sintetizamos alguns comentários gerais.

Podemos dizer que o primeiro texto de Artur, de modo geral, aborda o tema sugerido na, embora não apresente um aprofundamento maior sobre as questões levantadas. No primeiro parágrafo, há uma comparação entre violência e segurança, dando a impressão de que seguirá assim em todo o texto. No entanto, o que é apresentado em seguida são casos de violência, tentando justificar a importância da discussão, inclusive, há a intenção de trazer um dado real com a divulgação de uma data específica. No último parágrafo, o autor propõe uma possível solução para o problema: maior quantidade de policiais e maior quantidade de armamento para os policiais. Há falhas também quanto aos elementos de Coesão e coerência textuais apresentando o segundo e o terceiro parágrafos como os mais problemáticos, no que se refere ao aspecto lógico, já que é apresentado reiteradamente o mesmo operador argumentativo *porque* indicando uma pobreza de vocabulário e pouca destreza no desenvolvimento das questões a serem debatidas. Quanto ao Aspecto estrutural (gênero textual e sequência textual): O texto apresenta a estrutura do gênero “redação escolar”, com 4 parágrafos e sequências majoritariamente argumentativas, localizando a introdução no primeiro parágrafo, dois parágrafos de desenvolvimento e a conclusão no último parágrafo e, quanto ao aspecto

ortográfico-normativo há casos de desvios na ortografia oficial da língua portuguesa. Apresentou o uso de letras maiúsculas inadequadamente. Quanto ao aspecto sintático, a concordância verbal e a concordância nominal são usadas de acordo com a norma-padrão da língua.

A segunda produção de Artur quanto ao Aspecto de conteúdo o texto apresenta sinteticamente o tema abordado, confirmando a proposta temática. O texto em questão ainda apresenta indícios de plágio, por não deixar claramente o limite dos discursos do autor e do “texto-fonte”. A Coesão e coerência textuais tentam serem articuladas pelo uso dos operadores argumentativos são empregados de modo ineficiente. Quanto ao aspecto estrutural (gênero textual e sequência textual) O gênero textual que o texto aparenta ser um comentário livre baseado em algum texto lido anteriormente. Aspecto ortográfico-normativo: Há desvios ortográficos, mas, conforme a norma-padrão e por ser cópia de um texto de apoio, aspectos como concordância e regência são, de certa forma respeitados.

Em relação aos textos de Vânia Embora o título sugira uma abordagem mais genérica, o texto aborda a violência contra as mulheres, causando uma quebra de expectativa. No primeiro parágrafo, há uma apresentação de dados a fim de reiterar o ponto de vista, mas não é exposta origem deles. Quanto aos aspectos de coesão e coerência textuais há uma busca da aluna em empregar os operadores argumentativos, com intuito de sinalizar uma progressividade argumentativa e estabelecer, linguisticamente, a coerência textual. Quanto ao aspecto estrutural (gênero textual e sequência textual) a sequência predominante é a argumentativa e o texto procura se enquadrar no gênero “redação escolar” na tentativa, talvez, de se aproximar da produção textual de um artigo de opinião. Ao que tange o aspecto ortográfico-normativo há pouquíssimos desvios da ortografia oficial (palavras sem acentos, por exemplo).

Na segunda produção o texto se dispõe a debater sobre a redução da maioria penal e, de maneira lacônica, ele o faz. A Coesão e coerência textuais são mal trabalhadas na tessitura textual na quarta linha, por exemplo, o operador argumentativo “pois” é mal-empregado, tornando o texto contraditório nesse ponto. Quanto ao gênero textual e sua sequência textual o texto provavelmente foi motivado por outro texto ou outra discussão sobre o tema, caracterizando-se, desse modo, como um comentário. O uso das aspas também confirma essa tese, pois indica a intenção de parafrasear o discurso de outrem. Quanto aos Aspectos ortográfico-normativos não foram percebidos desvios à norma-padrão.

6.4.4 Síntese das aulas da professora Marina pós-mediação

Foram observadas todas as aulas que compunham as etapas referentes ao MDC. Cinco aulas referentes ao eixo teórico; duas aulas referentes ao eixo teórico-prático; três aulas referentes ao ensaio para o debate (elemento incluído pela professora); três aulas para o debate e o fechamento; e mais três aulas referentes ao ensino da produção textual, totalizando 16 aulas observadas. Todas as aulas foram registradas em diário sendo gravadas apenas as aulas referentes ao debate.

Nossa primeira análise se detém a dissertar a respeito dos aspectos funcionais do MDC trabalhados pela professora, como: regras, fases dos MDC, etapas do debate e bancadas. Adiantamos que a professora buscou cumprir com todas as fases apresentadas sobre o MDC ao longo da formação, incluindo na sua prática um eixo intitulado *ensaio para o debate*.

Em relação às regras a professora acordou com os alunos que para o funcionamento do MDC seria indispensável que os mesmos levassem em consideração, em especial, algumas observações por ela pontuadas, como: respeito a opiniões divergentes, análise acurada dos argumentos construídos, observação do tempo de fala, apresentação de argumentos consistentes e o não uso de palavrões no contexto argumentativo. Uma das observações mais comentada pela professora foi sobre a disposição que os alunos deveriam ter para compreensão do MDC, visto que, segundo a docente, a configuração do MDC difere de outros debates já trabalhados em alguns momentos nas atividades escolares.

Quanto as fases do MDC a professora aplicou todas as fases estudadas durante a formação. Incluiu, ao modelo estabelecido, uma fase intitulada *ensaio para o debate* que ocorreu, logicamente, antes do debate propriamente dito. Segundo a docente esta fase foi incluída para que os alunos compreendessem as regras que compõem o debate crítico sendo necessário os mesmos estarem atentos ao tempo de fala, a análise dos argumentos, e o respeito ao próximo. Esta fase foi importante porque possibilitou a reconfiguração do MDC na sala de aula no dia do debate.

No que se refere as etapas do debate crítico o mesmo foi executado em oito momentos de confronto entre as equipes nos quais a professora se posicionou enquanto mediadora do tempo do debate, como também, na condição de bancada investigativa. Vale salientar que, ao longo do debate, a professora não fez nenhuma interrupção e ou acréscimo aos argumentos que foram produzidos, tomando o turno de fala apenas para solicitação de silêncio à turma, para alertar sobre o tempo das bancadas e para chamar atenção quanto ao tipo de comportamento que deve ser adotado ao longo da atividade.

No tocante às bancadas a professora, no *ensaio para o debate*, se utilizou de toda configuração apresentada durante a formação, como: investigativa, oponente, proponente,

juízes e plateia. Para o dia do debate a professora, por não achar que a plateia tenha funcionado de acordo com o esperado, reconfigurou a ecologia da sala de aula em três bancadas, a saber: oponente, proponente e juízes, eliminando a plateia e assumindo a bancada investigativa.

A julgar pelo total de 15 aulas analisadas podemos perceber, diferentemente das aulas antes da formação, que em todas as aulas a professora buscou propor atividades que envolviam o trabalho com argumentação. Sendo assim, não houve nenhum momento em que a professora não estivesse a trabalhar situações didáticas que não mobilizasse análise e/ou produção de argumentos, nem tampouco se utilizou do MDC apenas de modo expositivo.

O investimento em análise e produção de argumentos pode ser percebida nos diferentes momentos de aplicação do MDC. Na aula teórica, ao trabalhar textos que dialogaram com três perspectivas distintas em relação à redução da maioria penal, ou seja, contra, a favor e ambas posições, a professora fez com que os alunos percebessem que a temática em questão pode ser discutida sobre diferentes perspectivas, garantindo a abertura de desenvolvimento de habilidades argumentativas com base em informações concretas. Sendo assim, garantiu com que os alunos revisassem as perspectivas prévias colocando em dúvidas os conceitos advindos do senso comum. A partir da aula teórica foi verificado que a professora deixou de produzir perguntas que buscavam apenas aferir a compreensão textual dos estudantes, produzindo agora questões que relativizava as opiniões dos alunos.

Na aula teórica-prática a atividade produzida pela professora também provocou o desenvolvimento de habilidades argumentativas, além do que, retirou o foco, verificado na aula teórica, de uma centralização das interações discursivas ocorrendo muito mais entre professora e alunos. Na proposta apresentada pela professora os alunos puderam, num primeiro momento, opinar acerca da temática e, num segundo momento, defender os pontos de vistas distribuídos pela professora para confecção de um cartaz que fora dividido em colunas a favor e contra. Notamos que ao longo da atividade a professora, conforme havia comunicado, deixava fluir os acordos que iam acontecendo ao longo das defesas dos excertos pelos alunos, interrompendo em alguns momentos apenas para manutenção do ritmo que fora empreendido.

O ensaio para o debate foi uma etapa introduzida pela professora com o objetivo de habilitar os estudantes a se apropriarem das regras do debate crítico. Nota-se que por ser um ensaio à medida que as bancadas exporiam seus posicionamentos a professora chamava atenção de toda turma para verificação das justificativas que embasavam os pontos de vistas, acrescentando, reiterando ou retirando dos enunciados que eram produzidos aquilo que era visto como desnecessário ou enfraquecedor dos argumentos.

Um ponto bastante discutido pela professora foi em relação ao uso de gírias que, segundo a docente, não é viável num debate. A observação feita pela professora gerou entre os alunos uma discussão acerca das terminologias e seus fins específicos, abrindo, para além da discussão acerca da redução da maioria penal, um debate sobre o uso das linguagens formal e informal. O ensaio para o debate permitiu à professora revisar a exequibilidade de um debate na sala de aula garantindo, antecipadamente, a reconfiguração do *design* previamente estudado.

O debate crítico foi feito em oito momentos nos quais as bancadas oponente e proponente se confrontaram. No início do debate a professora informa à plateia que se divida entre as bancadas oponente e proponente, o que não acarretou ônus ao andamento da atividade. Outra sugestão dada pela professora era fazer com que os alunos mudassem de bancada ao longo do debate, porém, dada a composição do novo *design*, a acomodação dos alunos nas bancadas e o tempo para execução da atividade esta sugestão não foi posta em prática. Ao final do debate a professora solicitou a avaliação dos juízes e fez o fechamento indicando os pontos positivos e negativos averiguados ao longo da atividade. Embora a duração do debate em oito momentos com falas de cada bancada de até um minuto e meio tenha gerado um certo cansaço nos alunos, foi percebido que a turma participou ativamente da atividade proposta indicando à professora que ensinasse o debate crítico aos demais professores.

Quanto às situações de produções escritas foi identificado que os comandos não garantiram a apropriação de aprendizagem da redação escolar, visto que, se apresentaram insatisfatórios à reflexão sobre as estratégias discursivas que podem ser acionadas na produção de textos argumentativos. Embora o gênero escolhido pela professora seja argumentativo a mesma não apresentou, como já mencionado, noções acerca da finalidade, contexto de produção e interlocutor e, quanto às especificidades do gênero, as mesmas foram ensinadas de modo expositivo o que não garantiu ao estudante a posse adequada da estruturação do gênero redação escolar.

Destaca-se também que em nenhum momento a professora arguiu acerca do uso dos operadores e dos modalizadores argumentativos indispensáveis aos textos argumentativos. Outrossim é que não houve a exposição pela professora de uma redação escolar que pudesse ser seguida como modelo pelos alunos ou, ao menos, a construção coletiva de uma redação escolar, o que provocaria nos alunos desenvolvimento de uma consciência metatextual acerca do gênero em estudo. Percebemos que as dificuldades apresentadas pela docente no trabalho com argumentação refletem a posição que a mesma ocupa na formação de professores e soma-se a isto a baixa praticidade que os próprios professores têm com esses textos no cotidiano.

Sendo assim, a maioria dos textos dos alunos eram cópias literais dos textos de apoio entregues pela professora para auxiliar na confecção dos textos dos estudantes. A ação dos alunos abre margem para discutirmos se há, no contexto escolar, promoção de um sujeito autor possuidor de habilidades críticas ou as atividades proporcionam, quando muito, meros reprodutores de textos pré-moldados.

7 MACROANÁLISE

Para Leitão (2001) as análises que são construídas com base nas diferenças e comparações feitas sobre um fenômeno permitem, a quem investiga, averiguar possíveis transformações acontecidas ao longo do tempo. Dentro de uma perspectiva discursiva com a qual se compromete o trabalho se faz mister, nessa etapa de investigação, compreender quais mudanças foram possíveis de serem apreciadas pré e pós formação. Sendo assim, nossa intenção nesta etapa do trabalho é apontar, de modo geral, o que notamos acerca das aulas da professora Marina e da competência argumentativa dos alunos nas modalidades oral e escrita.

No quadro abaixo sintetizamos, antes da próxima seção, as atividades realizadas e seus respectivos fins observados de acordo com nossa análise, como modo de ilustrar os ganhos obtidos com a aplicação do MDC.

Quadro 54 - Atividades da professora pré e pós-mediação

Pré-formação	Pós-formação
1º momento: Leitura de um texto sobre violência; Objetivo: contribuir com a imersão dos alunos no tema trabalhado;	1º momento - aula teórica: leitura de três textos curtos sobre o mesmo tema, contudo, divergentes na abordagem; Objetivo: comparar, por meio da leitura, diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema;
2º momento: exibição de curta-metragem; Objetivo: discutir sobre os tipos de violências representadas na película;	2º momento – aula teórica - prática: confecção de cartaz com base em fichas com enunciados selecionados pela professora. Objetivo: estimular o desenvolvimento da competência argumentativa por meio da análise de pontos de vistas distintos;
3º momento: leitura e discussão de títulos de notícias; Objetivo: desenvolver a capacidade crítico-argumentativa;	3º momento – ensaio para o debate: ensaio do debate crítico; Objetivo: desenvolver entendimento do modelo do debate crítico;
4º produção textual: explicação acerca das partes que compõem o gênero textual redação escolar; Objetivo: desenvolver competência escrita;	4º momento – debate crítico: aplicação do debate crítico; Objetivo: desenvolver a capacidade crítico-reflexiva;
	5º momento - produção textual: explicação acerca das partes que compõem o gênero textual redação escolar; Objetivo: desenvolver competência escrita;

7.1 Comparação das aulas da professora Marina pré e pós mediação

Observamos que as aulas da professora Marina durante a pré-formação, embora a professora fosse bastante atuante em sua prática pedagógica, não cumpria com alguns critérios que podem ser vistos como relevantes no trabalho com argumentação. O próprio percurso

didático adotado pela docente requeria que os alunos desenvolvessem competências dos tipos narrativos e/ou descritivos, visto que, eram atividades que não aspiravam a promoção da argumentação. O percurso didático da professora pré-formação pode ser lido da seguinte forma:

- 1º leitura de um texto sobre violência com perguntas e respostas dirigidas;
- 2º Exibição de um curta-metragem (nome não informado) sobre violência;
- 3º leitura e discussão em sala de aula de títulos de notícia de jornal;
- 4º Exposição acerca do gênero textual redação escolar;

Embora a prática nas aulas acima se dirigissem estritamente a atividades que contemplassem a imersão no tema para a produção textual, não havia, ao menos nas aulas analisadas, momentos de reflexão sobre a produção argumentativa contemplada nos gêneros trabalhados. Assim, ao que tudo indica, estava implícita a ideia de que adentrar na discussão sobre o tema faria os alunos desenvolvessem competências argumentativas quando, no muito, estavam sujeitos a reformularem por meio da construção de paráfrases diferentes discursos preconizados no senso comum, mantendo o mesmo sujeito acrítico tão facilmente encontrado.

Outrossim, percebe-se que o trabalho desenvolvido com os textos e com os outros recursos utilizados como o curta-metragem cumpria a uma estrutura bastante regular já encontrada nas práticas dos professores, ou seja, ler um texto ou assistir uma película para responder oralmente questões formuladas pela professora. Nessa lógica, as perguntas que eram formuladas apontavam para respostas que estivessem em consonância com aquilo que é perceptível na superfície textual dos gêneros estudados, sem explorar critérios relevantes ou apontar para os elementos linguísticos que tecem o discurso construído. Para Geraldi (2015, p.140) um texto em sala de aula deve produzir “a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos, dos acasos”, levando em consideração que responder a questões pontuais ou está atento à sua estrutura embora proveitoso não garante, ao estudante, atração para escrevê-lo, sendo necessário quebrar a lógica de ler e responder para produzir.

Quase sempre as questões eram respondidas, na tentativa de obediência à ecologia de sala de aula, de modo coletivo, diminuindo a possibilidade de confronto entre diferentes pontos de vistas pelos estudantes. Sendo assim, as questões que conseguiram deflagrar alguma divergência de opinião, ainda assim, foram feitas de modo intuitivo ou espontâneo o que não garantia extensão nem sofisticação dos frágeis argumentos produzidos reduzindo, quando surgia, o processo argumentativo a meros diálogos para constatação do que fora lido.

A perspectiva adotada pela professora na criação de perguntas que desenvolvessem uma produção argumentativa está, de modo análogo, consoante com as investigações de Marcuschi sobre os questionários nos livros didáticos de língua portuguesa. O autor aponta que grande

parte das perguntas requerem do aluno uma cópia do que foi lido ou uma decodificação, negligenciando as possíveis inferências que podem ser feitas. No caso da professora em análise nem era vislumbrada perguntas de inferência, nem tampouco perguntas que deflagrassem um ambiente argumentativo sofisticado.

Contudo, ainda em relação ao material utilizado em sala de aula, não podemos afirmar que os materiais utilizados pela professora impossibilitavam o desenvolvimento de competências argumentativas, mas, sim, arguir acerca de como estes materiais foram trabalhados e que desempenho dos alunos se poderia esperar a partir deles. Em todas as atividades feitas pela professora antes da formação o que se presenciou foram apenas rodas de diálogo que se constituíam com a professora em pé – numa representação máxima de hierarquia - solicitando dos alunos um posicionamento de reafirmação ao que foi lido, o que não favoreceu em nada a promoção de argumentos. Os dois excertos abaixo ilustram o uso de um material utilizado pela professora em sala de aula no dia da gravação e as perguntas lançadas após a execução da leitura pelos alunos.

Excerto 1:

1DT42. P – (...) Oh, todo mundo recebeu o título? Todo mundo ou cada grupo recebeu um título de notícia. Mais uma vez, são títulos de notícias recentes, que eu quero que vocês, pelo título, imaginem que pode estar sendo tratado na notícia; ou tentem relacionar com alguma coisa que vocês ouviram ou viram durante o noticiário dessa semana. Se tem alguma notícia dessas que vocês viram recentemente...Você, tá procurando quem?

No excerto acima a professora entrega os títulos dos jornais aos alunos e pedem para que eles imaginem o que pode ser tratado no corpo da notícia. Nota-se que pelo comando da professora os alunos criaram uma reafirmação com base na leitura literal dos títulos, sem fazer nenhuma ponderação acerca do como a notícia do jornal fora representada.

Excerto 2:

T876. P – A violência é a principal preocupação dos alunos do Ensino Médio . . .do Ensino Médio no Brasil. A gente pode relacionar com qual notícia aqui?

Após a leitura de um dos grupos a professora solicita que os alunos apenas relacionem o título lido com algum outro apresentado. A pergunta da professora não relativiza o que foi lido ou cria subsídios para argumentar, fazendo com que os alunos reafirmem os mesmos enunciados já produzidos. Como comentado anteriormente não era o material utilizado pela professora que enfraquecia o desenvolvimento de habilidades argumentativas, mas, sim, a precariedade nos comandos e nas perguntas lançadas aos alunos.

7.2 O aconteceu após a mediação?

Após a mediação as atividades se objetivaram, dentro do que era praticado em sala de aula, à promoção de habilidades argumentativas. O percurso metodológico adotado pela professora buscou seguir todas as fases do MDC que, embora seja voltado ao desenvolvimento da argumentação, não diz diretamente quais atividades devam ser implantadas em sala de aula podendo o professor, desde que respeite a produção e análise de argumentos e possibilite a confrontação de diferentes pontos de vistas entre os estudantes, se utilize de diferentes estratégias didáticas. De modo resumido, compreendemos que o percurso metodológico e as respectivas atividades foram as seguintes:

1º Aula teórica – leitura crítica de textos que versavam sobre diferentes pontos de vista acerca do assunto trabalhado com atividade de roda de diálogo;

2º Teórica-prática – retomada da leitura executada durante a aula teórica e confecção de um cartaz com enunciados contra e a favor do assunto proposto;

3º Ensaio para o debate – exposição dos elementos que compõe o DC e treino monitorado para aprendizagem dos elementos funcionais do debate crítico;

4º Debate crítico – aplicação do debate crítico e fechamento das aulas;

5º Exposição acerca do gênero textual redação escolar – exposição oral do gênero textual redação escolar, atividade em grupo para formulação de pontos divergentes sobre o tema trabalhado e apresentação dos textos de apoio.

Consoante ao que fora desenvolvido ao longo da mediação Marina aplicou todas as etapas que compõe o MDC. Contudo, o que chama atenção nas atividades desenvolvidas não é apenas o cumprimento das fases pela professora, mas, sim, a preocupação da professora em desenvolver atividades, ainda que tímidas se comparadas a outros professores que já desenvolvem um trabalho mais efetivo com argumentação, que contemplem divergências entre os alunos corroborando com o provimento da argumentação.

Na atividade da aula teórica, por exemplo, os alunos foram convidados a analisarem pontos divergentes acerca do tema em debate, como também, analisar um texto que defendia ambas posições, o que aponta a preocupação da docente em se utilizar de espaços de reflexão durante as aulas.

Na aula teórico-prática ao propor que os alunos para confecção de um cartaz, diferente de lançar perguntas e obter uma resposta coletiva e objetiva, lessem e discutissem com os colegas da turma sobre alguns enunciados distribuídos pela professora, mais uma vez, aponta a preocupação da docente com momentos de reflexão em sala de aula, visto que, oportunizava o confronto de pontos de vistas divergentes.

O ensaio para o debate, enquanto elemento adicionado no MDC pela professora, marca um momento de adaptação com a arquitetura original trabalhada quando da aprendizagem da adaptação MDC durante a mediação, como também, indica sobre a reflexão agora feita por Marina ao longo da elaboração do seu plano de ensino. Com o ensaio a instalação do debate antecipa, via treino, possíveis fugas ao modelo que deseja empregar aos alunos. Para Oliveira (2008), os professores em suas práticas em sala de aula, tendem a romper com algumas atividades que lhe são sugeridas/propostas, desde muito tempo, pelas relações e regras que constroem com os grupos que lidam. Ainda assim, percebemos que a inclusão ou exclusão de um item aquilo que é aprendido não poder ser encarado enquanto ruptura de modo literal, mas, sim, como adaptação para atingir determinados objetivos, dado o nível de afinidade que os professores mantêm com suas turmas.

O debate crítico foi realizado ao longo de oito momentos de confrontação de pontos de vistas entre as equipes. Ao longo do debate foi notório que os alunos estavam, diferente do que era observado na pré-formação, a todo momento produzindo argumentos e analisando as justificativas que os sustentam, como também, atentos aos comandos dados pela professora quando da exposição do DC nos momentos anteriores à realização do debate. Três momentos podem ser aqui colocados em destaque.

7.2.1. Momentos pontuais de análise e produção de argumentos: pensamento crítico-argumentativo

1º - momento em que a aluna atenta para o fato de que concordar – DBDT 186 - com a bancada divergente a sua não diminui, enfraquece ou invalida sua ação argumentativa, comando ilustrado pela professora ao longo do trabalho desenvolvido. Embora outros alunos também façam por outras construções enunciativas neste momento, em especial, a aluna ao buscar concordar com a bancada alheia apresenta em sua fala: recortes do comando da professora, análise do argumento da bancada opositiva à sua e, após interrupção de sua fala, produz um argumento, como vemos no excerto abaixo:

DBT182. A (Lais) – Hã ... Eu tô tentando dizer que esse jovem ele foi obrigado, ele foi chanta... chantageado, por um maior. Ele não vai tá podendo ir lá, porque tipo, vai ter um maior dizendo assim, mas se você fizer isso e você disser que foi eu que mandei você fazer... você... eu vou matar você, entendeu? Por inocência ele vai ficar com medo e ele não vai poder ir lá e dizer. Porque ele vai estar com medo, entendeu? Porque . . . ele não vai poder se defender, porque ele vai estar com muito medo daquele maior. Entendeu? Porque ele acha que o maior tem o poder sobre ele.

DBT186. A (Lúcia) – Como a senhora falou a gente pode com algumas coisas concordar. Porque eu concordo com isso que você falou, com isso.

DBT188. A (Lúcia) – Porque essa é a pura verdade eles podem ter medo apesar que o medo não é toda a justificativa deles, não faz... deles não denunciarem. Mas eles podem ter medo, concordo.

Do *ponto de vista argumentativo* a colocação de Lúcia – DBT186 - se alinha a posição da bancada contrária por meio da análise do argumento em DBT182, outro fato curioso é que a aluna para formular sua colocação traz à tona os comandos dados pela professora sobre o fato de concordar ou não, não invalida o posicionamento das bancadas, sendo esta uma ação esperada em ambientes argumentativos. Do *ponto de vista epistêmico* o posicionamento formulado por Lúcia se enquadra aos conhecimentos construídos sobre o tema em discussão, como também, àqueles pertencentes aos comandos dado pela docente. Do *ponto de vista pragmático* a aluna indica está atenta aos movimentos argumentativos, como também, aos modos de operacionalizar os comandos dados pela professora, buscando com sua colocação a legitimação de seu ato pela docente.

2º - momento em que os alunos apontam incoerência – DBT287 - entre o que as bancadas defendem e as justificativas apresentadas. Como ilustrado no excerto abaixo.

DBT278. A (Lúcia) – Eu dou o exemplo do meu pai que já é maior de idade, já foi para a reabilitação duas vezes, minha mãe já deu tanto conselho no mundo, mas quando ele saiu fez a mesma merda. Aí . . . aí o que é que adianta um jovem entra numa Funase, para quando chegar fazer a mesma porcária. Vai... vai ficar feito meu pai. Não tá solto nada, tá lá ainda [inaudível, 27:30]

DBT287. A (Fábio) – eu acho que o que ela falou agora foi contra. Porque como ela disse o pai dela entrou na Funase e saiu pior, por que? Se ele entrou lá e viu as coisas é... se entrou ruim, voltou pior ainda.

Do *ponto de vista argumentativo* a colocação de Fábio – DBT186 – tem força de um contra-argumento e instaura a possibilidade de discussão sobre o tipo de ressocialização oferecida a quem está no regime carcerário, indicando que as justificativas apresentadas por Lúcia não condizem com o que defende, provando a incoerência na justificativa apresentada. Do *ponto de vista epistêmico* Fábio mostra que as justificativas sustentadas por Lúcia são conseguem sustentar o posicionamento da bancada, razoando sobre a plausibilidade ponto de vista e justificativa. Do *ponto de vista pragmático* percebe-se que a fala de Fábio, para além de indicar atenção às análises aos argumentos que estão sendo enunciados, indica também atenção ao modo de funcionamento do debate indicando à aluna atenção à aluna posicionamento de acordo com a bancada que assume.

3º - momento em que um dos juízes aponta para a fuga pela bancada proponente às regras estabelecidas, como também, ajuíza acerca dos argumentos, como exibido no excerto abaixo

DBT466. A (Luiza) – O grupo a favor interfere muito nos argumentos do grupo contra e ficou meio confuso porque em uma hora eles falavam a favor e outra hora contra, que eu não entendia muito bem.

A atenção da juíza Luiza DBT466 se volta a dois planos epistêmico e pragmático. Do *ponto de vista epistêmico* a aluna chama atenção aos momentos em que as bancadas não argumentavam conforme a perspectiva que assumia provocando, assim, fuga ao tema como aquele apontado por Fábio em DBT186 quando da não plausibilidade da justificativa ao ponto de vista. Do ponto de vista pragmático o deslocamento dos alunos das posições assumidas parece recair na fuga às regras estabelecidas.

Os três momentos, entre outros, apresentados acima não foram percebidos em nenhum momento anterior à mediação o que nos leva a inferir que a intervenção feita com os professores garantiu, ao menos na modalidade oral, efeitos positivos. Vale ressaltar que, talvez, tais momentos não foram averiguados antes da mediação, visto que, o gênero utilizado fora o diálogo e que as perguntas e as atividades propostas pela professora garantiam, apenas, a exposição de ideias de modo descritivo e/ou narrativo, negligenciando processos argumentativos e interferindo no surgimento do pensamento crítico.

O fechamento foi feito de modo rápido ao final do debate. Nele a professora buscou fazer com que os alunos, mais uma vez, não se perdessem do intuito maior do debate trabalhado que é o de análise e produção sistêmica da produção argumentativa. Sendo assim, em várias falas da professora era notória a preocupação da docente em formular perguntas que não tivesse uma resposta objetiva, mas, sim, ponderasse sobre pontos de vista distintos, como verificado no excerto abaixo:

DBT442. P – Com relação aos argumentos que foram utilizados o que é que vocês acham do... do grupo a favor e do grupo contra? O tipo de argumento que eles utilizaram, como é que eles defenderam o lado de cada um, o que é que vocês acham? O que é que vocês acham pela observação.

Agora, cientes das atividades implementadas pré e pós formação, mostraremos abaixo o quantitativo de argumentos produzidos na modalidade oral.

Competência argumentativa

Abaixo temos dois quadros que ilustram quantitativamente argumentos, justificativas e suas respectivas qualidades, produzidos e contabilizados durante a atividade indicada pela professora na pré-formação e, no segundo quadro, durante a execução do DC, conforme os

itens já indicados para análise. Vale salientar que a contagem dos elementos da tríade argumentativa e de sua respectiva quantidade não têm relação com dados estatísticos, apenas quantifica o número de aparições dos critérios analíticos da estrutura argumentativa e de sua qualidade.

Quadro 55 - Argumentos orais pré mediação

Argumentos orais – Pré mediação

Argumento	Quantidade	Justificativas	¬ARS	Aceitável	Relevante	Suficiente
Argumento	11	11	5	5	1	-
Contra	5	5	1	4	1	-
Argumento						
Resposta	3	3	1	1	-	-
Total	19	19	7	10	2	

Quadro 56 - Argumentos orais pós formação

Quadro Argumentos orais - Pós-formação

Argumento	Quantidade	Justificativas	¬ARS	Aceitável	Relevante	Suficiente
Argumento	12	12	-	9	3	0
Contra	15	17	6	7	1	1
Argumento						
Resposta	13	14	5	7	-	1
Total	40	43	11	23	4	2

Como já indicamos ao longo do trabalho o baixo número de movimentos argumentativos na pré-formação poderia ser uma resposta ao fato do trabalho realizado pela professora oferecer maiores subsídios para formação de textos orais de cunho narrativo ou descritivo, levando os alunos a tecerem comentários do cotidiano sem dialogarem de modo crítico com os textos lidos, ou retirarem das leituras apenas as informações superficiais.

Aspecto curioso já evidenciado em alguns trabalhos pela literatura (LARRAÍN, FREIRE e OLIVOS, 2013) e que pode talvez ajudar a entender o baixo número de contra-argumentos e respostas na pré-formação é o de que adolescentes estariam em um processo de desenvolvimento do próprio pensamento o que permite razoar que os mesmos não conseguem avançar muito nessa direção, caso o contexto não favoreça de modo explícito o desenvolvimento da capacidade crítico-argumentativa, sobretudo a capacidade de antever posicionamentos contrários aos seus, vislumbrar diferentes justificativas, razoar sobre a força

do argumento, permanecendo irredutíveis a mudança de posição. Felton e Kuhn (2001), em pesquisa que comparava movimentos argumentativos entre jovens e adultos, constataram que adolescentes quando na produção de argumentos tinham como interesse defender sempre seu ponto de vista, o que dificultava presumir justificativas contrárias que pudessem serem levantadas pelos oponentes e os ajudaria no exame crítico de seus próprios pontos de vista. De modo contrário, os adultos tendiam, mais frequentemente, a balizar justificativas previsíveis dos seus oponentes.

Estas constatações, para os autores, evidenciam que a construção e a previsão de contra-argumentos pelos sujeitos são um ganho no desenvolvimento cognitivo e que a combinação de restrições sociais e cognitivas experimentadas pelos adolescentes sejam, talvez, responsáveis pela inibição de uma produção argumentativa mais sofisticada no cotidiano. Contudo, sugerem que pesquisas experimentais, que trabalhe em contextos de promoção da argumentação sejam feitas para averiguar se há de fato diferenças entre os adolescentes que têm contato direto com ambientes potencialmente argumentativos daqueles adolescentes que se utilizam da argumentação no cotidiano.

No cenário no qual a pesquisa foi realizada pôde-se evidenciar que a imersão dos sujeitos em um ambiente argumentativo parece ter favorecido uma melhoria na consideração de múltiplos ângulos em questões controversas, o que nos leva a inferir que haveria, concomitantemente, um estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Para corroborar nossa afirmativa foi percebido um incremento expressivo na produção de contra-argumentos e respostas os elementos mais propriamente crítico/dialéticos da argumentação.

Outro ponto que merece destaque é quanto à qualidade dos argumentos produzidos que, antes da mediação, não foi vislumbrado nenhum movimento argumentativo que fosse capaz de obter os três critérios de cogência recebendo, a maioria, apenas o crivo de aceitabilidade. Sendo o ganho na qualidade um fator de relevância no avanço de competências crítico-argumentativas.

7.3 Comparação das produções textuais

Ao que se refere à produção textual não foi verificado nenhum ganho qualitativo nas produções textuais analisadas com base na tríade argumentativa (LEITÃO, 2000), na qualidade dos argumentos (GOVIER, 2010), nem tampouco na estrutura da redação escolar, como: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Acreditamos que o resultado não tenha surtido o efeito esperado por ter o próprio modelo de debate crítico uma inclinação para a produção de argumentos orais. Outro ponto

observado é que as atividades trabalhadas pela professora em relação aos comando para a produção textual resultavam em atividades que, como citado anteriormente, não delimitava as finalidades da produção textual ficando os alunos a entenderem que os textos a serem produzidos serviriam apenas para avaliação da docente parecendo ser, a própria avaliação da professora, de conhecimento dos alunos, resultando em “textos” nos quais os alunos escreviam respostas referentes aquilo que presumia querer ser ouvido pelo leitor/professora.

Na pré-formação nenhuma das produções examinadas foram consideradas por nós redações escolares, visto que, apenas respondiam aos comandos escritos pela professora no quadro, sem criação de uma sequência textual lógica. As segundas produções, requeridas após mediação, também não foram compreendidas como redação escolar, visto que, quase todas eram construídas com transcrições de pequenos trechos dos textos de apoio entregues pela professora. Vale salientar que, pelo que ficou compreendido na turma, era a primeira vez em que a professora estava a trabalhar com textos de apoio para uma produção textual e que, na sala investigada, a prática escolar dos alunos está ainda voltada para exercícios de cópiação o que pode ter gerado a transcrição dos textos pelos estudantes para confecção da produção textual.

Quanto ao uso do texto de apoio o mesmo pode ter sido introduzido pela professora por três motivos aparentes. Primeiro porque continha no mesmo pequenos textos com opiniões divergentes e que tal assertiva era uma das premissas discutidas ao longo de toda a formação, sendo a divergência um critério básico para a promoção de um ambiente argumentativo e do pensamento crítico-argumentativo. Segundo porque sentia a professora a necessidade de repensar novos modos de trabalho nas atividades de produção textual e sendo este, um comando já percebido em outras instâncias educacionais como nos cursinhos para concursos, poderia trazer ganhos qualitativos na produção textual dos alunos que havia sido solicitada enquanto atividade extraclasse sem um acompanhamento mais direto da professora. Terceiro, dada a metodologia de intervenção que consistia nas gravações e anotações em diário de campo estando o mesmo presente em todas as aulas, talvez tenha promovido na professora a necessidade de implementar recursos diferentes daqueles encontrados no dia a dia da escola pública em aulas de produção textual e que se assemelha às práticas dos cursinhos de vestibulares/concursos, como também, do modelo empregado pelo ENEM.

Um ponto que deve ser destacado e que saltou aos olhos ao longo da pesquisa é que foi verificado que os alunos não tinham o hábito da escrita no ambiente escolar e que, tais práticas, eram delegadas apenas às aulas de língua portuguesa o que, segundo a professora, dificultava o desenvolvimento de competências linguísticas básicas, como: ortografia, estrutura textual,

análise e seleção de informações para composição textual, acesso e busca de fontes para embasamento dos argumentos, entre outros.

No mais, pensamos assim como Leitão (2014, p.106) que “o desafio com que se defronta o educador que se dispõe a trabalhar com argumentação é, talvez, o fato de que inúmeros arranjos e desenhos de atividades de sala de aula podem criados para esse fim”, tendo o educador a cautela para se utilizar dos arranjos mais viáveis aos seus objetivos. Sendo assim, cabe sempre a ideia de que o conhecimento de novas práticas pedagógicas e seu aperfeiçoamento se faz inegável ao trabalho com argumentação.

7.4 Análise da mediação

A mediação realizada pelo pesquisador junto as professoras foi dividida em 5 módulos, conforme já explicitado no método.

Foi percebido no módulo 1 – que tinha como objetivo a apresentação do plano de trabalho da mediação e o estudo do gênero artigo de opinião escolhido por ser argumentativo, de ampla divulgação e ser utilizado nos anos finais dos ensinos Fundamental e Médio - que as professoras tinham conhecimento acerca do gênero artigo de opinião o que não gerou dificuldades com o trabalho a ser desenvolvido, contudo, ainda não haviam trabalhado com os mesmo em sala de aula. Foi verificada na atividade desenvolvida (rever no método) que embora as professoras soubessem arguir sobre o gênero textual em questão suas justificativas ainda recaíam apenas na análise da estrutura do gênero, não indicando o trabalho com textos argumentativos como promotor de desenvolvimento da capacidade argumentativa.

No segundo módulo – que tinha como objetivo definir as características funcionais do MDC – as professoras após análise do funcionamento do MDC arguíram acerca da dificuldade de implementar o mesmo nas escolas dada a estrutura, como também, o comportamento dos alunos. O pesquisador, frente aos empecilhos listados pelas professoras, perguntava qual então seria a proposta de trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com argumentação, fazendo com que as mesmas refletissem sobre a sustentabilidade das justificativas apresentadas. Sendo assim, chamando atenção para a construção de justificativas na formulação de argumentos, como também, para implementação de propostas didáticas para o trabalho com argumentação.

No terceiro módulo objetivou o estudo da tríade argumentativa em Leitão (2002) e da qualidade dos argumentos em Govier (2010) (rever atividade descrita no método). Foi observada facilidade de compreensão pelas professoras a respeito da tríade argumentativa, contudo, o mesmo não foi percebido na compreensão dos critérios de qualidade que, segundo

as participantes, necessitariam de uma atenção especial ou de um curso específico para seu entendimento. As declarações das professoras procedem, visto que, o trabalho de entendimento dos critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência, como aponta a própria Govier (2010), necessita de um estudo mais aprofundado para que seu entendimento seja efetivado. Seria interessante, a trabalhos futuros, no modelo de mediação aqui empregado, a substituição dos estudos da qualidade dos argumentos para os estudos dos tipos de argumentos e, sendo assim, ao diferenciar um argumento do senso comum para um argumento de autoridade estaríamos, inevitavelmente, discorrendo sobre sua qualidade sem ser por uma concepção filosófica da linguagem como aquela empreendida por Govier (2010).

No quarto módulo onde se objetivou praticar dois debates (rever atividade no método), foi verificado que as professoras conseguiram compreender o funcionamento do MDC e, como esperado, colocar em prática. As professoras alegaram que para o funcionamento em sala de aula do ensino básico deveria ser repensada a plateia, visto que, segundo elas os alunos poderiam perder o foco da atividade. Logo, foi explicada as professoras que as mesmas podem modificar a ecologia do debate sem perder de vistas dois objetivos simples: a confrontação de ideias e a revisão de perspectivas por meio da argumentação.

O quinto módulo teve como objetivo revisar os conteúdos observados durante os módulos anteriores, como também, apresentação do plano aula dos professores (rever no método). Sendo assim, abaixo seguem os planos de aulas das professoras.

Plano da professora Maria

Data	Atividades
17/10/2017	1º momento: escolha do tema a ser discutido; 2º momento: discussão livre acerca do tema escolhido; 3º momento: aula teórica – exposição acerca do funcionamento do MDC;
24/10/2017	1º momento: aula teórica – exposição dos alunos acerca do tema escolhido; 2º momento: explicação acerca do MDC;
31/10/2017	1º momento: retomada do funcionamento do MDC; 2º momento: aplicação do debate; 3º momento: entrega de fichas para avaliação do debate;
07/11/2017	1º momento: fechamento e avaliação do debate; 2º momento: explicação do gênero artigo de opinião;
14/11/2017	Construção em sala de aula do gênero artigo de opinião;
21/11/2017	Revisão e construção final do gênero artigo de opinião.

O plano construído pela professora Maria, como percebido, não deixava claro os objetivos a serem alcançados. A professora apenas explicitava, de modo superficial, as atividades a serem realizadas em sala de aula. Foi percebido que, em quase todo o trabalho, a professora se utilizou da exposição nas atividades planejadas.

De acordo com a proposta apresentada o primeiro dia seria para a escolha do tema de acordo com as indicações dadas pelos alunos e a apresentação do MDC, o que, segundo a professora, consoa de acordo com o modelo estudado com a aula teórica. O segundo dia serviria para apresentação das investigações feitas a respeito do tema e, mais uma vez, a apresentação do MDC aos alunos, segundo a professora este segundo dia estaria em consonância com a aula teórica prática. O terceiro dia, dividido em três momentos, tem como intenção retomar de modo breve o MDC, aplica-lo e, ao final, fazer uma pequena avaliação das vantagens e limites do tema a ser discutido. Segundo a professora a ideia de tecer uma pequena avaliação em fichas serve para que os alunos comecem a exercitar a argumentação escrita. O quarto dia a professora propôs a avaliação do debate com base nas fichas e explicação do gênero artigo de opinião. O quinto encontro serviria para a produção textual em sala de aula e no sexto encontro a revisão do texto produzido.

De acordo com o cronograma apresentado pela professora foi perceptível sua preocupação com o funcionamento do debate, tanto que, propôs a sua exposição em três etapas do plano de aula. Quanto à produção textual, embora a professora tenha inserido uma etapa de revisão de textual, percebe-se que sua proposta didática recai na mera transmissão das partes que compõem o gênero artigo de opinião, não trazendo um motivo real para uso do gênero estudado.

Plano da professora Alice

Data	Atividades
26/10/2017	Explicação teórica acerca do MDC
09/11/2017	Debate 1
10/11/2017	Debate 2
14/11/2017	Primeira produção escrita – artigo de opinião
16/11/2017	Debate 3
17/11/2017	Modelo de debate crítico
21/11/2017	Produção Escrita - Revisão e entrega do artigo de opinião

O plano construído pela professora Alice foi o mais enxuto dentro dos recebidos, visto que, o mesmo focou apenas em dois pontos, debate e produção textual, não deixando explícitos os objetivos. O que a professora chama de debate, na realidade, é um diálogo aberto acerca do tema a ser abordado pela turma não tendo, conforme as explicações dadas pela professora, nenhuma característica do gênero. Segundo Alice o investimento nos “debates” tinha como intuito preparar os alunos para participação no MDC. Quanto à produção textual a professora alegou que a caracterização do gênero seria explicitada ao longo de todas as aulas e que no dia da revisão textual faria intervenções individuais junto aos alunos. Foi percebido que a professora não conseguiu construir um plano de aula que tivesse em consonância com as etapas trabalhadas ao longo da mediação.

Plano de aula da professora Marina (professora-alvo)

Data

- 24/10/2017 Aula teórica – apresentação do conceito de argumento;
- 25/10/2017 Aula teórica – apresentação do conceito de argumento (continuação);
- 31/10/2017 Teórica/prática- confecção de um cartaz com argumentos prós e contra a redução da maioria penal;
- 07/11/2017 Ensaio para o debate – ensaio para a aplicação do MDC;
- 14/11/2017 Debate Crítico – aplicação do MDC;
- 21/11/2017 Produção textual – ensino do gênero redação escolar;

A professora Marina seguiu seu plano de aula de acordo com os critérios apresentados no Modelo de Debate Crítico, acrescentando ao mesmo uma etapa intitulada ensaio para o debate. Contudo, assim como as demais professoras, não indicou os objetivos apresentados.

Embora os objetivos não estivessem sido apresentados nos planos de trabalho das professoras, presumimos que as professoras tinham como intuito a promoção de atividades que viabilizassem o desenvolvimento de competências argumentativas, conforme estudado ao longo da mediação. Sendo assim, as mesmas não confeccionaram um plano conforme os modelos tradicionais nos quais se expõem o objetivo, atividade e a habilidade a ser desenvolvida, mas, sim, indicaram apenas as atividades que seriam trabalhadas nas turmas, porém, dado o trabalho a ser feito, conseguimos compreender os objetivos e as habilidades que desejavam atingir os professores nas propostas de seus planos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada é de natureza interdisciplinar, visto que, atenta, em especial, para duas áreas do conhecimento Psicologia e Educação e, embora reconheçamos seus possíveis limites teóricos-metodológicos, dialogam entre si. No campo da Psicologia foi verificado se uma intervenção específica com uma professora-alvo de língua portuguesa produziria efeitos no desenvolvimento de competências argumentativas oral e escrita dos alunos, reconhecendo o desenvolvimento de habilidades argumentativas como promotoras do pensamento crítico-reflexivo. No campo educacional buscamos compreender de que forma a professora se apropriou da adaptação do MDC e o agregou em seu ambiente de trabalho, averiguando as possíveis rupturas e adaptações.

De modo geral, as análises permitiram constatar que a aplicação de uma adaptação MDC para o formato de minicurso no contexto escolar permitiu ganhos qualitativos na modalidade argumentativa oral, pois, como apontam os resultados, possibilita a imersão dos alunos em um ambiente rico em situações em que a argumentação cumpre dois objetivos. Primeiro, saber argumentar, ou seja, dotar os alunos de capacidades plausíveis para compreensão do processo argumentativo e, segundo, aprender por meio da argumentação, o que implica uma análise sistemática dos discursos que são postos à discussão por meio de uma revisão sustentada através de monitoramento e autorregulação do pensamento. Consoante ao que diz Oliveira (41) “não se trata de memorizar conhecimento factual, mas também de aprender, a usar o conhecimento para lidar com problemas e, a trabalhar individual e coletivamente”.

As análises realizadas nos dois momentos da pesquisa, a primeira sem nenhum tipo de intervenção orientada pelo pesquisador e uma segunda sobre influência de uma mediação específica oferecida pelo pesquisador para compreensão de uma prática direcionada ao trabalho com argumentação nos trouxe reflexões interessantes quanto ao ganho na competência argumentativa dos alunos em sala de aula.

Uma primeira constatação foi em relação a apreciação do discurso do outro que, na primeira fase da análise, não era perceptível na fala dos alunos. Com a aplicação do MDC foi possível capturar momentos nos quais os alunos apontaram diretamente sobre a incoerência com a qual alguns componentes das bancadas estavam a discursar, como verificado em DBT287. Em relação ao ganho cognitivo, levando em consideração um sujeito de linguagem, a indicação da incoerência em um discurso alheio – DBT287 - revela um momento de produção do pensamento crítico-argumentativo, visto que, o aluno estava a apontar, na razoabilidade de análise que lhe é permitida, a falha na apresentação das justificativas para sustentação de um

ponto de vista. Quando ao campo educacional percebe-se que a compreensão e o monitoramento do discurso alheio consoam com o investimento feito ao longo do MDC sobre a necessidade de análise dos argumentos que são produzidos, sendo este movimento de cobrança de revisão de perspectivas um ganho no trabalho desenvolvido pela professora.

Antes da formação percebemos que embora a professora tivesse como objetivo principal a imersão dos alunos em um ambiente argumentativo as atividades realizadas revelavam uma distância do objetivo traçado. Primeiro porque não se tinha uma noção de argumentação definida, o que fragilizava uma reflexão sobre este tipo textual e, segundo, porque, dada a falta de conhecimento sobre este campo da linguagem as atividades trabalhadas eram planejadas intuitivamente de modo que as mesmas pareciam repetições de aulas planejadas para outros fins recaindo, quase sempre, em diálogos que surgiam de modo natural no contexto de sala de aula. Por exemplo, as atividades introduzidas em sala de aula foram feitas com textos que não eram da ordem do argumentar, como o gênero notícia, o que fragilizava a deflagração de um ambiente argumentativo. Quando muito, a execução da atividade possibilitou em um dos momentos a conversa em grupos ou pares pelos alunos. Contudo, não se pôde constatar se de fato os mesmos estavam a discutir sobre o tema sugerido, visto que, a própria professora não tinha um modo de avaliar a atividade sugerida. Embora o gênero textual notícia possa ser utilizado para proporcionar um ambiente argumentativo, nas primeiras aulas analisadas foi notório que, a falta de habilidade da professora no trabalho com argumentação e o uso do gênero textual notícia, construiu apenas meros diálogos direcionados a responde, quando muito, questões pontuais de compreensão textual.

Outro fato curioso é que a leitura dos textos e a solicitação de explicação sobre o tema não legitima, claramente, uma atividade argumentativa, visto que, não há uma pergunta lançada que gere opiniões divergentes, o que permite presumir que, caso a argumentação aconteça, a mesma surge tão igual ao diálogo comum encontrado no dia a dia, ou seja, de modo espontâneo, podendo os alunos na realização da atividade estarem fazendo reafirmações superficiais acerca do que encontram no texto.

Talvez inabilidade da professora no trabalho com argumentação esteja relacionada com o papel que a argumentação ocupa na formação do professor, visto que, os trabalhos desenvolvidos com este tipo textual nunca são aproveitados ao longo das formações dos cursos de licenciatura, ficando seu contato restrito apenas a trabalhos pontuais requeridos por algum professor ao longo da formação acadêmica, como: confecção de resenha, artigo, monografia, não colocando em discussão suas minúcias aos discentes.

Afastando-se deste cenário foi verificado que, após a formação, todas as ações da professora estavam voltadas à promoção de um ambiente argumentativo por meio da divergência que a mesma fomentava através das atividades. Como exemplificação podemos citar a atividade de leitura crítica proporcionada pela professora na abertura do MDC na qual foi oportunizada aos alunos a leitura de textos que traziam posicionamentos distintos sobre uma mesma temática, como também, atividade de leitura de enunciados para confecção de um cartaz que oportunizou aos alunos a negociação de pontos de vistas divergentes. A própria produção enunciativa da professora, no lançamento de perguntas aos alunos, continha a preocupação em fazer com que os alunos reavaliassem, sempre, o que fora produzido.

Ainda em relação ao MDC e sua aplicabilidade a incorporação do eixo *ensaio para o debate* pela docente assinala a revisão da mediação recebida pela professora que, no reconhecimento de sua turma e da exequibilidade de uma adaptação do MDC, provocou na mesma a necessidade de discernir como seu funcionamento poderia se cumprir na ecologia de sua sala de aula. Dentro dessa lógica, reconhece-se que o próprio investimento na formação sobre aspectos referentes à revisão de perspectivas desencadeou na professora um processo de análise de suas ações em sala de aula, resultando na adaptação do MDC ao seu contexto. Para Magalhães (2004) a promoção na formação de professores críticos-reflexivos em educação é sinalizada pela forma com as quais estes profissionais se utilizam da linguagem e, por meio dela, reorganizam as práticas com as quais terão que fomentar na sua atuação docente, o que consiste em adaptações e rupturas. Na aplicação do MDC pela professora-alvo podemos perceber que a adaptação estava ligada a todo funcionamento sugerido pela professora aos alunos e que mantinham, ainda assim, semelhanças com a mediação estudada e a ruptura, tal como observada, consistiu na introdução do ensaio para o debate etapa que, como estudado, não estava disposta na adaptação.

Contudo, percebe-se que a professora se preocupou com dois objetivos apontados durante a mediação para o bom funcionamento do MDC. Primeiro que os alunos compreendessem como se estrutura o MDC e quais os cargos que os mesmos ocupam, em especial, durante a terceira fase que é o próprio debate crítico e, segundo, com a formulação dos argumentos estruturados pelos estudantes que deveriam estar atentos, a todo momento, com a plausibilidade de seus argumentos, como também, dos outros alunos.

Em relação ao desenvolvimento da competência argumentativa a mesma só pôde ser percebida no âmbito oral, visto que, foi verificado um aumento na produção de contra-argumentos e respostas quando comparamos ambas as fases da pesquisa, além de ganhos qualitativos como, por exemplo, aparecimento de justificativas avaliadas com o critério de

suficiência, aumento no número de aceitabilidade e argumentos com mais de uma justificativa. Tal ganho pode ser justificado pelo próprio funcionamento do MDC que tem na sua constituição um número maior de atividades direcionadas à modalidade oral e que a própria prática de produção textual pelos sujeitos acontece, no cotidiano, em sua maioria na modalidade oral o que pode representar razões para os ganhos observados.

Em relação à escrita não obtivemos resultados significativos, visto que, para além da própria constituição do MDC pôr ênfase na modalidade oral, os alunos investigados tinham uma apropriação linguística-discursiva pouco sofisticada quando averiguada pela ótica da faixa-etária escolar, percebendo que, antes de uma apropriação da escrita argumentativa, os mesmos têm necessidade de se apropriarem de uma consciência ortográfica e metatextual.

Talvez uma das justificativas para a fragilidade nos textos analisados é que as atividades apresentadas pela professora, em especial nos eixos dedicados exclusivamente à produção textual, não deixavam claro aos alunos o objetivo pelo qual os mesmos deveriam escrever sobre uma determinada temática, inviabilizando o surgimento de uma escrita argumentativa madura. Outra questão observada é que a professora, nos comandos dados, não lançava uma pergunta que fosse geradora de divergências ficando os alunos a trazerem na sua escrita um excesso de informações desconstruídas, o que nos garante afirmar que buscavam enunciar aquilo que o outro gostaria de ouvir, negligenciando, assim, a autoria. Adicional ao que foi comentado está o fato de que os comandos dados pela professora para a produção textual indicavam a produção de redação do tipo dissertativa-argumentativa na qual se faz necessária a exposição de um determinado assunto ou tema, sem a necessidade de convencer o leitor sob a ótica da construção argumentativa, apenas expor o conhecimento, ideias e pontos de vista a respeito da temática discutida, analisando, quase sempre, o que se sabe sobre.

Sendo assim, na primeira atividade de produção os alunos buscaram responder de modo objetivo os comandos escritos pela professora, confessando a manutenção de uma atividade de escrita bastante tradicional no nosso modelo de ensino. Na segunda produção a docente, talvez, tenha presumido que a exposição das partes que compunham a redação escolar, mais a leitura e discussão da temática, somadas aos textos de apoio entregues, surtiriam efeitos positivos sobre a redação. Assim como na primeira etapa da pesquisa não ficou claro aos alunos o que se pretendia com a escrita solicitada, resultando mais uma vez em um excesso de exposição sobre o que sabe sobre o tema sem, necessariamente, criar uma cadeia argumentativa.

Nota-se, assim, que o índice insatisfatório de produção argumentativa não esteve ligado a uma incapacidade dos alunos para a produção dos textos, mas, sim, aos comandos dados pela professora. Sendo assim, nota-se que há na formação de professores pouco entendimento dos

modos de trabalho com textos argumentativos. Outra atenção deve ser dada à própria mediação oferecida pelo pesquisador aos professores que, como baseada numa adaptação do MDC, possui pouco investimento na modalidade escrita o que, talvez, tenha contribuído no desempenho percebido na produção dos alunos.

Retomando o objetivo geral da presente pesquisa que é *investigar se a apropriação e o uso de uma adaptação para minicurso do Modelo de Debate Crítico por uma professora-alvo de língua portuguesa favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo dos estudantes nas modalidades oral e escrita* duas respostas podem ser dadas. Quanto à produção argumentativa escrita outros investimentos precisam ser feitos para que ganhos representativos nessa modalidade possam ser verificados, como também, um enquadramento metodológico que lide de forma mais intensa com a escrita precisasse ser levado em consideração, visto que, há uma predominância do trabalho com a oralidade ao longo do MDC seja em seu modelo original ou nas adaptações que foram feitas. Outra razão para o baixo efeito na produção escrita advém do próprio conhecimento do professor acerca do que é produção textual em sala de aula. Como adverte Geraldi (2015 p.146) “os processos de educação, como se sabe, não permitem um autêntico ingresso no mundo da escrita” o que acaba sendo o professor, enquanto estudante de qualquer modalidade, vítima e cúmplice do trabalho realizado com os gêneros textuais.

Contudo, foi possível perceber que os resultados na modalidade oral provocaram mudanças satisfatórias nas atitudes dos alunos quando posto a argumentar, visto que, conseguiram identificar, analisar e produzir argumentos, o que nos permite afirmar a eficácia da apropriação da adaptação do MDC e sua aplicabilidade no contexto educacional.

Quanto aos objetivos específicos o primeiro objetivo - *analisar e comparar o trabalho com argumentação da professora-alvo pré e pós mediação focalizando, na segunda etapa da pesquisa, os possíveis impactos da mediação recebida nas modalidades oral e escrita dos estudantes* - foi verificada uma transformação nas atividades oportunizadas pela docente. Antes da mediação as atividades sugeridas requeriam dos alunos a produção de narrativas, descrições e ou comentários livres, num formato semiestruturado de diálogo. Com a aplicação da adaptação do MDC notou-se que todas as atividades sugeridas pela professora, como já comentado anteriormente, levavam em consideração o confronto de pontos de vistas, o que nos permite dizer que houveram impactos positivos na mediação recebida.

O segundo objetivo específico - *examinar quais foram as mudanças percebidas nos textos produzidos pelos alunos pré e pós mediação, entendendo também a mudança na qualidade argumentativa escrita como desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo* – não foi atingido. Uma das razões apontadas é a falta de habilidade dos alunos com atividades

de produção textual. Vale ressaltar que uma das queixas da professora-alvo era a falta de importância dada à escrita pelos professores das outras disciplinas, alegando ser a confecção de textos um trabalho a ser feito exclusivamente nas aulas de língua portuguesa.

Contudo, vale sinalizar que não ter alcançado este objetivo na modalidade escrita não nos permite afirmar que os alunos, na aplicação da adaptação do MDC, não obtiveram desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo, mas, sim, que tal característica apenas não foi encontrada nos textos produzidos, diferenciando-se dos resultados na modalidade oral. Inferimos que um esforço maior na modalidade escrita que cumprisse com requisitos de produção e revisão atingisse o objetivo pretendido, dado que, as produções não passaram por critérios de avaliação pelos estudantes, sendo entregues quando da sua primeira confecção. A revisão textual, segundo Gasparotto e Menegassi (2013) para além de uma correção dos elementos linguístico auxilia os estudantes na percepção do discurso implementado no texto, o que revelaria um melhor posicionamento argumentativo dos estudantes em suas produções. Ainda de acordo com os autores a revisão textual-iterativa – aquela em que professor e aluno se debruçam de modo não hierárquico sobre a correção da produção textual – beneficia na produção de um aluno autor consciente de seu discurso e satisfeito com o texto produzido.

O terceiro objeto específico - *analisar a qualidade argumentativa oral dos alunos pré e pós mediação em momentos de atividades específicas* – foi constatado um incremento relevante na produção argumentativa oral quando comparado o período que antecedeu a mediação e o período pós mediação. Vale salientar, mais uma vez, que os gênero trabalhado como o diálogo durante a pré-mediação não favorecia a elaboração de um ambiente argumentativo, sendo, a nosso ver, impróprio no modo como fora utilizado. Do contrário, o MDC na pós-mediação gerou um número maior de argumentos o que, mais uma vez, põe credibilidade do seu uso em ambientes educacionais, por ser todo pensado para a mediação de conflitos.

Acreditamos que os resultados positivos encontrados na modalidade oral fortalecem a ideia de que o MDC deva ser utilizado como ferramenta didática pelos professores em sala de aula e que os resultados não obtidos na modalidade escrita devam ser confrontados por pesquisas que, antes da mediação com os professores, investiguem o grau de competência argumentativa dos estudantes, como também, a familiaridade dos alunos e dos professores com os gêneros textuais da ordem do argumentar. Sendo assim, indicamos que trabalhos de replicação e ou de adaptação da metodologia aqui utilizada sejam feitos futuramente levando em consideração as habilidades argumentativas dos alunos e a familiaridade dos professores no trabalho com argumentação.

Por fim, defendemos que a argumentação enquanto propulsora de ação cognitiva é singular no seu modo de trabalho e deve ser trabalhada no ambiente educacional, pois exige que os interlocutores movam sua atenção sobre as afirmativas que lançam a respeito dos fenômenos do mundo (pensamento) reavendo fundamentos e limites que o sustenta (metapensamento), num trabalho constante de metacognição.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. NÓBREGA, A. Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. **Linguagem em (Dis)curso** (Online), v. 15, p. 285-302, 2015.
- ALMEIDA, E. G. S. ; LEITÃO, S.. A escrita argumentativa: avaliação de um programa de ensino com alunos de 2a. a 4a série. In: IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, 2003, João Pessoa. **Anais - IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 213-213.
- ANDREWS, R. **Teaching and Learning Arguments**. Cassel Education: 1995.
- Aymes, G. Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, N° 22, pp. 41-60, 2012.*
- Azevedo, C. (2012). Linguagem e mediação: implicações na formação do sujeito. Em: Barone e Andrade (org.). **Aprendizagem contextualizada**. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, M. Como professores de português escrevem textos para serem avaliados? **Leitura: teoria e prática**, nº35, 48-58, 2000.
- BILLIG, M. **Arguing and thinking**. Cambridge, Inglaterra, 1987.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, Vanilda Salton ; ADIANE, . O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 7, p. 1-12, 2009.
- BRANDÃO, H.H.N. Leitura, escrita, dialogicidade. In Beth Brait (org.) em **Bakhtin e a produção de sentidos**. 1987.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: Beth Brait. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BROOKFIELD, S. D. *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- CABRERA, Carmen. Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas. Vol. 15 Enero - Diciembre 2010.*
- CHARADEAU, P. MINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad: Fabiana Komseu. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- Chizzotti, A. . A pesquisa qualitativa em ciências humanas. **Revista portuguesa de educação**, 16 (2), 221 – 236. 2003.

Camps, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In José A. Brandão Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga: CIED/Universidade do Minho. 2005

Caroline Golder & Pierre Coirier (1994) Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18:2, 187-210.

DE CHIARO, S. DE MONTEIRO, C. E. **Fundamentos Psicológicos do Ensino e da Aprendizagem**. 23. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

W. Condon, D. Kelly-Riley. Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities. *Assessing Writing* v. 9 56– 75. 2004

DEWEY, John. **Como pensamos?**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Díaz Barriga, Frida. Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001

DOMÍNGUEZ, Hilda Ana María Patiño. El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. In. **Desarrollo Del Pensamiento Crítico**. Nueva Época, nº 64. Universidade Iberoamericana, 2014.

ENNIS, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44-48.

FACIONE, Peter A. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? **Insight Assessment: California Academic**, 2007.

Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skills. *Discourse Processes*, 32 (2-3), 135–153.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. v. 1. 272p.

GARRISON, R. Critical Thinking in adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. In: *International Journal of Lifelong Education*, v. 10, Nr.4. p. 287-303. 1991

GARRISON, R. Critical Thinking in adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. In: *International Journal of Lifelong Education*, v. 10, Nr.4, p. 287-303. 1991.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a Text-Based Environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*. v.2 (2-3), 1-14, 2000.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance education*, 15 (1), p.7-23. 2001.

GARRISON, R.; ARCHER, W. **A transactional perspective on teaching and learning:** A framework for adult and higher education, Oxford, UK: Pergamon, 2000.

GARRISON, D. R. ; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century:** A Framework for Research and Practice, London and New York: Routledge Falmer, 2003.

GASPAROTTO, D.; MENEGASSI, R.. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscopio* (Online), v. 11, p. 29-43, 2013.

GERALDI, J. **Portos de Passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores, 2015.

GOVIER, T. **A practical study of argument**. Wadsworth: Cengage Learning. 2010.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa:** Esta é a questão?. 2006.

HATTER, J. TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. **Review of Educational Research**. Vol. 77, No. 1, pp. 81-112 March 2007.

Jiménez-Aleixandre, María Pilar. Designing Argumentation Learning Environments. Em: Erduran, Sibel & Jiménez-Aleixandre, María Pilar (Eds.). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom Research*, pp. 91-116. Dordrecht Springer. 2007.

KELLOG, R.T. **The psychology of writing**. New York: Oxford University Press. 1994.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. 3a. ed. Vol.1. São Paulo: Atica, 2001.

Kuhn, D. & Udell, W. The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260, 2003.

Laura Ruiz ; Leitão, Selma . Regulación argumentativa, revisión local y géneros discursivos escritos. **Praxis**, v. 18, p. 149-171, 2010.

LARRAÍN, A. EL ROL DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA. **Estudios Públicos**, 116, primavera, 2009.

_____. FREIRE, P. Y OLIVOS, T. Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. **Psicoperspectivas**. 94 – 107, 2012.

_____. FREIRE, P.; HOWE, C. Science Teaching and Argumentation: One-sided versus dialectical argumentation in Chilean middle-school science lessons. **International Journal of Science Education**, 36(6), pp. 1017–1036, 2014.

LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. **Ensino da argumentação: construindo práticas**. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 46, p. 179-201, 2013.

LEITÃO, S. L. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 51, n.4, p. 91-109, 1999.

_____. The potential of argument in knowledge Building. **Human development**, 43, 332-360. 2000.

_____. ALMEIDA, E. G. S. . A produção de contra-argumentos na escrita infantil. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 351-361, 2000.

_____. O manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n.1, p. 79-92, 2000.

_____. Analyzing changes in view during argumentation: a quest for method. **Forum Qualitative Sozialforschung, Alemanha**, v. 2, n.3, p. On line, 2001.

_____. Evaluating and selecting counterarguments - Studies of children's rhetorical awareness. **Written Communication**, SAGE, EUA, v. 20, n.3, p. 269-306, 2003.

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (3), 454-462. 2007

_____. La dimensión epistémica de la argumentación. Em E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.), **La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamérica**. Santiago de Chile: JCSaez Editor. 2008

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. Em: S. Leitão, & M. C. Damianovic. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. 13 – 45. São Paulo: Fontes. 2011

_____. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri (Medellin)**, v. 12, p. 23-37, 2012.

Leitão, Selma; Ramírez, Nancy ; Laura Ruiz ; BARROS, N. ; SOUZA, D. ; FERNANDES, L. . Desenvolvimento de competências argumentativas no ensino superior: discussão de uma experiência-piloto. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 1, p. 87, 2012

_____. CHIARO, Sylvia de ; CANO, Maribel . El debate crítico - un recurso de construcción del conocimiento en el aula. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, v. 073, p. 26-33, 2016.

Leião, S. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender e aprender a argumentar. In: Livia Suassuna; Telma Leal. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. 1d. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, v. 1, p. 95-115

LIPMAN, M. (1998). **Pensamiento complejo y educación**. Madrid, De la Torre.

LIRA, D.. **Análise da Argumentação de Estudantes Universitários em Ensaio Acadêmicos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

Marin, L.M., & Halpern, D. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1-13. 2011.

MAGALHAES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Maria Cecília Camargo Magalhães. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. 1ed.São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MCPECK, John. Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. 19: 10 **EDUCATIONAL RESEARCHER**, 1990.

MEDINA, N.; FREITAS FILHO, Paulo José de. Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Escrita Colaborativa. **RENTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, UFRGS, v. 2, p. 20, 2004.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Unicamp - Campinas-SP, v. 1, n.42, p. 55-79, 2003.

_____. Dificuldades e facilidades de professores na produção de textos. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 1, n.1, p. 633-640, 1997.

MERCER, L. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Coll, C. e Edwards, D. Trad.Beatriz Neves, Porto Alegre Artmed, 1998.

MOORE, Tim. Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38:4, 506-522, 2011.

MOTTA-ROTH, D.. Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. In: Seixas, Lia.; Pinheiro, Najara Ferrari. (Org.). **Gêneros: um diálogo entre Comunicação e Linguística Aplicada**. 1ed.Florianópolis, SC: Insular, 2013.

MORTIMER, E. F.; Scott, Phil ; EL-HANI, C.N. Bases teóricas e epistemológicas da abordagem dos perfis conceituais. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología**, v. 30, p. 111-125, 2011.

NICKERSON, R. S. (1988). "On improving thinking through instruction", en E. Z. Rothkopf (Ed.): **Review of Research in Education** 15. Washington, DC, American Educational Research Association.

Piolat, A., Roussey, J. & Gombert, A. (1999). The development of argumentative schema in writing. En J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer supported collaborative learning environments* (pp. 1-25). The Netherlands: Kluwe Academic Publishers.

Oliveira, M. M. (2005). **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço.

PIRES, Álvaro P.; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Ramírez, Nancy ; SOUZA, D. ; Leitão, Selma . Desarrollo de habilidades argumentativas en contexto de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. **Cogency: Journal of Reasoning and Argumentation**, v. 5, p. 107-134, 2013.

RIOLFI, C. R.; IGREJA, Suelen Gregatti da. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 311-324, 2010.

ROJO, R. H. R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica?** A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 1-25, 2008.

ROZENFELD, C. C. F. **O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem**. 2011. 212f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

Ruiz, L., Canto, L., Leitão, S., Barros, N., Macêdo, G., Ramírez, N., Souza, D., & Vasconcelos, A. (2012). *O 'Debate Crítico' - Uma proposta de trabalho com argumentação em sala de aula*. [Proposta do Minicurso]. II Fórum ISCAR-BRASIL. Juiz de Fora-MG.

Ruiz, L. C. **Ensinar a argumentar: uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula**. TESE (Doutorado em Psicologia Cognitiva) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

Santos, C. & Santos, S. (1999). Good argument, content and contextual dimensions. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 75-95). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Saiz, C. Solución de problemas. En C. Saiz (Ed.), **Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas** (p. 183-211). Madrid: Pirámide, 2002.

Saiz, C. y Nieto, A. M. **Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo**. En C. Saiz (Ed.), **Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas** (p. 15-19). Madrid: Pirámide, 2002.

Spinillo, A. G. & Lautert, S. L. (2008). Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. Em: L. R. Castro (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes médicas (2003).

SOBRAL, A. U. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1. 175p.

TENREIRO VIEIRA, C. Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 33/6. 2004.

Texeira, F. Atividades promotoras de argumentação nas séries iniciais: o que fazem os professores? *Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2007.

TOVAR, P.. El Desarrollo del Pensamiento Crítico: Una Necesidad em la Formación de los Estudiantes. In. Desarrollo Del Pensamiento Crítico. **Nueva Época**, nº 64. Universidade Iberoamericana, 2014.

TSUI, L. **A Review of Research on Critical Thinking**. ASHE Annual Meeting Paper. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education 23rd, Miami,FL, November 5 - 8, 1998.

_____. Critical thinking inside college classrooms: Evidence from from four instructional case studies. **Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education**, San Antonio, TX, (ERIC ED 437 013), 1999.

Rapanta, C., García-Mila, M. & Gilabert, S. . What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. **Review of Educational Research**, 84 (4), 483-520. 2013.

RIOLFI, C. R.; IGREJA, Suelen Gregatti da . Ensinar a Escrever no Ensino Médio: Cadê a Dissertação? **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 311-324, 2010.

SOBRAL, A. U. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Vargas, G. C. (2010). *Argumentação em sala de aula: um estudo sobre a aprendizagem na interação entre pares*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco

Vieira, C. T. (2004). Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 3 (3), 228-256.

VILLACHAN-LYRA, P. **Relações de apego mãe-criança**: um olhar dinâmica e histórico-relacional. 1. ed. Recife: Editora Universitária - UFPE, 2008.

VIDEGARAY, M.. MARTÍNEZ, J.. Pensamiento Crítico y Lectura, o Cómo Revivir a los Nuevos Zombis. In. Desarrollo Del Pensamiento Crítico. **Nueva Época**, nº 64. Universidade Iberoamericana, 2014.

Vigotsky, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. (P. Bezerra, Trad.) 2º ed. São Paulo: editora Martins Fontes, 2007.

_____, L. S.. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (M. Cole, Trad.) (8.ed) São Paulo: Martins Fontes. 2008

WADE, Carole. Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking. **Teaching of Psychology**. Vol 22, No. 1, February 1995

Walker, Stacy. Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. **Journal of Athletic Training**. Vº 38(3):263–267, 2003.

WESTON, A. (2009). **A construção do argumento**. Tradução Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: Martins fontes

ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Todos os nomes utilizados são fictícios para salvaguardar as identidades dos participantes.

Artur
texto 1

Tema: a violência e a segurança

a violência é problemática porque os números de violência estão muito altos por falta de segurança que está muito baixa e os dados que a violência está tendo mais mortes por policiais estão sendo muito mortos.

Um exemplo da violência, é a violência sexual, os ladrões matando os policiais, sequestros e quando é achado e muitos mortos e feridos, violência com as mulheres como hoje dia 13/09/2014 mataram uma mulher e duas feridas baleadas, e estrupos.

o crime, o crime que falta em casa, porque que fogem o mal, porque não tem consciência, o roubo também para não roubar a polícia e o povo, o sequestro, a violência sexual, o desaparecimento, e o desaparecimento e aqueles que estão desaparecido estão sendo mortos.

Pode ser feito para mudar a violência ter mais segurança mais policiais os policiais ter armamentos fortes e prender os ladrões, para de ter crime, para de roubar, para de fazer violência sexual para de ter desaparecimento e sequestro.

Texto 2

a minoridade penal

entender que o menor deve receber tratamento diferenciado daquele aplicado ao adulto e a pesquisa do instituto paulista publicada em outubro apontou que 89% dos 1.232 cidadãos entrevistados querem imputar crimes aos adolescentes que os cometerem e manter 18 anos o limite para a condição de insutabilidade e ignora o desenvolvimento mental das massas jovens. O sensacionalismo seduz, mas não responde à lógica. O fato de os adultos serem processados criminalmente não tem levado que pratiquem crimes por isso a cortearia

Denis

Texto 1

A violência contra a mulher

O numero da violencia contra a mulher aumenta a cada "três" minutos a morte é ocorrida pelo ciúmes e mentiras e desentendimentos o homem ele é incompetente e impaciente por isso muitas mulheres morrem de facadas, surdos e infanticídios, etc... Também podemos falar do estupro que é muito grande principalmente contra as mulheres, porque elas são mais fracas, e fragas do que os homens por isso acontece muitos casos de estupro e muitas mortes contra as mulheres. por isso tem que melhorar as seguranças para não acontecer essas coisas, tem que ter mais segurança para as mulheres ficarem mais seguras e isso que tem que acontecer PARA TERMOS UM MUNDO MELHOR.

Texto 2

A redução da maioridade penal.

A redução da maioridade penal tem que ser aplicada para diminuir esses roubos e estupro e mortes que a maioria não ocorridas por jovens de 12 a 16 anos então para melhorar a nossa sociedade essa lei deve ser aplicada e com essa lei esses jovens aprendão a não cometer mais crimes tipo estupro mortes e roubos e esses jovens tem que ser punidos de forma eficiente na cadeia muitas pessoas dizem que uma cadeia é demais mais essas pessoas estão erradas porque esses jovens tem plena consciência do que eles fazem então uma prisão sera bastante eficiente para esses jovens aprende a não fazerem coisas erradas porisso eu acho que essa lei sera muito Bem aplicada para esses jovens.

Fábio

Texto 1

A Violência Contra a mulher

A violência contra a mulher é raro de ser ter no Brasil, pois a mulher tem bastante medo por isso... entre essas violências tem o estupro, espancamento, tortura e o pior que é o homicídio. Por isso eu acho que no Brasil mais de mil mulheres são assassinadas.

Muitas vezes essas violências são cometidas por seu marido ou por seu ex marido, por não aceitar o fim do relacionamento. Nos ônibus várias mulheres são abusadas não só nos ônibus mas também nos metrô, quando estão muito lotados, os homens os vezes tem medo de dizer que estão sendo abusadas porque elas acham que todos que estão ali dentro irão lhe ajudar ou também por medo de serem ameaçadas depois.

Minha opinião para acabar com essa violência é:

aproveitar melhores leis: criar leis e cumprir com elas, que seja leis existente que protejam as mulheres contra a discriminação e violência incluindo o estupro o espancamento o abuso verbal, mutilação, tortura e assassinatos.

Texto 2

Redução da masculinidade per

Redução da masculinidade. Penal tem dois casos que entra e o apavorar, pela minha opinião eu tamo que os adolescentes tem plena consciência de que estão fazendo aquilo que é furto, roubo, mas também acho muito ruim uma pessoa com 7 anos ou menos, acho muito ruim a minha opinião era que eles comecessem os adolescentes, porque se eles farão lugares que o farão não vão mais muito mais ruins.

BRASIL DEVERIA MELHORAR

Joana

Texto 1

A violência contra mulher:

A violência, é um dos maiores problemas para população, em todo Brasil ou em todo mundo. Estamos cercados de violência. E na maioria das vezes contra a mulher, causados por ciúmes. PV. 15

Um exemplo aconteceu por causa de ciúmes, com a mulher. Chegando em casa a mulher discutiu com o marido porque ele estava muito ciúmes dela. O marido não gostou do que ela falou e ele agrediu muito.

Eu acho isso tudo ridículo. ^{PV.} Porque tudo isso pode resolver conversando ou dialogando, foi que a mulher queria fazer conversar sobre o assunto, mas eles se atacam o Rei, só porque bate em mulher, alguém tem que conversar com eles!

Tem a "maria da penha" não não cicanta muito por que a violência continua ocorrendo. Mas eles acham que bater em mulher é linco, isso é o erro de um ser humano a violência.

Mais como sempre "violência gera violência".

Existe um jeito pra tudo isso

Texto 2

Redução da maioridade penal:

E acredito eles tem essa capacidade com 16 anos, por isso eu acho que deveriam reduzir a maioridade penal no Brasil para 16 anos.

Eles cometem esse ato de violência, porque sabem que com essa idade, eles não vão ser punidos como os maiores de 18 anos. Mas, se eles forem presos colocarem eles em outras celas por que lá os adultos não incentivam eles a cometerem crimes!

Kaline

Texto 1

VIOLENCIA

Toda vez que estamos, onde vamos parar com toda a VIOLENCIA que presenciamos diariamente! ela e vivida nas escolas pelas mais novas, nas ruas com arrechos frequentes que nos deixam inseguros e desconfiados ate mesmo dentro das lares.

que podemos fazer para acabar com a violencia?

Pelica: colocar mais pelicaamentos nas ruas.

Emprego e trafico: eliminando varias formas de crime.

Mudanca na lei: punicao severa para aqueles que cometem crimes.

A violencia se manifesta de varias formas em guerras, conflitos religiosos, preconceito, assassinato, fome etc.

Tambem tem a violencia sexual e: tipo de violencia em que envolve relacoes sexuais nao permitidas e pode ser praticada tanto por

Texto 2

Redução de maioridade penal.

O Brasil deveria seguir o exemplo do Reino Unido, porque as crianças de 10 a 18 anos sabem muito bem o que faz.

nao e porque e menor de idade que pode fazer o que ~~quisesse~~ quisesse.

Tambem acho que eles deveriam construir um lugar para colocar as crianças de 10 a 13 anos para não ficarem junto as maiores.

Lucia

Texto 1

tema: Violência: uma problemática de todos nós.

A violência e a relação com os transgêneros

É muito difícil para os transgêneros viver na sociedade/muitas pessoas não aceitam e ficam rindo ou maltratando quando um transgênero passa na rua. Ele ou ela não tem nenhuma segurança ao sair de casa por causa de homofóbicos, pessoas que não aceitam e gente ruim que tem a preguiça de fazer o mal.

A maioria dos transgêneros não é rejeitada pela própria família não mais os pais que não entendem e por que disso, por que que os seus filhos querem mudar seu corpo e nome, etc. Até os Amigos os vizinhos se distanciam pela situação do corpo deles por vergonha, etc.

Para os trans é como se não fosse eles, não se sentem confortáveis, os vizinhos comentam coisas intencionalmente tentando humilhar observando o trans e quando ele ou ela sai eles não olham e nem se metem apenas matam com raiva por que eles são diferentes, por que eles são diferentes.

É infelizmente nem todos entendem e aceitam por homofobia outra maneira de pensar ou falta de respeito, deveria ter pessoas obrigadas para conversar com essa gente para conscientizar que a todos tipos de pessoas e cada uma delas tem seu jeito isso é minha opinião espero que um dia a violência cessa acabe e a paz reine sobre todos nós.

Texto 2

produção textual sobre a redução da maioridade penal

para mim a redução da maioridade penal só iria ajudar mais as pessoas a viver na vida do crime ao invés de se arrepender por mim poderiam tratar eles em uma instituição reformada com pessoas para aconselhar eles de que ligam e conscientizar de crime por mim desta forma poderia ser melhor do que estar eles no cadeia com quem fez está lá a anos não disso todos lá são de maior e também lá no cadeia entra de tudo por lá os responsáveis não tem moral e a cadeia não tem condições de aprisionar tanta gente.

Laís
Texto 1

A "burlândia" um dos Mais Sotados em Sede
Sugar Homem Batendo em mulher mulher sendo
estubrada Pessoas morrem todos os dias
então Pela manhã mataram uma Mulher então a
grande Terceiro dias de Terceiro no mesmo local
que mataram a Mulher

A Crueldade destes Crimes nem der nem Piedade
Mulheres, Crianças, Homens. São mortos, Mulheres e
Crianças matando por uma Chave de segurança
isso é errado Mas o estado não vê isso alto
que se eles amassem mas na sequência do
estado do País isso não estaria acontecendo

Crimes ocorrem sem Mais nem menos "Segurança" e
que nos relacionamos nesse Brasil e em todos os países
países a culpa é do Estado eles não sabem porque não têm
embargo outros matam por crueldade não é bem
para a imagem da Polícia e do Estado que não se
more para nada.

Sequência é que nos relacionamos Su avô que
por falta de policiamento vários Pessoas são assassinadas
em todo o País no Terceiro,
leis acontecem no mundo e nos relacionamos de acordo
Para que isso cesse.

Texto 2

Redução da maioridade Penal

Va minha opinião os jovens tem
Pena menor do que fazem e sabem
que roubam, matam, sexualmente errado
eles sabem o que fazem e deveriam
começar a ser tratados como adultos
deveria ter um lugar para gente do
tipo deles porque eles tem plena consci-
ência do que fazem São muito informa-
dos os jovens de hoje em dia não são
mais como Antes A juventude está mudada.

Marcelo

Texto 1

O homem e sua quadrilha de mais 3 companheiros planejaram roubar um banco entre o horário 4:00 da tarde, nesse horário que os policiais estavam indo embora a quadrilha ficou em uma ponte de Paralelo de Ombos e depois 2 membros da quadrilha ficaram do lado de fora do banco e o resto perseguiram com o arrotto, um guarda do banco tentou Paralelo no que os 3 companheiros atirou mais de 3 tiros o guarda morreu e o caixa do banco ligou o alarme! Atenção! Atenção! com isso os 4 companheiros de vigia que já estavam vindo 5 carros de Policiais e todos os bandidos fugiram no que os Policiais perseguiram eles em suas Flandas por fim, o bandido conseguiu escapar e os outros 3 Policiais não o encontraram em quanto o guarda ele morreu dia do acontecimento do arrotto. 07/05/2002.

Texto 2

Redução da menoridade penal.

redução da menoridade penal, se algo que não deveria reduzir esse tema sobre eles serem responsáveis por 16 anos algo que tiveram na maioria das vezes contra eles todo esse gente algo que com 16 anos o governo não responsabiliza pelo ato que fazem mais também sabem que eles tem capacidade para o ato de violência por isso se algo que eles devem ser punidos com 16 anos.

Melissa

Texto 1

Violência doméstica. Bom, o que eu sei sobre é que a violência doméstica é ocorrido por agitação ou até mesmo brigas entre pessoas da família, que acaba com algum ato de violência doméstica. A violência doméstica não acontece só aqui no Brasil, mais também em outros países.

Bom... Um exemplo de violência doméstica. A mulher está em casa esperando o marido chegar, e de nada ele chega. Então, é não sabe onde descontrolar e acaba que por descontrolar na esposa, ou até mesmo nos filhos. É assim que por cometer um ato de violência.

O que causa uma pessoa a cometer um ato de violência doméstica? Por isso há várias motivações como, por exemplo "pessoa" está sentada com algo ou até mesmo com o trabalho, ou as vezes por ciúmes. (pode não parecer mais ciúmes, também pode ser a causa de uma violência doméstica.) É isso acaba que por gerar uma violência doméstica. Tem várias outras motivações explícitas.

Bom... o que deve ser feito para mudar esse comportamento? Então (o homem e a mulher) devem tentar conversar um com o outro, tanto por dois motivos, ou outros motivos. Por eu acho que violência não dá mudar nada, por a violência só gera mais violência.

Texto 2

uma das formas mais difundidas de política
brasileira os regimes de maioridade penal
estão em debate permanente, em que
diminui a idade mínima com
que uma pessoa pode ir para a
prisão em caso de crime de menoridade
ou seja uma redução de maioridade
chegou a ser aprovada
pelo prefeito em 2017
e após o governo do Senado federal.

Murilo
Texto 1

A violência

A violência no Brasil é muito grande porisso que gente tem que debater para ver ser boas pessoas que gostam de matar essas pessoas tem que parar por que não vai acontecer um matar um ao outro porque é diferente não debater não vai acontecer porisso galera vamos debater por que o que tem no Brasil é muito chato, essas pessoas que gostam de matar as pessoas que gostam de trabalhar e matar galera é muito chato essas violência que eu fali pra você e para ver ser parar por que essas violência que gente tem no Brasil é muito chato int galera vamos debater sobre a violência tem que parar int galera vamos proteger as pessoas vamos lembrar mais policiais para cuidar o Brasil e melhorar.

Texto 2

"MAIORIDADE PENAL"

Na minha opinião eu acho que um adolescente com 12 ou 10 anos saber que tá por que se ele comete um crime ele vai ser preso não vai ser preso porisso não a conta deixa ele solto porque se não ele vai cometer mais crimes. int ele deve ser preso sim porque ele na cadeia ele vai poder pensar naquilo que ele fez, se ele não tiver pensar ele vai ficar muito tempo na cadeia até ele se arrepender. agora eu vou falar alguns argumentos.

1. A favor porque adolescentes de 16 e 17 anos já têm discernimento o suficiente para ser punidos por seus atos.
2. A redução da maioridade penal diminui o número de menores para o tráfico de drogas.
3. Porque a maior parte da população é favor.

Pablo

Texto 1

A Violência e Abuso Contra Mulher

Constantemente vivemos não só na televisão casos de violência contra mulher. Casos não raros pelo cotidiano, o número de violência tem aumentado tanto que agora "dizem" muitos uma mulher é violentada um caso, violência contra mulher tem que ocorrer pois com isso as mulheres se sentem menos "seguras"; não só um caso mais também nas ruas, cometendo um pouco a respeito da violência sexual casos como esses podem ocorrer em vários locais e pontos, elas são violentadas, não que sendo isso são obrigadas a praticar esse tipo de abuso isso é crime aos olhos de todos menos daqueles que praticam esse tipo de ~~abuso~~ violência, temos esquecidos que isso ocorre mais como partes do mundo é violento pensa mentos de um é fazer o bem já de outros é praticar o fazer o mal para quem não merece, violência e abuso sexual é crime isso tem que ocorrer mais isso só ocorre se todos os países do mundo se conscientizar

Texto 2

"A Redução da Maioridade Penal" JEC

A redução da maioridade penal é preciso ser feita porque hoje um dia jovens praticam coisas que mais para frente no seu futuro pode prejudicá-lo em sua vida. Coisas inapropriadas, erradas como roubos, assassinatos, estúrprios, vandalismo, teoria dos jovens praticam isso por que com essa idade criança vendo coisas erradas aprendem isso e colocam um na mão, 12 a 16 ans já fazem ou pensam em fazer essas atitudes inapropriadas para seu desenvolvimento, seu crescimento, eu acho que isso foi criada sua aplicada para evitar essa tipo de situação.

Pábia

Texto 1

a violência é muito grande no mundo
 todo que leva você a uma situação
 muito difícil que leva a perda de tudo isso,
 na vida, a perda de coisas erradas
 e como tratado como é a violência
 de ser feito e para de briga por causa
 de briga ou não briga mais os homens
 alho que pode fazer o que quiser com a mulher
 mais não pode agredir porque
 isso já é uma violência que pode dar,
 ladeira,
 a violência envolve muita coisa que
 leva aquela como briga por nada
 só porque está alho para aquela, parece
 por ou como alho para outra pessoa,
 que está na rua,
 eu penso que tudo na vida tem um
 limite para explicar tudo o que, a gente,
 me tira ou na rua,
 mas eu penso diferente de tudo o que penso
 me sim que muda para se realiza
 as pessoas que roubam são ladrões
 mais só roubam porque gostam de fazer
 isso por alho que está, isso mais não está, e o
 dinheiro para comprar comida para família.
 a violência quer mais, e mais,
 a cada ano que se passa,

Texto 2

idade penal eu entendo que deve ser metal
 m que leva como tratamento ou até aplicando
 isso como diferenciador!!
 se menor pessoa possui sistema de caráter
 até para o fazerem pode virar biologia
 com seus desenvolvimento.
 isso define a vida organizada para ser
 que deve ser julgada como adulto ou até
 de tudo mais Adota até defendendo.
 que adolecentes até hoje a vida que passa
 a que trata da vida crescerem ser fazerem
 ou até 16 e adolecentes que vivem na família
 maior ou até crime fazem!!!

Talita

Texto 1

As causas das violências no Brasil
às vezes acontecem por questões a ma-
jorias do povo (fritas por causa de
ficon de dentro as coisas tipo: "Mo-
no, dinheiro" etc... e através disso
acontece uma discussão que pode
levar a morte.

a ~~violência~~ violência no Brasil no Brasil
- é muito grande nos temas que respei-
-ta as leis do nosso país. Cada dia
que se passa aumenta os números de
mortes no Brasil.

Muitas vezes recebemos casos de violên-
cias no mundo atual. Existem vários
tipos de violências no Brasil.

violências ~~infantis~~ infantil, violên-
cias sexual, violências verbal e assim
sucessivamente...

Texto 2

Redução da maioridade.
Penal.

As vezes a maior idade
devida obrigada ao menor a
suportar que o maior está me
dando fazer... e se não
fazer chega até a ameaçar.
Então ele acaba cometendo
aquele crime... o sentimento
se reduz, mas não responde
à lógica: é o fato de ser adult
já serem presunções
pela criminalidade.

Sara
Texto 1

Violência doméstica e familiar
A violência doméstica é praticada dentro de casa ou no ambiente familiar, entre indivíduos unidos por parentesco civil (marido e mulher, sogra, padasto, filhos etc.). Sob diversas formas e intensidades, a violência doméstica e familiar contra as mulheres é recorrente e presente no mundo todo. Essa violência costuma acontecer em segundas-feiras até mesmo em local público.
A violência doméstica acontece contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos. Sendo que os agressores são os próprios familiares dos vítimas.
É importante que sejam tomadas providências desses casos de violência sejam feitas denúncias aos órgãos especializados, a fim de ajudar as vítimas, tirar-las desse cenário de tanto sofrimento e mostrar ao agressor que ele não é tão poderoso quanto imagina, mas sem ter medo por não ter coragem de manifestar sua agressividade dentro de casa, contra pessoas indefesas e sem exposição pública.

Texto 2

Maricóballa Penal
que contemplam sendo julgados mas não especializados criminosos do futuro, e podem ser o Ministério Público quer a polícia para o descomando e imputação. O juiz decide se o acusado tem capacidade para responder por seus delitos.
Indicação de qualidade e como ferramenta muito mais eficiente para resolver o problema do crime organizado entre os governos. O que mais tem sido em muitas partes para fazer mesmo governos a gravidade e criminalidade entre memores as do trabalho de forma efetiva quando o problema da educação for resolvido.

Sandro
Texto 1

Violência em Santo Aleixo

Homem embriado atropela 5 pessoas em trajeto de Santo Aleixo. Ele morreu depois sabendo-se que não pôde dirigir um automóvel debaixo de efeito de bebidas com muito álcool, o governo deveria proibir bebidas com muito álcool.

Hoje, quarta-feira, dia 23/09/77 uma mulher acabou de ser assaltada por homens armados, isso aconteceu entre as 2h e 3h da manhã. Não sobreviveu. A notícia se espalhou muito pela cidade.

- Essas tipos de violência são causadas por que as pessoas não receberam educação suficiente, não tem consciência social etc.

O governo deve reagir mais rápido a situações para ter um Brasil melhor.

Texto 2

"Redução da maioria penal"

- A redução da maioria penal é muito favorável; pois adalcentos que não foram punidos não foram punidos e com a redução (de ser preso) os adalcentos não serão punidos, não matarão, não estarão por um tempo e talvez quando saírem da cadeia sabendo-se que poderão ser presos se não fizerem o mesmo novamente não farão de novo. A maior parte da população é a favor seria bom se o governo brasileiro tivesse com que a população tivesse um debate com votação de a favor e contra. Os adalcentos que não tem educação psicológica já sabe muito bem que faz. Mesmo eles estando em desequilíbrio psicológico sabem que estão fazendo o errado e devem parar com as consequências.

Veronica
Texto 1

A violência e a violência.

De 3 em 3 minutos, relembremos casos de violência no mundo atual, principalmente contra mulheres.

As pessoas se sentem intimidadas ante de cometer uma denúncia contra esses casos, pois sentem medo que o agressor faça algo que a surpreenda, mais esse tipo de coisas não devem ser presenciadas pois o Brasil, o mundo, precisa de mais respeito, segurança e justiça.

A violência contra mulheres vem aumentando cada dia mais, geralmente acontecem em locais quase vazios, ou até mesmo em um familiar laço, o agressor se aproveita da situação e fica tocando na vítima sem sua permissão.

Isso é um comportamento para a mulher, e na maioria dos casos não consegue fazer nada, as autoridades devem aumentar a segurança para que isso acabe, pois já está sendo constante.

Texto 2

Redução da maioridade penal!

A maioridade penal tem como opinião de que um menor de idade tem que ter um tratamento diferente que um adulto, pois a mentalidade dos dois são diferentes, pois um menor entende a gravidade dos seus atos, como diz o trecho: "A redução da maioridade penal, por si, não resolveria os nossos graves problemas de segurança pública" realmente, não haveria muita segurança, pois os jovens continuam a praticar seus crimes e nada iria mudar e iriamos continuar sendo ameaçados.

Vânia
Texto 1

A violência é muito grande no mundo todo que leva você a uma situação muito difícil que leva a pesa me tudo isso na vida, a pesa me coisa erradas o tema tratado como como é a violência de ser feita e para de briga por causa besteira ou não bebe mais os homens acha que pode fazer o que quise sem p os mulheres mais não pode aguerdi porque isso tá e uma violência que pod da cadeia.

A violência envolve muita coisa pV que leva aquela como briga por nada só porque está olhando pela janela por ou pra não ela pra outra pessoa que está na rua.

eu preso que tudo na vida tem um limite na vida em casa ou na rua, mais eu preso diferente de tudo que é mais sagrado o que era vai fica melhor ou não ou não poder ser assim, muda para não realizar, as pessoas roubra são lá pra o

Texto 2

Redução da maioridade Penal

uma edolente pode ser preso a partir de 12 anos pra cima ai pode ser preso ser ou meno de 12 anos não pode ser preso menino ou menina eles pode ser preso de 12 ano porque eles ou elas já sabe o que eles fa
A legislação brasileira sobre a maioridade Penal entende que o menor deve receber tratamento diferenciado de aquele aplicado ao adulto em grande parte dos países da região a maioridade penal é de 18 anos