

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e da Mestre Neus Lagunas.

Ao Eduardo, à Inês e ao Tomás

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras da FCSH Professora Doutora Antónia Coutinho e Mestre Neus Lagunas pela inspiração, pelo profissionalismo e a boa vontade para partilharem os seus conhecimentos.

Às professoras cooperantes Anabela Morgado e Palmira Paiva agradeço duplamente: como cidadã e mãe a dedicação e entrega na formação das novas gerações, como estagiária a generosidade, disponibilidade e paciência.

Ao Professor Doutor Alberto Madrona pela sua entrega e disponibilidade para responder a todas as questões.

Aos colegas desta caminhada pela partilha enriquecedora em aspetos que transcendem o académico.

Aos alunos do 8ºA e do 9ºB da EB da Alapraia por me terem ensinado tanto.

A argumentação em aula de língua materna e de língua estrangeira

Rosa Maria Barral Gregores Paiva

RESUMO

Neste relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolve-se o tema da argumentação, de um ponto de vista teórico e de um ponto de vista didático. No capítulo 1 faz-se uma abordagem geral das principais teorias sobre a argumentação, focando aspetos de interesse para o ensino, em geral, e para a didática das línguas, em particular. No capítulo 2 contextualiza-se a prática de ensino supervisionada, descrevendo a escola e as turmas onde se efetuou. Por fim, no capítulo 3, mostra-se o trabalho específico sobre argumentação feito em sala de aula de língua materna e de língua estrangeira. Uma vez que nestas duas disciplinas o nível de explicitação linguística é diferente, também o é, a exploração da argumentação em cada uma delas. Assim, na aula de língua materna trabalhou-se a escrita do *texto de opinião*, género que apresenta dificuldades para os alunos, a vários níveis. Este trabalho explícito, dentro das suas limitações, traduziu-se na superação de algumas fragilidades. Na aula de língua estrangeira, embora se tenham explorado alguns recursos linguísticos, a argumentação foi utilizada, sobretudo, como procedimento de motivação: os géneros argumentativos orais *debate* e *discussão*, sobre temas de interesse para os alunos, revelaram-se estratégias efetivas para promover a expressão e interação oral na aula de língua estrangeira. Além disso, os temas polémicos tratados foram escolhidos com uma finalidade formativa dos alunos como cidadãos implicados e críticos.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; texto argumentativo; didática; texto de opinião; debate; discussão; conetores argumentativos; operadores argumentativos; aula de língua materna; aula de língua estrangeira.

The argumentation in mother tongue class and in foreign language class

Rosa Maria Barral Gregores Paiva

ABSTRACT

The aim of this intern teaching report is to develop the theme of argumentation, from a theoretical perspective and from a teaching perspective. Chapter 1 makes a general overview of the main theories about arguing, focusing on aspects of interest for teaching, in general, and the teaching of languages in particular. Chapter 2 contextualizes supervised teaching practise, describing the school and the classes where it occurred. Finally, chapter 3 illustrates the specific work done on argumentation in the mother tongue classroom and foreign language classroom. Since the level of linguistic explanation is different in these two types of classes, the exploration of the argumentation in each of them is also different. Thus, in mother tongue classroom we worked on the writing of *opinion texts*, an educational genre that presents difficulties for students, on several levels. This specific work, within its limitations, was revealed by the overcoming certain weaknesses. In the foreign language classroom, although there was an exploration of some language resources, argumentation was used mostly as a motivational process. The oral argumentative genres *debate* and *discussion*, focusing on topics of interest to students, proved to be an effective strategy in stimulating oral expression and interaction in a foreign language classroom. In addition, the controversial topics were chosen with a formative purpose in order to promote their critical and civic skills.

KEY-WORDS: argumentation; argumentative text; didactic; opinion texts; debate; discussion; argumentative connectors; argumentative operators; mother tongue class; foreign language class.

“ [...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se assume, se define, se situa perante o mundo e perante os outros homens e continuamente atua sobre eles”

(Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca)

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (Paulo Freire)

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1. A teoria	5
1.1 A pertinência do estudo explícito da argumentação na escola	5
1.1.1 Os documentos orientadores	5
1.1.2 A ubiquidade do discurso argumentativo	6
1.1.3 Argumentação e sociedade	7
1.1.4 O desenvolvimento da competência argumentativa	8
1.1.5 Argumentação e aprendizagem.....	9
1.2 Argumentação e teorias sobre a argumentação	10
1.2.1 Argumentação e constituintes básicos	10
1.2.2 Evolução das teorias da argumentação.....	14
1.3 Situações argumentativas	17
1.4 Argumentação e língua.....	18
1.4.1 Mecanismos discursivos e linguísticos da argumentação	19
1.5 Conclusão	25
Capítulo 2. A escola.....	27
2.1 Descrição da escola.....	27
2.2 Descrição da turma 8ºA.....	28
2.3 Descrição da turma 9ºB	28
Capítulo 3. A prÁTica letiva	30
3.1 Uma aproximação: a observação de aulas	30
3.2 O primeiro passo: a planificação das aulas	31
3.3 Da teoria à prática - a aula de língua materna	32
3.3.1 Estratégias gerais de ensino de língua materna	32
3.3.2 Estratégias e atividades argumentativas na aula de língua materna	34
3.3.3 Uma visão global sobre a intervenção	40
3.3.4 Conclusão.....	42
3.4 Da teoria à prática – a aula de língua estrangeira	44
3.4.1 Estratégias gerais de ensino de língua estrangeira.....	44
3.4.2 Estratégias e atividades argumentativas na aula de língua estrangeira.	49
3.4.3 Conclusão.....	54
Conclusão.....	57
Referências bibliográficas.....	60
Anexos	69

LISTA DE ABREVIATURAS

DT - Dicionário Terminológico.

GIP - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico.

PCIC - Plano Curricular do Instituto Cervantes.

PEEB - Programa de Espanhol do Ensino Básico.

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

PNPEB -Programa Nacional de Português do Ensino Básico.

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua.

UD – Unidade Didática.

INTRODUÇÃO

Na escolha do tema da argumentação influenciaram vários fatores: a sedução de uma aura formada por outras palavras fascinantes como *consenso*, *democracia*, *raciocínio*, *lógica*; a função da escola na sociedade como formadora de cidadãos implicados e críticos; e, por último, a pertinência relativamente aos documentos normativos em vigor.

Mas o que é a argumentação? A entrada do *Dicionário da Língua Portuguesa contemporânea* da Academia de Ciências de Lisboa (Casteleiro, 2001, p.334) diz que o termo *argumentação* (do latim *argumentatio*) tem duas aceções: 1. *Ação, resultado ou sistema de argumentar, de expor um conjunto de razões, fundamentos ou argumentos para provar uma tese, defender uma opinião, doutrina, fundamentar uma crítica...* 2. *Conjunto de argumentos, de razões e provas ligados entre si para se chegar a uma conclusão e para se justificar.* Ou seja, tanto pode ser a ação como o produto dessa ação ou, ainda, as duas coisas. Esta primeira aproximação confirma a necessidade de um estudo mais aprofundado.

Neste relatório far-se-á uma análise da argumentação com o objetivo de a aplicar ao ensino de língua materna e de língua estrangeira. Uma vez que nestas duas disciplinas o nível de explicitação linguística é diferente, também o é, necessariamente, a aplicação da argumentação em cada uma delas. Assim, na aula de língua materna será feita uma análise mais fina dos recursos discursivos e linguísticos argumentativos, especialmente na escrita (texto de opinião), enquanto na aula de língua estrangeira esta análise será menos pormenorizada e a argumentação será utilizada, sobretudo, como procedimento de motivação: os géneros argumentativos orais *debate* e *discussão*, sobre temas de interesse dos alunos, revelaram-se estratégias efetivas para promover a expressão e interação oral na aula de língua estrangeira.

Penso que um trabalho sobre a argumentação só faz sentido partindo de um enfoque comunicativo da língua, tanto na aula de língua estrangeira como na aula de língua materna. Na primeira, este enfoque é uma postura generalizada, o que não parece acontecer na segunda. Há, no entanto, perspetivas que sublinham esta posição, como é o caso de F. I. Fonseca e J. Fonseca, com que me identifico:

A aula de português (...) visará, pois, o desenvolvimento e a estruturação da competência comunicativa do aluno que o tornará apto a *usar melhor* a língua – *usar melhor* não apenas como aperfeiçoamento do tipo estrutural, de correção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo, como obtenção de sucesso na adequação do ato verbal às situações de comunicação (Fonseca & Fonseca, 1990, p.153).

Estes autores defendem uma “ abertura crítica da aula de português à pluralidade dos discursos” porque “ constitui a via correta de realização da integração da escola na vida, na sociedade” (Fonseca & Fonseca, 1990, p.154).

Embora este seja um trabalho de escopo limitado, será útil dar uma visão global sobre a argumentação (capítulo 1): a sua estrutura fundamental; as suas múltiplas facetas; os recursos discursivos e linguísticos mobilizados e os pontos de vista dos teorizadores mais destacados. A seguir, no capítulo 2, contextualiza-se a prática letiva com uma descrição sumária da escola e das turmas. Finalmente, no capítulo 3, explicitam-se as estratégias de implementação dos exercícios argumentativos em sala de aula.

No respeitante à terminologia, tomei as minhas opções fundamentada em razões pragmáticas e de rigor. Assim, de modo geral, e sendo este um documento concebido no âmbito da formação de professores, adota-se a terminologia dos documentos de referência: no caso da língua portuguesa, utiliza-se a terminologia do Dicionário Terminológico (DT) e das Metas Curriculares do Ensino Básico; no ensino de língua estrangeira, segue-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).

Na bibliografia especializada, constata-se o que me parece ser um uso indiscriminado dos binómios *falante/ouvinte*, *locutor/interlocutor*, *emissor/recetor*, *proponente/oponente* e *arguente/antagonista*. Achei necessário, pelas razões indicadas, escolher um deles, embora correndo o risco de me tornar repetitiva. Os dois primeiros estão vinculados com a oralidade, e os dois últimos sugerem uma ideia de oposição que não quero transmitir; escolhi o binómio emissor/recetor por se poder aplicar a todos os tipos de situação comunicativa em que ocorre a argumentação.¹

¹ Segundo o Dicionário Terminológico: “Emissor designa a pessoa que, num determinado contexto espaço-temporal, realiza intencionalmente um ato de comunicação verbal e produz o enunciado,

A unidade de análise escolhida, no que diz respeito à linguística, foi o *enunciado*, seguindo o exemplo de vários autores da bibliografia utilizada. A definição do DT parece-me bastante adequada e consensual: “é o produto de um ato de enunciação, é uma sequência comunicativa de extensão variável, semanticamente autossuficiente e sintaticamente independente, que forma parte da cadeia de um texto, oral ou escrito, na qual os enunciados se concatenam em conformidade com os critérios de coesão e de coerência textuais e com o princípio da progressão temática”. Embora as expressões *semanticamente autossuficiente e sintaticamente independente* nos deem algumas pistas, confrontamo-nos com o problema do estabelecimento dos limites do enunciado, mas *Domínguez* (2007) resolve-o com facilidade: os limites são dados pela prosódia, na oralidade, pela pontuação, na escrita (*Domínguez, 2007, p.14*).

Um termo incontornável quando se fala de argumentação é *argumento*, que tem os mesmos problemas de delimitação que o enunciado, pois é definido em função de uma finalidade e não da estrutura. Segundo o *E-Dicionário de Termos Literários* (Ceia, 2010), argumento é: “uma espécie de construção verbal - quer seja na modalidade oral, quer seja na modalidade escrita da língua - cuja finalidade precípua é a persuasão do auditório a respeito de uma tese que ocupa o centro de um debate ou de uma polémica (...)”. De qualquer forma, seguirei o exemplo de grande parte dos autores que consultei: utilizarei a palavra *argumento* como sinónimo de enunciado, sabendo que todos os argumentos são enunciados mas nem todos os enunciados são argumentos; e excluirei argumentos de outra ordem que não a linguística.

Para finalizar este ponto introdutório, devo acrescentar que a argumentação é um tema estudado em várias áreas do conhecimento (Linguística, Direito, Publicidade, Psicologia, Filosofia) e a partir de diferentes perspetivas, logo, a bibliografia é extensa. Logicamente, a minha pretensão não é esgotar o tema, nem isso seria viável num empreendimento com estas características. A finalidade é, tendo em conta os objetivos

o discurso e o texto, orais ou escritos, daí resultantes. O emissor, para além da sua competência linguística, possui um determinado conhecimento do mundo, crenças, convicções e posições sociais e ideológicas que marcam a sua atividade discursiva sob o ponto de vista pragmático”.

“Recetor designa a pessoa que recebe e interpreta um discurso ou um texto. Pode ser uma pessoa real, como um interlocutor, um ouvinte e um leitor empírico e concreto; pode ser um ente fictício, como o leitor textual e como o narratário num romance; pode ser um destinatário direto ou indireto; pode estar presente, ou não, na situação comunicativa concreta; pode ser individual ou coletivo (o auditório de uma conferência, o conjunto de ouvintes de um texto da literatura oral, etc.) ”.

didáticos de que já falei, destacar os aspetos úteis para o ensino em geral e para as aulas de língua materna e de língua estrangeira, em particular.

CAPÍTULO 1. A TEORIA

1.1 A pertinência do estudo explícito da argumentação na escola

1.1.1 Os documentos orientadores

Os documentos reguladores ao nível do Ensino Básico para o ensino de Português são dois: *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e *Metas Curriculares do Português* (2012). Nas metas, no que diz respeito ao 8º ano (ano em que incide a prática letiva desta disciplina), encontramos vários termos e expressões relacionados com a argumentação, como se pode ver no quadro resumo seguinte.

Domínios	Objetivos	Descritores
Oralidade	<i>Produzir textos orais de diferentes tipos e com diferentes finalidades.</i>	<i>Apresentar e defender ideias, comportamentos e valores argumentando e justificando pontos de vista.</i>
	<i>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</i>	<i>Debater e justificar ideias e opiniões</i>
Escrita	<i>Escrever textos argumentativos.</i>	<i>Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias e uma conclusão coerente; escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</i>
Literatura	<i>Ler para apreciar textos variados.</i>	<i>Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</i>

Quadro 1. Quadro resumo dos descritores de Português do 8º ano relacionados com a argumentação.

No Programa de Português do Ensino Básico, dos conteúdos da leitura e da escrita consta o texto de opinião, género argumentativo que irei trabalhar no domínio da escrita.

Relativamente ao Espanhol, o Programa de Espanhol do 3.º ciclo relativo ao 9º ano contém, apenas no domínio da oralidade, atos de fala relacionados com a argumentação: *introduzir um tema ou opinião; aduzir exemplos; reconhecer e utilizar marcadores de discurso para indicar relações de reforço, de sequência lógica e de contraste; responder à intervenção de alguém mediante réplica e continuar a intervenção de alguém mediante exemplos, argumentos e reformulações.*

Por outro lado, o projeto educativo da escola *Educar para o futuro* da Escola da Alapraia, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), tem como meta a *formação pessoal e social do aluno*. A argumentação em aula de língua – seja materna, seja estrangeira - pode contribuir duplamente para este objetivo: através do exercício argumentativo em si - sobretudo no debate e na discussão – ao desenvolver competências sociais (respeito e tolerância por outras opiniões, participação adequada em situações de interação oral formal, negociação, etc.) e através dos temas objeto de argumentação.

1.1.2 A ubiquidade do discurso argumentativo

O discurso argumentativo surge nos mais diversificados cenários da sociedade: na televisão (por exemplo, no debate político), no tribunal (o debate jurídico), nas universidades (o debate científico), nos jornais e revistas (carta ao diretor, publicidade), na rua (discussão), etc. Em suma: faz parte do nosso quotidiano.

O debate *argumentação na língua versus argumentação com a língua* foi iniciado por J. C. Anscombe e O. Ducrot (1994). Estes autores assumem uma posição radical: a argumentação está na língua, os próprios elementos linguísticos têm significado argumentativo, todos os enunciados argumentam. Afirmam mesmo que a argumentatividade é a característica fundamental da língua, que se sobrepõe à informatividade.

(...) la argumentación, lejos de ser un fenómeno accidental y limitado a una forma limitada de actividad intelectual, está presente en cada momento en el habla, lo que, ciertamente, no prueba que esa argumentación esté señalada en el

interior de las frases, pero invita a considerar esa hipótesis. (Anscombe e Ducrot, 1994, p.196)

Neste debate J. M. Adam e J. B. Grize posicionam-se de forma diferente: consideram que um anunciado não é nem argumentativo nem não argumentativo (Adam, 2004; Grize, 1996). Mas estes aspetos específicos da linguística serão retomados no ponto 1.4 (Argumentação e língua), entretanto, iremos analisar aspetos mais gerais para obter uma perspetiva global.

1.1.3 Argumentação e sociedade

Os profissionais do ensino devem ter como fio condutor na sua prática a finalidade da escola de preparar os alunos para a vida em sociedade, uma sociedade moderna que exige elevados graus de literacia aos seus cidadãos. A integração que se pretende implica a participação do cidadão no sentido de construir uma verdadeira sociedade democrática. Vários autores destacam o vínculo entre escola, sociedade e argumentação.

“Emerge a necessidade das escolas treinarem os estudantes no uso de uma racionalidade crítica e argumentativa que os capacite para virem a desempenhar um papel activo e construtivo no desenvolvimento da própria sociedade” (Costa, 2008, p. 1).

“A argumentação é na sua essência um exercício democrático (...) é um exercício de tolerância e tem por essa via um claro pendor pedagógico, permitindo aos falantes aprender a conviver com diferentes opiniões, diferentes perspetiva (...)” (Marques, 2011, p.268).

“A competência argumentativa é uma das capacidades mais requeridas e valorizadas na cultura e no mundo contemporâneo, quer nas relações entre indivíduos ou grupos, quer em trabalhos escolares ou académicos, mas também nos mais variados contextos técnicos, profissionais, políticos ou económicos” (Veiga & Baptista, 2004, p.9).

Argumentar é um exercício democrático na medida em que se ouve e tem em conta a opinião do outro, é uma hipótese de resolver as divergências através da linguagem. O exercício de tolerância de que fala M. A. Marques (2011) ganha especial

relevância nas modernas sociedades multiculturais em que há um constante confronto de valores e costumes.

M.J. Veiga e M.M. Baptista referem uma *competência argumentativa* “complexa e multidisciplinar envolvendo um conjunto de atividades de cariz social, intelectual e verbal” (Veiga & Baptista, 2004, p.9). Mas, trata-se de uma competência? Se pensarmos que é uma capacidade dependente de saberes procedimentais, podemos considerar que é uma competência.

1.1.4 O desenvolvimento da competência argumentativa

Vários psicólogos do desenvolvimento estudaram o comportamento de crianças em disputas e negociações com pares, pais ou educadores, e concluíram que entendem o uso, a forma e o conteúdo dos argumentos em interações verbais desde muito cedo (Schwarz & Asterhan, 2010, p.148). Por outro lado, os estudos de Kuhn mostraram que, entre o 6º e 9º ano, há uma evolução considerável na competência argumentativa, mas, a partir daí, o grau de instrução faz toda a diferença: adultos sem estudos universitários não progredem para além do patamar atingido entre o 6º e o 9º ano, enquanto adultos com estudos universitários mostram uma evolução (citado em Schwarz, Asterhan, 2010, p.149). J. Andriessen (2006, p. 446) acrescenta: “The ability to construct detailed, coherent rationalities in defense of favored position improves with age. This development, however, does not guarantee a deeper understanding of one’s oponents”. O mesmo autor conclui com uma citação de Stein & Bernas: “argumentative knowledge is necessarily asymmetrical”. Isto é, os indivíduos sabem mais dos pontos fortes da sua posição e menos dos pontos fortes da posição contrária e sabem menos dos seus pontos fracos do que dos pontos fracos da posição contrária.

B. Schwarz e C. Asterhan concluem após a análise de numerosos estudos: as pessoas têm uma propensão natural para argumentar, mas resistem a entrar numa argumentação quando os objetivos não são evidentes; as diferenças individuais de *performance* estão ligadas à idade e à educação e é possível manipular as situações no sentido de promover a argumentação (Schwarz, Asterhan, 2010, p.150).

Em suma, as crianças adquirem uma competência argumentativa com a interação social e em contexto coloquial, todavia a escola deve desenvolver essa competência nos contextos formais que encontrarão na vida adulta. Este trabalho explícito sobre a

argumentação desde a escola primária é defendido por vários autores (Cotteron, 1995; Dolz & Camps, 1995; Martínez, 1999; Bassart, 1995). S. Leitão vai mais longe, acredita que é possível introduzir a argumentação em sala de aula em praticamente todos os níveis de escolaridade e cita vários estudos realizados com crianças pequenas (4-6 anos) (Leitão, 2011, p.37).

1.1.5 Argumentação e aprendizagem

O interesse pela relação entre argumentação e aprendizagem é recente; a bibliografia relacionada surgiu nos últimos 20 anos, após o impulso qualitativo que o estudo da argumentação recebeu na segunda metade do século XX. Como veremos a seguir, há consenso quanto à existência de um estreito vínculo entre argumentação e aprendizagem.

J. Andriessen estabelece este nexos: “When students collaborate in argumentation in the classroom, they are arguing to learn. When viewed as collaborative practice, argumentation can help learners to accomplish a wide variety of importante learning goals” (Andriessen, 2006, p.443). Este autor introduz a expressão *argumentação colaborativa* e define-a como uma forma de discussão não agressiva em que as duas partes têm um fim comum: resolver um problema. É uma forma de aprendizagem colaborativa que faz do trabalho em grupo uma forma efetiva de fomentar a aprendizagem individual. Ainda, segundo o mesmo autor, a argumentação é um trabalho intelectual que envolve elaboração, raciocínio e reflexão, contribuindo, assim, para a aprendizagem conceptual. Há, também, uma aprendizagem das estruturas argumentativas e de competências sociais e colaborativas imprescindíveis para a integração em comunidades baseadas no conhecimento (médicos, advogados, cientistas, etc.). S. Leitão (2007) contribui para percebermos melhor esta ligação:

(...) as propriedades semióticas que definem a argumentação lhe conferem um mecanismo inerente de aprendizagem que a institui como recurso privilegiado de mediação no processo de construção do conhecimento. Os movimentos discursivos de justificação de pontos de vista e resposta a perspectivas contrárias criam, no discurso, um processo de negociação no qual conceções a respeito do mundo são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas (Leitão, 2007, p.82).

Baker vai mais longe, identifica quatro mecanismos de aprendizagem potencialmente associados à argumentação: explicitação de conhecimento que reforça o próprio conhecimento; mudança conceptual devido a questões que surgem durante o processo; interação que facilita a construção de conhecimento; potenciação da articulação entre as ideias (citado por Andriessen, 2006, p. 445).

A presença da argumentação como objeto de estudo explícito em sala de aula é recente e insuficiente como reclamam vários autores (Cotteron, 1995; Dolz & Camps, 1995). A. Camps e J. Dolz (1995) afirmam: “no sólo es razonable sino necesario que en la escuela se enseñe a argumentar y para ello será necesario confrontar a los alumnos con situaciones de argumentación”. Que situações de argumentação se podem recrear em situação de aula? Que critérios seguir para criar situações de argumentação? Que temas se podem abordar? Relativamente a este aspeto B. Schwarz e C. Asterhan (2010), introduzem o conceito de *design argumentativo* que diz respeito à conceção de situações colaborativas em contexto escolar onde se dá uma *argumentação produtiva*. Um exercício argumentativo é produtivo se surgem um número suficiente de argumentos que se capitalizam noutros. Concluem que esta é uma tarefa complexa porque envolve múltiplas escolhas do foro social e cognitivo e, ainda, novos recursos como *chats*, foros, jogos de diálogo, mapas argumentativos, etc. (Schwarz e Asterhan, 2010, p.170).²

Feita a justificação de um estudo explícito em sala de aula passa-se a analisar o conceito de argumentação e as principais teorias.

1.2 Argumentação e teorias sobre a argumentação

1.2.1 Argumentação e constituintes básicos

Nas palavras dos filósofos C. Perelman e I. Olbrechts-Tyteca (2006, p.34) a argumentação é o conjunto de “ técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento”.

Emmeren define a argumentação como uma atividade discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e pela consideração de objeções e perspetivas

² Para mais informação sobre estes novos recursos, aconselha-se consultar Andriessen (2006).

alternativas com o objetivo último de aumentar – ou diminuir – a aceitabilidade das posições em questão (citado por Leitão, 2007, p.7). Este autor refere a existência de perspectivas alternativas, este é um ponto fulcral: só há argumentação quando há várias perspectivas sobre o mesmo assunto.

J. C. Anscombe e O. Ducrot (1994, p. 22) partem de uma perspectiva linguística para darem a sua definição: “(...) un emisor hace una argumentación cuando presenta un enunciado (o conjunto de enunciados) E_1 [argumentos] para hacer admitir otro enunciado (o conjunto de enunciados) E_2 [conclusión]”.

Do ponto de vista da Pragmática, a argumentação é um ato ilocutório que tem o objetivo de convencer alguém a aceitar uma opinião ou tese (ato perlocutório) (Gouveia, 1996).

No contexto de ubiquidade referido anteriormente, é importante definir a unidade mínima de argumentação e as condições necessárias para a sua existência.

Segundo V. Lo Cascio (1998, p.35), a unidade mínima de argumentação terá obrigatoriamente uma tese, um argumento e uma regra geral. Passo a citar um exemplo deste autor:

Ex: *Lloverá. Nuestro vecino está saliendo con su paraguas.*

A tese será: *lloverá*. O argumento: *nuestro vecino está saliendo con su paraguas*. A regra: a experiência mostra que as pessoas saem com o guarda-chuvas quando chove ou ameaça chover. Assim, o raciocínio será: provavelmente choverá porque o vizinho leva o guarda-chuva.

J. Moeschler estabeleceu três condições para a existência de argumentação: *intencionalidade*, pois tem de haver um objetivo argumentativo; *convencionalidade* associada às marcas argumentativas (marcas axiológicas, operadores argumentativos e conetores argumentativos); e *institucionalidade* relacionada com o reconhecimento, por parte dos interlocutores, de um conjunto de normas (Citado por Carrillo, 2007, p.59).

Caráter dialógico da argumentação

“La argumentación puede considerarse como un diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones” (Dolz, 1996, p.9).

A argumentação é, essencialmente, dialógica, uma vez que é realizada em função do outro, seja este um auditório ou uma única pessoa. Segundo Marques (2011)

mesmo a argumentação da retórica clássica, ainda que sendo constituída por textos monológicos³, é dialógica pois é dirigida a um auditório. Dos textos escritos aos orais, “da argumentação monológica à dialogal o que está em causa é um grau de interatividade diverso” (Marques, 2011, p.291).

Argumentação e demonstração

Argumentar não é demonstrar a verdade de uma tese. Argumentar e demonstrar têm em comum a existência de uma conclusão para onde conduzem o destinatário, mas diferenciam-se em muitos aspetos. C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca (2006, p.15) fizeram uma análise contrastiva dos dois conceitos: a demonstração pertence à lógica enquanto a argumentação pertence às línguas naturais; a demonstração é objetiva e deve ser definitiva enquanto a conclusão argumentativa não é definitiva; a primeira recorre a implicações lógicas, a segunda tem outros recursos, nomeadamente pressuposições, implicaturas e crenças⁴. Finalmente, há a questão da credibilidade: na demonstração utilizam-se axiomas, logo, esta questão não se põe; na argumentação, deve ser a primeira preocupação do orador. Como consequência, na demonstração não há lugar para a refutação e na argumentação esta ocupa um lugar proeminente.

Persuasão e manipulação

Persuadir ou convencer é, consensualmente, o objetivo último da argumentação⁵, a manipulação é um objetivo ilegítimo porque resulta da violação da máxima conversacional da qualidade⁶.

A manipulação pode fazer-se por meios não linguísticos e por meios linguísticos, entre os últimos temos várias situações: a argumentação em que não há conhecimentos de base para julgar; a argumentação com argumentos falsos; sem argumentar, recorrendo à autoridade ou, ainda, recorrendo a elementos linguísticos que

³ O termo *monological* refere-se à estrutura do texto.

⁴ M.J.Veiga e M.M.Batista, relativamente a este aspeto, estabelecem a diferença de forma clara: a demonstração utiliza signos desprovidos de ambiguidade, a argumentação admite signos com ambiguidade (Veiga & Batista, 2004, p.29).

⁵ Parto do princípio de que é consensual, mas na realidade há vozes dissonantes. Passo a citar uma delas: “a argumentação é constituída com finalidades variadas, tem objetivos globais diversos a que não é alheia a situação comunicativa” (Marques, 2011, p.276).

⁶ A máxima da qualidade tem a ver com o valor de verdade dos enunciados. Para aprofundar este aspeto ver Grice, H. (1975) *Logic and Conversation*. In Cole et al. *Syntax and semantics, 3: Speech arts*, pp.41-58. New York: Academic Press.

denotam certeza (por exemplo: *claro, com certeza, certamente*, etc.) (Lo Cascio, 1998, p.98).

Segundo V. Lo Cascio:

La manipulación es una infracción de la norma y depende de la habilidad del descodificador valorar el grado de sinceridad examinando la naturaleza de la argumentación o comparando las afirmaciones con el conocimiento que tiene del mundo (Lo Cascio, 1998, p.99).

O mesmo autor distingue dois tipos de manipulação: uma interna em que se utilizam argumentos não apropriados fazendo crer que são apropriados e uma externa em que se utilizam argumentos falsos.

Elementos básicos da argumentação

O primeiro fator a ter em conta é o **contexto enunciativo**, são as circunstâncias em que ocorre o ato linguístico, a sua importância torna-se evidente quando se pensa que o mesmo enunciado pode ser interpretado como argumento, ou não, consoante a situação. Dentro do contexto, o primeiro elemento a ter em conta é o **auditório** (seja de uma ou de várias pessoas), as suas características psíquicas e sociais. Para um exercício argumentativo bem-sucedido é necessário o que C. Perelman (1993, p.52) chama de *contacto intelectual* entre orador e auditório porque o que interessa não é a opinião do orador, mas sim a dos seus interlocutores. Os auditórios heterogéneos são um desafio para o orador, pois deve utilizar um leque grande de argumentos de forma a conquistar os diferentes membros. Assim, “ningún orador, ni siquiera el orador consagrado, puede ignorar este esfuerzo de adaptación al auditorio” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006, p.62).

A **conclusão** é a tese que se defende no texto argumentativo que pode estar implícita, explícita, sugerida ou inferida.

Os **argumentos** são enunciados que justificam a conclusão. O conjunto de argumentos utilizados para defender uma mesma tese designa-se de *classe argumentativa*. Esta tem uma natureza escalar pois, dentro dela, os argumentos podem ordenar-se segundo a *força argumentativa* (de que falaremos mais tarde). Outra característica dos argumentos de uma classe é a sua orientação em relação à conclusão, podendo estar orientados de duas formas: anti orientados ou coorientados. Na

bibliografia, encontram-se várias tentativas de classificação dos argumentos, mas foge ao escopo deste trabalho apresentar listas de tipologias de argumentos⁷.

A **regra geral** é o elo de ligação entre argumento e a conclusão, só cumpre a sua função se for uma regra aceite pela comunidade a que pertencem emissor e recetor. Também é designada por garante ou *topos*.

1.2.2 Evolução das teorias da argumentação

A primeira teorização sobre argumentação surge na Grécia antiga, no contexto de uma sociedade democrática e da necessidade de explorar as técnicas de convencer pela palavra num âmbito judicial, a esta disciplina chamou-se Retórica. Corax escreveu o primeiro manual, do qual temos apenas vestígios indiretos, onde estabelece as partes do discurso retórico que ainda hoje se aplicam: o exórdio para captar a atenção do auditório; a apresentação dos factos (tese); a discussão onde se desenvolvem os factos e a peroração ou conclusão para confirmar a tese (Breton & Gauthier, 2001).

Aristóteles vê a Retórica como um instrumento que pode ser usado a serviço do bem e do mal, ou seja, como método amoral, assim, a argumentação sai do âmbito judicial. Reconhece a importância dos ouvintes e estabelece três géneros oratórios em função do auditório: género epidíctico em que o ouvinte é um espetador; género judicial em que o ouvinte é o juiz e género deliberativo em que o ouvinte é um membro da assembleia. Para Aristóteles o núcleo central da argumentação é o raciocínio que ele interpreta quase como uma demonstração (Breton & Gauthier, 2001).

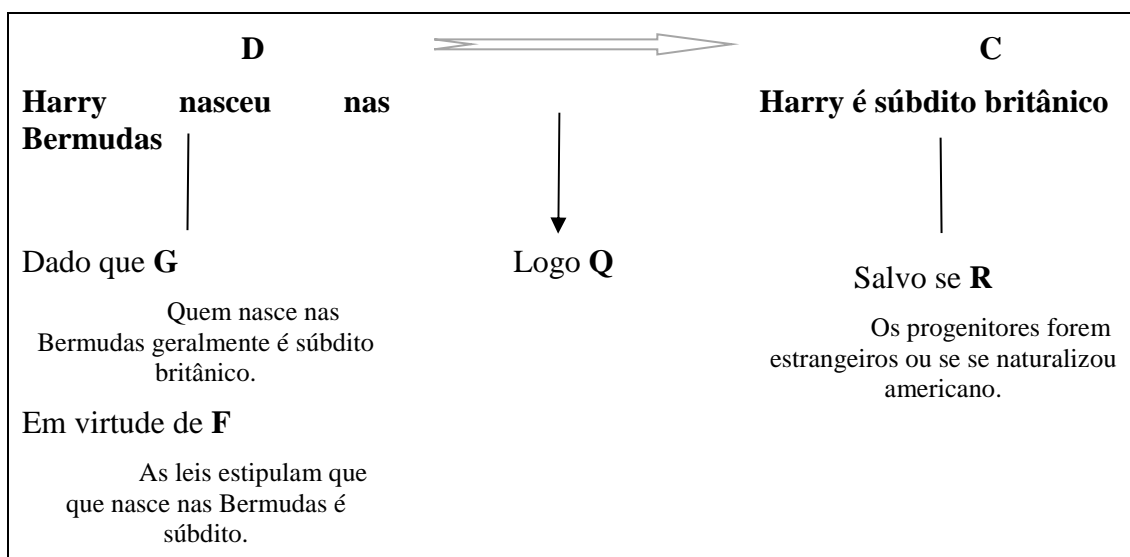
Segue-se um longo declínio do interesse pela retórica e pelo discurso argumentativo, até que no século XX (1958) se publicam duas obras fundamentais: *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique* de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca e *The Uses of Argument* de Stephen Toulmin (Breton & Gauthier, 2001).

A Nova Retórica parte da distinção que Aristóteles faz entre o raciocínio analítico e o raciocínio dialético: o primeiro tem a ver com a verdade e a lógica, o segundo com a verosimilhança ou opiniões geralmente aceites por uma comunidade. A Nova Retórica destina-se a qualquer tipo de auditório (do universal ao recetor único) e

⁷ Para aprofundar este aspeto veja-se Weston, A. (1996). *A arte de argumentar*. Lisboa: Gradiva.

tem como foco o discurso decorrente do raciocínio dialético, ou seja o discurso não demonstrativo. Uma questão central nesta teoria é a chamada *questão da receção do argumento* em que estes autores estudam dois níveis: o papel do auditório em possibilitar o ato argumentativo e a conceção da própria argumentação tendo em conta o auditório. Sobre este último ponto C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca (2006, p.56) são categóricos: “El conocimiento, por parte del orador, de aquellos cuya adhesión piensa obtener es, pues, una condición previa a toda argumentación eficaz.” A Nova Retórica desenvolve-se à volta da análise das técnicas argumentativas, por um lado, dos argumentos, a sua tipologia, e os seus efeitos sobre o auditório, por outro (Breton & Gauthier, 2001).

Toulmin, no seu *Uses of arguments*, qualifica a argumentação de multiforme e introduz a noção de *campo de argumentos* que engloba todos os argumentos do mesmo tipo lógico. Os argumentos são enunciados emitimos em forma de asserção e que se apoiam em razões (citado por Breton e Gauthier, 2001, 76). Mas a originalidade deste autor está no esquema argumentativo que desenvolveu partindo de uma conceção dinâmica da argumentação, este está constituído pelos seguintes elementos: os dados (D) que apoiam uma conclusão (C); uma qualificação modal (Q) da conclusão; as garantias (G) que validam a passagem de dados à conclusão e onde podem ser aplicadas restrições (R) e o fundamento em que se baseiam as garantias (F). Para ilustrar transcrevo um exemplo traduzido do autor (Breton & Gauthier, 2001, p.90).



Esquema 1. Esquema argumentativo de Toulmin.

Outros autores determinantes no percurso evolutivo das teorias da argumentação foram J. C. Anscombe e O. Ducrot. Estes autores foram pioneiros ao darem um

enfoque linguístico à argumentação, desenvolvendo o que ficou conhecido como *Teoria da argumentação na língua*. Esta obra iniciou o debate *argumentação na língua versus argumentação com a língua* de que já foi falado. Como ponto de partida utilizaram a questão: se a argumentação é um encadeamento de enunciados, de que forma a estrutura linguística determina os encadeamentos possíveis e parte da sua interpretação? Assim, esta teoria incide sobre elementos linguísticos explícitos que o emissor utiliza para encadear os enunciados no sentido de uma conclusão e que o recetor utilizará na sua interpretação. Estes elementos denominam-se *marcadores argumentativos* e dividem-se em dois tipos: *operadores argumentativos*, os que incidem sobre um único enunciado, e *conectores argumentativos*, os que ligam enunciados.⁸ Outro conceito importante nesta teoria é o de *topos* – termo que já foi referido -, que definem como o garante que justifica o encadeamento de um enunciado A (argumento) e um enunciado C (conclusão). O *topos* é uma regra comum a emissor e recetor e representa a pedra angular de toda a *Teoria da Argumentação na Língua*. Passo a citar os autores quando falam do lugar que ocupam os *topoi* na teoria:

Esta teoría, recordemos, plantea que las palabras y las estructuras frásticas (en otros términos, la lengua) constriñen los encadenamientos argumentativos independientemente de los contenidos informativos que portan los enunciados. Ahora podemos indicar el lugar preciso en donde se ejerce la constricción, es decir, el punto de articulación de la lengua y el discurso argumentativo: se trata de los *topoi* utilizados en ese discurso (Ancomb & Ducrot, 1994, p.217).

Este ponto teve como objetivo dar uma perspetiva geral sobre a evolução da teorização sobre a argumentação; porém tenho de deixar claro que, no que diz respeito aos últimos 50 anos, muito ficou por dizer. L. Vega (2004) afirma:

“El estudio de la argumentación cubre un campo de trabajo, formación e investigación que está experimentando un desarrollo espectacular en nuestros días (...). Su crecimiento y consolidación resultan tanto más llamativos si se considera la juventud de la disciplina: renacida de sus históricas cenizas a mediados del siglo XX” (p.7).

⁸ Este assunto será retomado no ponto *Argumentação e língua*, pelo que, de momento, não é desenvolvido.

1.3 Situações argumentativas

Na caracterização das situações argumentativas há vários aspetos a ter em conta: tema; interlocutores; objetivos; condições; situação sociolinguística e cultural; tempo e espaço; precedentes, etc. A conjugação de todos estes parâmetros resulta numa variabilidade grande de situações, V. Lo Cascio (1998, p.63) faz uma classificação, mas qualquer classificação que se faça nunca será exaustiva. Assim, segundo este autor temos: argumentações sem recetor presente; argumentações com recetor presente; argumentações em que os protagonistas partem de uma tese diferente e protagonizam uma disputa; argumentações em que os protagonistas procuram argumentos para uma única tese; argumentações a favor de certas opiniões expressas; argumentações em contra de certas opiniões expressas.

Ainda, a situação argumentativa pode dar-se tanto no âmbito da oralidade como da escrita, veremos a seguir as implicações do âmbito em causa no discurso argumentativo, do ponto de vista de V. Lo Cascio (1998).

A argumentação escrita está, obviamente, marcada pela explicitação e pela necessidade de uma linguagem rigorosa, uma vez que o recetor está ausente. No entanto, a organização argumentativa e as marcas linguísticas diferem consoante o tipo de discurso (jurídico, científico, educativo, etc.). A natureza e a função do texto também são determinantes: a argumentação num manual escolar será, à partida, aceite devido à falta de conhecimentos específicos do público-alvo e à autoridade emanada pelo manual. Um caso completamente diferente é o do artigo científico, pois é um texto que se dirige a pares, pessoas à altura de fazer um juízo e argumentar em favor ou contra. Por esse motivo, o autor tenta prevenir, no próprio texto, as possíveis objeções e esclarecer as possíveis dúvidas.

Na argumentação oral, os participantes têm de dar resposta rápida ao adversário e, nestas condições, ganham relevo os fatores emotivos e valorativos. A discussão é a forma mais frequente de argumentação, acontece no dia-a-dia quando temos que defender ou combater uma opinião e decorre de uma forma pouco regrada. Este tipo de argumentação está marcada pelos fatores extralinguísticos: emoções, situação, memória, prestígio pessoal, disponibilidade, argumentos de validade duvidosa, etc. Vejamos mais alguns exemplos: a lição magistral é um caso particular de argumentação pois os alunos encontram-se em uma posição de inferioridade, *a priori* não consideram a aula um local de debate; a conferência é um discurso persuasivo, mas as possíveis réplicas são

preteridas para o fim da intervenção o que se torna condicionante. No discurso persuasivo temos que diferenciar várias situações: se se dirige a um público que partilha a mesma ideologia (o político a discursar para os outros militantes do mesmo partido, ou o sermão do padre na igreja) ou se se dirige a um público diverso. Um caso particular é o discurso político perante as câmaras: o que se pretende não é persuadir o adversário, mas sim os telespetadores. Em tempos de antena, normalmente curtos, a estrutura argumentativa perde importância e ganham relevo palavras-chave e os *slogans* para associar à mensagem, nestas circunstâncias, também são de destacar os fatores ligados ao modo visual.

1.4 Argumentação e língua

Há dois pontos de vista em relação à argumentação: a relação entre argumento e conclusão é intrinsecamente linguística (argumentação na língua) ou essencialmente pragmática (argumentação no discurso) (Fuentes & Alcaide, 2002, p.25). Felizmente, neste contexto, não é necessário tomar esse tipo de decisões, e, em lugar disso, aproveito os dois enfoques com a finalidade didática que me move. Por um lado, aproveito o contributo de C. Fuentes & E. Alcaide (2002) que consideram que “la argumentación es una estructuración que se hace del texto en el nivel macroestructural, una ordenación de todo el material lingüístico empleado (...), es una dimensión de las secuencias” (p.23). Por outro lado, tenho em conta as observações de J. Portolés (1988, p.78): “(...) la Teoría de la Argumentación (en la Lengua) nos presta algunos instrumentos conceptuales inapreciables y en muchas ocasiones únicos”. Os instrumentos conceptuais a que se refere J. Portolés são os marcadores argumentativos, que se dividem em operadores e conetores argumentativos, como já foi referido. Os primeiros incidem sobre o enunciado onde ocorrem e os segundos estabelecem relações entre enunciados. Os conetores ligam enunciados que intervêm numa estratégia argumentativa comum e criam diferentes relações argumentativas: se estão coorientados estabelece-se uma relação de adição e temos os *conectores aditivos*; se estão anti orientados estabelece-se uma relação de *oposição ou contraste* e temos os *conectores*

contra argumentativos; finalmente, se se estabelece uma relação causa-efeito temos os *conectores consecutivos*⁹.

Já V. Lo Cascio (1998) apresenta-nos uma perspectiva híbrida:

En los textos argumentativos [...] la posibilidad de alcanzar el objetivo de convencer a los demás, depende mucho de la naturaleza de los argumentos presentados, pero también de la forma en que se organiza el lenguaje, y principalmente, de la forma lingüística en que se ha concretado (p.34).

Um levantamento exaustivo dos mecanismos linguísticos envolvidos na argumentação seria um empreendimento ambicioso porque seria necessário um corpus linguístico de dimensões consideráveis já que, como refere Spíndola (2003), é provável que haja variação dos recursos linguísticos consoante o género:

Além de constatar que a argumentatividade perpassa quase todos os gêneros discursivos, já é possível postular que cada género apresenta estrutura argumentativa específica. Em outras palavras, os meios linguísticos utilizados para marcar a orientação argumentativa pretendida pelo locutor podem variar de género para género (p.831).

1.4.1 Mecanismos discursivos e linguísticos da argumentação

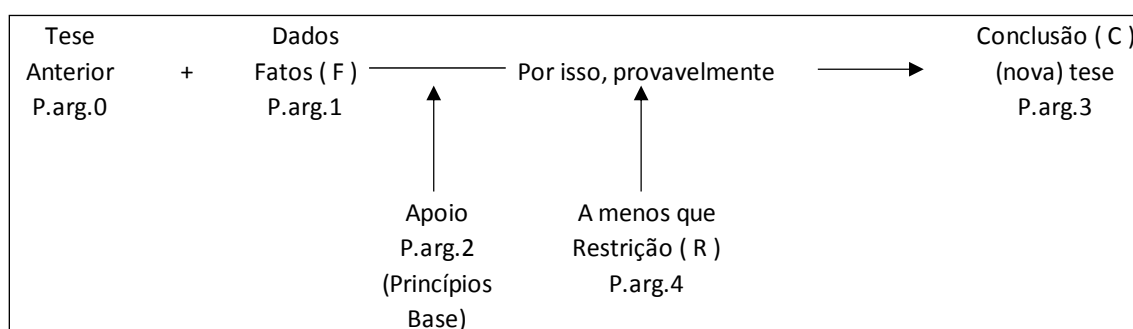
Neste ponto far-se-á uma análise dos mecanismos discursivos e linguísticos partindo das unidades maiores - texto, sequência - para chegar às unidades menores - operadores e conectores argumentativos-.

O que é um texto argumentativo? Domínguez (2007) define-o: “(...) aquel tipo textual en el que dominan secuencias que se esfuerzan en aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión” (p.21).

Domínguez define texto argumentativo servindo-se da noção de *sequência argumentativa*. Mas, o que é uma sequência? J. M. Adam (2004), nome incontornável da investigação atual sobre discurso argumentativo, responde: “Una secuencia es una

⁹ Segue-se a terminologia de M-A. Martín e J. Portolés (Martín e Portolés, 1999).

estructura relacional jerárquica preformada que agrupa varias macro-proposiciones en una unidad textual mayor que la de un período” (p.101). Este autor destaca que no discurso argumentativo há dois movimentos: demonstrar/justificar uma tese e refutar a tese contrária, ou algum dos seus argumentos. Com esta linha de pensamento, concebeu um protótipo de sequência argumentativa onde a contra-argumentação se insere em dois pontos da estrutura: os correspondentes às macro-proposições argumentativas P.arg.0 e P.arg.4.



Esquema 2. Sequência argumentativa prototípica de J. M. Adam (Adam, 2008, p.233).

O esquema é linear, mas a ordem não é obrigatória: a tese P.arg.3 pode ser formulada de início e retomada, ou não, no final. Além disso, a tese anterior e os apoios podem estar subentendidos (*Ibidem*). Na mesma linha, M. J. Cuenca (1995) afirma que os textos argumentativos reais podem apresentar diferentes graus de desenvolvimento, sobretudo os textos orais, que apresentam frequentes interrupções e, até, mudanças de orientação na intervenção dos interlocutores. Esta autora sintetiza: “desde el punto de vista lógico, sería posible reconstruir la estructura completa de una argumentación, pero discursivamente no siempre se manifiesta en su totalidad” (Cuenca, 1995, p.26).

Partindo dos princípios de construção textual do sentido – coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade – enumerados por R. Beaugrande e W. Dressler (1990, IV), tendo em conta que estão todos interligados e sem querer subtrair relevância a nenhum deles; destaco os princípios de informatividade e de coesão que serão particularmente úteis neste contexto.

A informatividade é uma característica gradual que tem a ver com a forma como a informação se distribui no texto, o grau de informatividade de um texto depende de um equilíbrio entre informação nova e a informação conhecida: se existe muita informação nova o texto torna-se difícil de processar, se existe muita informação

conhecida torna-se redundante (Koch, 2013, p.82). C. Fuentes e E. Alcaide (2002) esclarecem sobre o que motiva a escolha de uma ou outra organização da informação: “(...) la organización de la información es un fenómeno que surge de la adecuación del hablante a las necesidades del oyente, pues en virtud de las mismas se organiza el material lingüístico en todos sus niveles” (p. 232). Desta citação depreende-se a íntima ligação entre argumentatividade e informatividade, ao nível da macroestrutura do texto – ordem em que aparecem os argumentos – e ao nível do enunciado determinando as potencialidades argumentativas do discurso.

Há três ordens básicas de apresentação dos argumentos: ordem de força crescente, ordem de força decrescente e ordem nestoriana em que se começa e acaba com os argumentos mais fortes (Perelman, 1993, p.161). Ainda, sobre o binómio informatividade/argumentatividade, o mesmo autor afirma:

Com efeito, não se deve perder de vista que o auditório, em função da eficácia do discurso muda com o desenrolar deste. Os argumentos terão um peso diferente consoante se conheçam ou se ignorem certos factos ou uma determinada interpretação deles. Na medida em que a finalidade do discurso consiste em persuadir um auditório, a ordem dos argumentos será adaptada a esta finalidade: cada argumento deverá surgir no momento em que maior efeito exerça. Mas, como aquilo que persuade um auditório pode não convencer um outro, este esforço de adaptação é permanente (Ibidem, p.161).

A nível da macroestrutura, o lugar que ocupa um enunciado num texto dá-nos ideia da sua importância dentro do mesmo, mas independentemente da sua localização existem mecanismos para dar relevância aos enunciados. No âmbito da argumentação estes mecanismos têm uma função clara: “privilegiar unos contenidos informativos sobre otros, com el objetivo de orientar la conclusión del mensaje.” (Fuentes & Alcaide, 2002, p.232)

Fuentes e Alcaide (2002) fazem um levantamento dos mecanismos que conferem relevância informativa no espanhol; trata-se de mecanismos variados: mecanismos da ordem da enunciação, da modalidade e outros. Assim, temos:

- A pausa, concretizada por silêncio na oralidade e pelos sinais de pontuação na escrita, pode ser uma forma de destaque, pois marca os limites de um enunciado,

estabelecendo a sua individualidade. Este processo, juntamente com a utilização de orações nominais, são técnicas muito utilizadas no texto publicitário.

- Os advérbios podem expressar modalidade; transcrevo alguns exemplos em espanhol, dados pelas autoras supracitadas: *francamente, sinceramente, como te digo, evidentemente* (equivalentes idênticos em português).

- As reformulações para adequar o enunciado às necessidades do emissor enfatizam o enunciado em causa. Alguns exemplos de expressões utilizadas no espanhol: *o sea, es decir, por otras palabras*. Em português as correspondentes serão: *ou seja, por outras palavras* (para *es decir*, penso que o equivalente mais próximo em português seja *isto é*).

- Uma técnica que explora o carácter dialógico da argumentação é aquela em que o emissor faz uma pergunta ao recetor e responde sem lhe dar a oportunidade de o fazer. Nesta pergunta, o emissor tenta verbalizar o que o recetor ou o público-alvo pensa. É uma forma de focalizar um enunciado importante e dinamizar o discurso muito utilizada em publicidade.

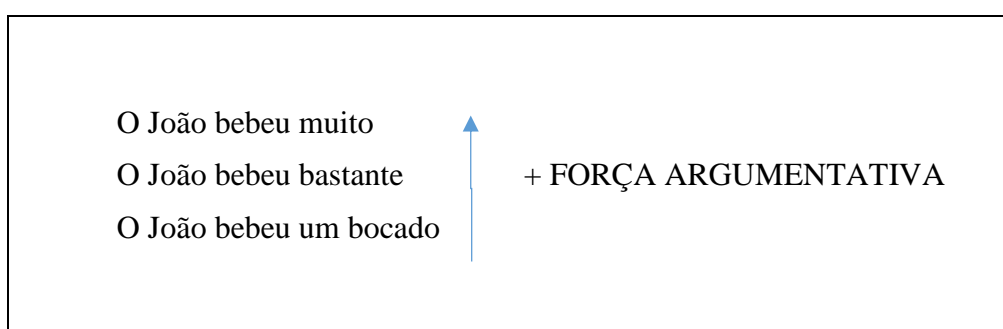
- Existem partículas de carácter enfático que perderam o seu valor semântico para promover a ênfase: *como que, vaya, bonito, precioso*. Estas expressões são muito difíceis de traduzir, mas em português temos: *lindo, boa...*

- A repetição é uma técnica muito utilizada na oralidade, mas também se faz na escrita e tem um forte efeito persuasivo: o objetivo é conseguir implantar uma ideia na cabeça do recetor.

- Também existem recursos lexicais cuja função é destacar determinada informação, alguns exemplos no espanhol são *precisamente, por cierto, justamente*. Em português: *precisamente, justamente, certamente*. Outros recursos lexicais são os adjetivos como *impressionante ou magnífico*.

Cuenca (1995) acrescenta algumas marcas da argumentação relacionadas com o seu carácter dialógico: abundância de referências deíticas pessoais que remetem para o emissor e para o recetor; estruturas impessoais, pois a generalização pode produzir um efeito persuasivo; expressões de modalidade frequentes decorrentes de uma forte subjectivização da mensagem; partículas como *casi, aún, incluso, hasta* (em português, pela mesma ordem: *quase, ainda, inclusive, até*) (p.31).

Grande parte dos mecanismos anteriores poderão incluir-se no conjunto dos operadores argumentativos uma vez que “convierten un enunciado «neutro» en un enunciado orientado hacia una conclusión o que lo sitúan en una escala.” (Cuenca, 1995, p.30) Por outras palavras, os operadores argumentativos são signos que potenciam a argumentatividade dos enunciados. O conceito de força argumentativa, também foi desenvolvido no âmbito da Teoria da argumentação na língua e permite criar escalas de argumentos coorientados no sentido de uma conclusão. A possibilidade de existirem escalas é dada pelo sistema linguístico, mas também pelo conhecimento do mundo (Portolés, 1988, p.85). Apresento o exemplo de escala traduzido dado por J. Portolés (Ibidem, p.84).



Esquema 3. Esquema explicativo do conceito de força argumentativa. Exemplo traduzido por mim.

Como se pode depreender, a conclusão é *não pode guiar*. O *topos* é uma regra do bom senso fundamentada numa lei que diz *quem bebe não pode guiar*.

M. A. Martín e J. Portolés (1999) têm uma visão mais redutora do conjunto dos operadores argumentativos que não se coaduna com a definição que dão, mas explicam em rodapé: eles só consideram os que obedecem às características dos marcadores discursivos. Assim, dividem estes operadores em:

- “Operadores de refuerzo argumentativo: *en realidad, en el fondo y de hecho*”.
Em português: *na realidade, no fundo e de facto*.

- “Operadores de concreción: *por ejemplo, en concreto e en particular*”. Em português: *por exemplo, em concreto e em particular* (pp.4139-4142).

A coesão diz respeito à forma como os elementos da superfície do texto – as palavras que realmente vemos e ouvimos – se conectam dentro de uma sequência, tendo como base a dependência gramatical. Os mecanismos de coesão são variados, neste contexto interessa destacar os marcadores discursivos e dentro destes os conetores. M. A. Martín e J. Portolés (1999) dão uma definição clara de conetor:

Un conector es un marcador discursivo que vincula semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados (p.4093).

A classificação de conectores argumentativos que fazem M. A. Martín e J. Portolés (1999, p.4082) baseia-se nas funções argumentativas, o que a torna um instrumento útil no ensino. A seguir, partindo desta informação e com os contributos de M. N. Domínguez (2007) e de M. A. Coutinho (2008, 198) elaborei o quadro 2.

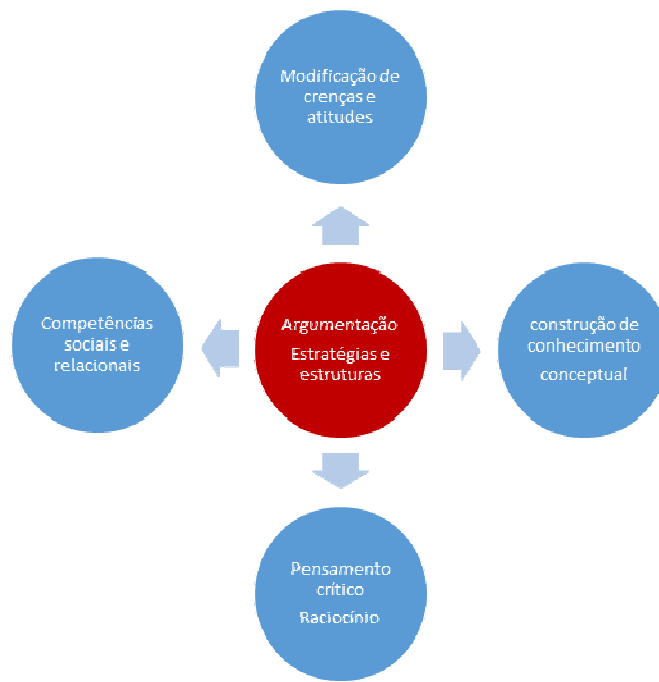
CONETORES ARGUMENTATIVOS (exemplos)		
LINGUA	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
ADITIVOS	Además, y, encima, o, ni, aparte, incluso, sobretudo, etc.	E, ou, também, assim como, igualmente, além disso, etc.
CONSECUTIVOS	Por tanto, por consiguiente, por ende, porque, luego, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, etc.	Portanto, então, em consequência, porque, já que, pois, com efeito, com efeito, etc.
CONTRA ARGUMENTATIVOS	En cambio, por el contrario, por contra, antes bien, sin embargo, pero, no obstante, aunque, con todo, etc.	Embora, apesar de que, ainda que, mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, etc.

Quadro 2. Quadro resumo de conectores argumentativos em Português e Espanhol (tradução minha)

1.5 Conclusão

Em função de tudo o que aqui foi exposto pode afirmar-se que a linguística da argumentação é complexa, exige um conhecimento profundo da língua: mais uma razão para o seu estudo explícito na aula de língua materna, tanto na oralidade como na escrita. Os mecanismos linguísticos e discursivos enumerados devem ser estudados em contexto para que os alunos avaliem a sua função e aprendam a utilizá-los nas suas próprias produções.

O trabalho sobre a argumentação parece-me relevante porque se desenvolvem, para além das competências argumentativas, vários outros aspetos: competências sociais e relacionais; conhecimentos específicos; oralidade ou escrita; pensamento reflexivo e crítico; crenças e atitudes. No esquema 4 (em baixo) representam-se estes aspetos em esferas: o foco pode ser posto em qualquer uma das esferas, consoante os objetivos da situação de ensino-aprendizagem em questão, no entanto, todas as esferas são envolvidas em maior ou menor grau. A esfera da modificação de crenças e atitudes, sendo uma área sensível que envolve as crenças do próprio professor, exige dele uma aguda consciência ética. Do meu ponto de vista, em geral, o professor deve manter-se neutro, deve mostrar as várias perspetivas sem tomar partido, no sentido de alargar os horizontes dos alunos. A construção de conhecimento conceptual na aula de língua poderá incidir sobre conteúdos muito diversos, o professor tem a responsabilidade de escolher, de entre inúmeras hipóteses, aquelas que correspondem aos seus objetivos e aos interesses dos alunos.



Esquema 4: Esquema representativo das competências envolvidas na argumentação.

CAPÍTULO 2. A ESCOLA

2.1 Descrição da escola

A escola onde se realizou a PES foi a Escola Básica 2,3 da Alapraia no Conselho de Cascais, sede de agrupamento, a funcionar desde o ano letivo de 2003/2004. Encontra-se implantada numa zona residencial de população envelhecida, mas, em contrapartida, uma vaga de emigração tem feito aumentar a população. A par de urbanizações mais antigas e das novas, existem na zona envolvente bairros de habitação social, a Aldeia de Crianças S. O. S. e a Fundação O Século. As estatísticas mostram que, nos últimos anos, houve um aumento significativo de alunos inscritos com necessidades educativas especiais para os quais existe uma sala de multideficiência com capacidade para 6 alunos, também se tem registado um aumento de alunos inscritos que recebem apoio da Ação Social Escolar. O número de alunos carenciados é significativo, o grupo docente não ignora este facto e toma medidas para minimizar as carências: há um banco de livros, existem recolhas de bens de primeira necessidade e outras iniciativas.

Relativamente às instalações da escola, esta é constituída por dois Blocos (A e B) ligados internamente. No bloco A situam-se as salas de aula do 2º ciclo, o Centro de Recursos Educativos, a direção e a secretaria. No bloco B encontram-se as salas de aula do 3º ciclo. O Pavilhão Gimnodesportivo fica na zona sul do recinto escolar separado destes dois blocos principais por um extenso espaço ajardinado, espaço esse que, também, contorna todo o recinto. De referir que a escola dispõe de uma excelente Biblioteca que está inserida na rede de bibliotecas escolares. As salas de aula são pequenas mas estão todas munidas de computador e projetor.

No que se refere aos recursos humanos, o corpo docente (80 professores) é bastante estável e formado, na sua maioria, por profissionais de quadro na faixa dos 40 e com mais de 10 anos de serviço. O pessoal não docente (8) é insuficiente, fruto da conjuntura económica. Esta insuficiência é notória no dia-a-dia da escola, mas parece não haver solução.

A oferta educativa inclui dois níveis de ensino (2.º e 3.º Ciclos) e Cursos de Educação e Formação (CEF) nas áreas de “Instalação e Reparação de Computadores” e “Instalação e Operação de Sistemas Informáticos”.

O projeto educativo *Educar para o futuro* data de 2011 e tem como lema “Diz-me e eu esquecerei; ensina-me e eu lembrar-me-ei; envolve-me e eu aprenderei” e como metas: o sucesso educativo, o desenvolvimento pessoal e social e a relação/comunicação entre a escola e a comunidade. No sentido de atingir estas metas, realizam-se numerosas atividades: *Día de la Hispanidad*, *Día de Reyes*, Dia de *Haloween*, *Karaoke* de poesia, Leituras inesperadas, convites a autores, Dia do agrupamento, etc. O Dia do agrupamento contribui para atingir a meta da relação/comunicação entre a escola e a comunidade, é um dia aberto a toda a comunidade em que há espetáculos variados, venda de doces e artigos artesanais, exposições, etc.

2.2 Descrição da turma 8ºA

Era uma turma com 26 alunos – 16 rapazes e 10 raparigas- com uma média de idades de 14 anos. Em geral, eram alunos interessados e com bom aproveitamento. No comportamento, havia uma diferença muito grande entre rapazes e raparigas, eles muito faladores e brincalhões, elas muito caladinhas e concentradas: esta desigualdade talvez estivesse relacionada com a diferença de maturidade que se verifica nestas idades. Havia três rapazes que precisavam de uma atenção especial para não prejudicarem o desenvolvimento da aula, tendo isto em atenção tudo corria bem. Não havia jovens com necessidades especiais, mas sim uma jovem com uma timidez extrema que condiciona as suas apresentações orais ao ponto de, por vezes, não se realizarem. Gostavam muito de trabalhar em grupo e conseguia-se formar equipas muito produtivas. Estes jovens tinham uns encarregados de educação participativos e colaboradores, com um nível académico de secundário ou licenciatura o que facilitava a ação da escola.

A esta turma dei todas as minhas aulas assistidas de português e uma unidade didática de espanhol.

2.3 Descrição da turma 9ºB

O 9ºB era uma turma pequena, com 20 alunos - 9 raparigas e 11 rapazes –, com uma média de idades de 15 anos. Era um grupo muito homogêneo, todos eram estudantes interessados e dedicados, logo, funciona muito bem. Foi um prazer trabalhar com eles nas aulas de espanhol. Não havia jovens com necessidades especiais, mas sim

um rapaz disléxico com algumas dificuldades de aprendizagem, mas que no espanhol, evolui muito durante o ano letivo.

A esta turma dei todas as minhas aulas assistidas de espanhol e com eles aprendi imenso. A seguir, irei explicar alguns aspetos gerais da minha prática letiva.

CAPÍTULO 3. A PRÁTICA LETIVA

3.1 Uma aproximação: a observação de aulas

A observação sistemática e conscienciosa das aulas da professora cooperante permitiu-me formar o que J. Richards e C. Lockhart (1998, p.15) chamam de “base para la reflexión crítica”. Esta observação foi feita seguindo o princípio de que “un observador que participa activamente en la clase no es un observador eficaz” (Ibidem, p.30), pelo que assumi o meu papel e fiz tudo o possível para não condicionar o desenvolvimento das aulas.

Como métodos de registo, utilizei o registo em grelha e o registo descritivo em caderno. Quanto à grelha, foi desenvolvida por mim a partir do modelo da professora cooperante de espanhol, e tendo em conta algumas indicações de R. Wajnrub (1992). Das sucessivas adaptações às circunstâncias e às necessidades resultaram duas versões muito próximas: a destinada às aulas de Português e a destinada às aulas de Espanhol¹⁰ (cf. Anexo1). Inicialmente, havia na grelha uma 3ª parte de observação do feedback dos alunos com vários parâmetros para registar na planta de aula, mas revelou-se difícil de aplicar e inadequada às turmas em questão; em consequência, optei pelo registo desses dados em caderno. O procedimento de registo utilizado em cada aula era decidido em função dos objetivos e da planificação da professora. Por exemplo, para coletar dados sobre a correção de erros na aula de espanhol, utilizava a grelha, para registar a estratégia utilizada para dar conteúdos gramaticais, utilizava o registo descritivo em caderno.

Outro contributo para esta base de reflexão crítica foi a gravação das minhas primeiras aulas. O confronto entre o retrato fiel dos acontecimentos e uma memória impregnada de subjetividade provocou, primeiro, perplexidade, depois, permitiu uma avaliação mais correta de todos os parâmetros, desde a posição corporal até as hesitações.

¹⁰ As diferenças entre as duas grelhas são mínimas, basicamente a grelha de Espanhol tem mais dois parâmetros que a de Português: *utilização de língua materna e incentivo à empatia com aspetos culturais*. Em anexo apresento só a grelha de Espanhol.

Em suma, considero que a observação de aulas foi fundamental na minha formação porque possibilitou uma reflexão profunda sobre muitas das variáveis que fazem de cada aula uma aula única e porque forneceu as fundações para a construção de um *modus operandi* próprio.

3.2 O primeiro passo: a planificação das aulas

A planificação é fundamental para conceber unidades didáticas coerentes, com uma sequência lógica, variadas em termos de atividades, equilibradas em termos de competências trabalhadas e ajustadas ao contexto físico e humano. O apoio das professoras cooperantes foi crucial para a planificação das primeiras unidades didáticas. Começaram por fornecer o seu modelo, que eu adaptei, e acompanharam o processo fazendo as correções necessárias. Como consequência das diferentes terminologias usadas no ensino da língua materna e no ensino de língua estrangeira (facto assinalado na introdução) e da estrutura dos próprios programas: os modelos de planificação são significativamente diferentes (cf. Anexos 2, 12, 34, 45). Enquanto nos planos de aula de Português se fala em domínios (leitura, escrita, educação literária, oralidade e gramática), nos planos de aula de Espanhol temos atividades e estratégias comunicativas em língua (escrita, leitura, oralidade, compreensão e interação oral). Existem, também, diferenças a nível estrutural, mas em ambos se discriminam objetivos e conteúdos e se faz uma descrição detalhada das situações de aprendizagem. Mesmo com ajuda, as primeiras unidades resultaram muito ambiciosas em termos de conteúdos e atividades e impraticáveis em termos de tempo. Estes erros iniciais ensinaram-me o que não poderia aprender de outra forma: a capacidade de adaptar a planificação às circunstâncias de aula.

O primeiro passo, a escolha de temas e conteúdos, foi muito mais fácil nas planificações de Espanhol do que nas de Português: nas primeiras, o ponto de partida, indicado pela professora cooperante, eram as funções da língua previstas no programa (por exemplo: dar conselhos) enquanto nas segundas eram textos. Devo confessar que, nestas circunstâncias, encontrar uma questão polémica para os meus exercícios de argumentação não foi fácil. Depois, o mais difícil era conseguir um encadeamento adequado de atividades diversas e a gestão do tempo.

Tendo em mente o princípio de melhoramento contínuo porque “el camino que lleva un profesor a ser cada vez más competente y a realizar su labor de forma más eficaz pasa por la reflexión sobre su actuación” (Estaire, Fernández, 2012, p.36), após as aulas assistidas e respetivas reuniões de desmontagem de aula, fazia uma reflexão final da minha prática letiva e da forma como a planificação se tinha concretizado. Com o intuito de não esquecer o aprendido, elaborei relatórios e tabelas com os pontos positivos, os pontos a melhorar, ideias-chave a reter e uma conclusão.

3.3 Da teoria à prática - a aula de língua materna

3.3.1 Estratégias gerais de ensino de língua materna

Chegada a este momento, sinto-me na obrigação de justificar as opções tomadas nas unidades didáticas; faço-o por domínios e de uma forma muito geral.

Na planificação das aulas de língua materna, mais que o programa, foram utilizados os outros documentos orientadores: Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e os GIP (Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico) do oral, de leitura, do conhecimento explícito da língua e da escrita. Também foram tidos em conta os resultados do teste diagnóstico¹¹ e as metas do projeto educativo. Foi minha preocupação criar unidades didáticas onde se trabalhassem todos os domínios da língua, embora, como é evidente, tenha privilegiado aqueles onde se incluem os géneros do meu tema de relatório.

O domínio da gramática foi trabalhado com o modelo metodológico de oficina seguindo as indicações e os exemplos do GIP do conhecimento explícito da língua (Costa, Cabral, Santiago, Viegas, 2011) e de I. Duarte (1992, p.165). Assim, na unidade de texto na 1ª pessoa, criei uma oficina de gramática de sintaxe para iniciar o estudo das frases complexas a que chamei *Como se distingue coordenação de subordinação?* (cf. Anexo 17).

O domínio da leitura foi trabalhado utilizando os textos do programa uma vez que o corpus é extenso e, dificilmente, há oportunidade de introduzir outros. As leituras

¹¹ O teste de diagnóstico feito no princípio do ano e revelou fragilidades a nível da sintaxe, das funções sintáticas e da morfologia das palavras.

eram feitas pelos alunos, de forma colaborativa. No entanto, em situações pontuais, introduzi excertos de leitura gravados com os seguintes objetivos: paliar a monotonia em textos muito longos; promover a percepção da riqueza da escrita em excertos com muitas notações sensoriais auditivas ou, ainda, despertar o interesse dos alunos ao se identificarem com o narrador (ouvir a voz de uma jovem no Diário de Anne Frank foi, sem dúvida, motivador) (cf. Anexos 3 e 13).

A literatura sobre o processo de leitura é consensual sobre um modelo de leitura com três elementos: texto, leitor e contexto. Se a escolha de textos está bastante condicionada para o professor, este pode atuar sobre os outros dois elementos – leitor e contexto - no sentido de facilitar o processo. Sobre o contexto, pode intervir criando um ambiente propício, o que nem sempre é fácil em turmas numerosas. As relações leitor-texto são complexas e estão dependentes das estruturas cognitivas e afetivas do leitor. Com o propósito de facilitar estas relações, nas pré-atividades desenvolvi estratégias de leitura:

- Previsão de leitura a partir de indícios no título do texto ou das ilustrações da capa, previsões essas que, mais tarde, seriam corrigidas, refutadas ou confirmadas. Esta é uma forma de treinar os alunos nos processos de inferência e de os motivar; assim procedi na unidade de texto narrativo (cf. Anexo 3).

- Contextualização porque “a compreensão na leitura não pode dar-se, se não houver nada com que o leitor possa relacionar com a nova informação fornecida pelo texto” (Giasson, 1993, p.27). O professor deve atuar no sentido de facilitar a associação dos conhecimentos do aluno com os conhecimentos novos do texto através da ativação dos primeiros. Tendo isto em conta, na unidade de texto na 1ª pessoa falei sobre a época em que viveu Anne Frank com a ajuda de um *PowerPoint* (cf. Anexo 16).

- Discussão a partir de uma pergunta desencadeadora relacionada com a temática do texto.

J. Giasson (1993) destaca, também, a importância das estruturas afetivas do leitor: “O que o leitor quer fazer está ligado às suas atitudes e aos seus interesses, por outras palavras, às suas estruturas afetivas. Estas vão desempenhar um papel na compreensão dos textos ao mesmo nível que as estruturas cognitivas” (p.30).

Em conclusão, o professor não pode escolher livremente os textos em função dos interesses da sua turma em particular, que seria a situação ideal; está condicionado por

um extenso programa, mas pode e deve criar atividades interessantes à volta dos textos e explicitar os objetivos de modo a dar sentido à unidade.

A compreensão do oral foi trabalhada a partir de textos gravados e de vídeos informativos sobre os quais os aprendentes eram questionados para porem em comum a sua interpretação.

Os domínios da expressão oral e da escrita serão tratados no ponto seguinte, a propósito do género debate e do género texto de opinião.

3.3.2 Estratégias e atividades argumentativas na aula de língua materna

A variedade de géneros do argumentar dá-nos um leque grande de possibilidades para elaborar unidades didáticas, mas o programa atua em sentido contrário, fechando o leque¹². A variedade de géneros em aula é um ponto onde insistem os investigadores desta área porque “cada discurso (y probablemente cada género discursivo) presenta elementos característicos que exigen un aprendizaje específico.” (Dolz, 1994, p.22). V. Lo Cascio (1998) acrescenta:

(...) puede decirse que el hablante debería, idealmente, conocer todos los modelos textuales disponibles en la lengua que utiliza. Debería saber utilizarlos en situaciones diversas. Pero en realidad cada hablante, aun estando en disponibilidad de reconocer y descifrar muchos de los modelos disponibles en el sistema que utiliza, en el momento de la codificación privilegia o sabe utilizar solamente algunos de ellos (p.20).

Perante estas afirmações e, dentro de um paradigma de ensino baseado na comunicação, esta assimetria entre a compreensão e a produção justifica a necessidade do professor trabalhar a produção tanto escrita como oral da maior diversidade de géneros de texto possível. Partindo destes pressupostos e considerando os limites da minha atuação (programa, número de aulas limitado), centrei a minha prática letiva na produção de textos orais (debate, discussão) e textos escritos (texto de opinião).

Para uma primeira aproximação aos géneros argumentativos escolhi experimentar o debate, para aferir até que ponto os alunos conseguiam construir e

¹² No referencial de textos para o 3ºCiclo (PPEB, p.141), relativamente aos textos argumentativos temos, apenas: discussão, debate e texto de opinião.

explicitar um ponto de vista e identificar e usar os argumentos. A seguir, decidi trabalhar com mais profundidade o género texto de opinião por fazer parte do programa.

Quando realizei a primeira atividade argumentativa (2º semestre), os alunos já tinham estudado o texto de opinião no 1º semestre e já tinham feito um debate.

A primeira dificuldade que se encontra quando se quer implementar atividades argumentativas é a seleção e a formulação de uma questão polémica que divida as opiniões, que lhes interesse e, além disso, que esteja relacionada com a temática da unidade. Esta escolha demanda da parte do professor uma capacidade de antevisão da reação dos alunos ao tema que só se adquire com a prática letiva; no meu caso facilitou o facto de ter um filho da mesma idade e o a colaboração das orientadoras. A temática de cada unidade é determinada pelo texto de partida e, dentro dela, tem de haver uma coerência que não permite a introdução de temas completamente novos sem uma relação lógica. A minha ideia inicial era partir de temas escolhidos por eles, depois percebi que era uma utopia, o programa não deixa margem de escolha. Assim, na unidade de texto narrativo, tendo como texto de partida o conto *A inaudita guerra da avenida Guerra Junqueiro* de Mário de Carvalho, que relata o improvável confronto entre as hostes de um rei árabe do século XII e a polícia portuguesa do século XX, fiz um debate sobre a emigração formulando a questão como *Abertura, ou não, das fronteiras a emigrantes*. Pareceu-me uma excelente oportunidade para refletirem sobre os acontecimentos recentes do Charlie Hebdo em França, a tragédia humana da travessia do Mediterrâneo e os focos xenofóbicos que estão a surgir na Europa. Na unidade de texto na primeira pessoa *Diário de Anne Frank* a questão foi *Qual será a melhor maneira de perpetuar a memória de Anne Frank e das outras vítimas do nazismo?* Já na oficina de escrita sobre texto de opinião, como foi uma aula isolada, pude questionar os alunos sobre as suas preferências e, de entre um leque de possibilidades, eles escolheram a *Violência na escola, medidas de prevenção e de intervenção*.

Atividade de debate (cf. Anexo 6)

A ideia de fazer um debate seduziu-me e atemorizou-me ao mesmo tempo, mas a sedução prevaleceu.

Escolhido o tema, *Abertura, ou não, das fronteiras a emigrantes*, passámos à seguinte etapa, a não menos importante fase da preparação (1ª etapa): com antecedência expliquei a atividade, entreguei aos alunos o guião de debate (cf. Anexo 9) e pedi-lhes que investigassem sobre o tema na internet. A preparação começou em casa e terminou na aula: comecei por fazer uma exposição com ajuda de um *PowerPoint* sobre os números das migrações a nível global e os problemas fronteiriços de alguns países (cf. Anexo 8, slides 8-11); depois houve uma troca de ideias/discussão em grande grupo para que os alunos pudessem aperceber-se das várias perspetivas sobre o assunto.

Passámos à logística: dividimos a turma em 4 grupos de 4 e 2 de 5 e pedi a cada grupo que fizesse uma lista de argumentos a favor, uma lista de argumentos para a posição neutra e uma lista para a posição contra. Pedi, também, que escolhessem dois representantes para os debates. Na preparação também relembrámos alguns cuidados a ter durante o debate: respeitar o turno de palavra; apresentar com clareza o ponto de vista; organizar o discurso; usar conectores para dar coesão ao discurso; usar expressões de modalidade para persuadir, etc. Muitas decisões são necessárias nesta fase: qual o formato? Quantos alunos participam? Qual o papel do professor? É necessário um secretário? A atividade debate pode organizar-se de variadas formas: eu optei por fazer dois debates em mesa redonda de 6 alunos, 2 de cada posição (a favor, contra e neutra), representando 3 grupos. Quanto ao papel de moderador, foi assumido por dois alunos voluntários. Assim, participaram 14 alunos (contando com os 2 moderadores); num debate posterior iriam participar os restantes, mas isso nunca se concretizou. Imediatamente antes do debate distribuí aleatoriamente, a cada grupo, um cartão com a posição a tomar no debate. Expliquei que era uma espécie de concurso, no fim teriam que votar o melhor par.

2ªetapa: o debate. Durante o debate projetei um *PowerPoint* com algum material linguístico de que poderiam precisar: os verbos de opinião e os conectores (cf. Anexo 8, slide 13). Realizaram-se dois debates de 10 min. Os aprendentes participaram entusiasticamente, tanto os participantes como os assistentes.

3ªetapa: a avaliação da atividade. No final, fiz uma síntese e a avaliação holística da atividade. Pedi a apreciação dos colegas, que votaram o melhor par. Dar-lhe o aspeto de concurso foi muito acertado: por um lado motivou-os, pois a sua faceta competitiva está bastante desenvolvida nestas idades; por outro, fez com que os assistentes estivessem mais atentos à atuação dos colegas.

Neste exercício pude constatar as fragilidades dos alunos a nível da expressão oral em contextos formais: linguagem coloquial, frequência de bordões, limitação dos recursos léxicos, frases incompletas, falta de coesão do discurso, etc. As fragilidade a nível específico da argumentação estão relacionadas com a utilização de não argumentos¹³, o aproveitamento da contra-argumentação em benefício próprio e a coerência. Mas tenho que reconhecer que o facto de não terem escolhido a posição lhes dificultou a tarefa, não havia necessidade de acrescentar mais um fator de complicação.

A delegação do papel de moderador nos alunos foi uma boa escolha, mas não me dispensou completamente desta tarefa. Aliás, o papel do professor nesta atividade é muito exigente, tem de realizar várias funções para incentivar e sustentar a argumentação, como afirma Leitão (2009, p.239). Este autor elaborou uma lista muito completa de ações em três níveis – nível pragmático, nível argumentativo e nível epistémico- (cf. Anexo 53) que elucida sobre a complexidade do papel do professor. Como consequência, não consegui completar a grelha de avaliação que tinha preparado (cf. Anexo 10).

A questão polémica interessou mais aos alunos do que seria de prever, talvez devido à sua atualidade e abrangência (falaram de desemprego, catástrofes naturais, guerra, direitos humanos, multiculturalismo, terrorismo, etc.) Surgiram os argumentos mais variados: pode considerar-se que foi uma argumentação produtiva segundo Schwarz e C. Asterhan (2010).

Considero que a atividade foi um sucesso pela participação entusiástica dos alunos e pelo *feedback* que deram no questionário de fim de período: quando questionados sobre as atividades responderam que aquelas de que mais gostaram foram as apresentações em *PowerPoint* e o debate (cf. Anexo 11 com gráfico realizado por mim a partir do questionário da professora cooperante).

Atividade de escrita de texto de opinião

O texto de opinião ou artigo de opinião é um género jornalístico definido por oposição a todos os outros géneros jornalísticos pretensamente desprovidos de

¹³ Não argumentos são enunciados que não são argumentos na argumentação em causa.

subjetividade. Este género consta do PNPEB dos 8º e 9º anos incluído nos domínios da leitura e da escrita.

A minha intervenção no ensino-aprendizagem deste género começou no 2º período quando já era matéria dada e avaliada. Na planificação das minhas unidades didáticas, constatei que os descritores das metas são muito gerais¹⁴ e senti necessidade de selecionar um conjunto de descritores mais específicos (Quadro 3, p.41) a partir das Metas, do GIP escrita e do artigo de J. Cotteron (1995). Na unidade didática sobre texto na primeira pessoa, intitulada *Diário de Anne Frank*, trabalhámos a discussão oral e o texto de opinião partindo do tema *Qual será a melhor maneira de perpetuar a memória de Anne Frank e das outras vítimas do nazismo?* (cf. Anexos 14 e 15) Perante as fragilidades constatadas durante este exercício decidi, com o aval da professora cooperante, fazer uma oficina de escrita específica para este género como estratégia de remediação (cf. Anexos 19 e 20). As fragilidades reveladas neste primeiro exercício relacionaram-se com: a identificação de argumentos, não argumentos e contra-argumentos; a utilização de contra-argumentos na própria argumentação; e a organização e coesão textual.

Segundo J. Cotteron e A. Camps (Cotteron, 1995; Camps, 1995) a maior dificuldade que se encontra no ensino do monólogo argumentativo escrito tem a ver com a inclusão de argumentos contrários no próprio texto para lhes tirar força argumentativa¹⁵. Camps (1995) explica a origem desta dificuldade:

(...) la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto. Los argumentos no se pueden dar en al vacío sino que son las respuestas a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas. El locutor necesita, por lo tanto, tener una representación de los que opinan de forma distinta y a los cuales dirige su argumentación. En el diálogo cara a cara, dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor. En la argumentación escrita, en cambio, los destinatarios no están presentes. El escritor deberá elaborar una imagen de ellos, imagen que, como apuntan

¹⁴ Descritores das Metas Curriculares do Ensino Básico relativos à escrita de textos argumentativos: escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.

¹⁵ Este é um dos descritores na escrita da Metas Curriculares do Ensino Básico.

Perelman y Olbrechts-Tyteca, tendrá que ajustarse tanto cuanto sea posible a la realidad para que la argumentación sea eficaz (p. 52).

Em consonância com estas observações, nos meus exercícios argumentativos dei as coordenadas da situação comunicativa em causa. Na unidade Diário de Anne Frank a situação era: um funcionário de uma instituição dedicada à preservação da memória das vítimas do Holocausto tem de fazer uma proposta sobre qual a melhor forma de divulgação da mensagem para chegar a mais pessoas; precisa de defender a sua proposta o melhor possível para que ela seja aceite (cf. Anexo 14). Na oficina de escrita, a proposta foi escrever um artigo de opinião para o jornal da escola propondo alguma (s) medida (s) para prevenir ou intervir em situações de violência escolar (cf. Anexo 19).

Em ambas os casos, o passo seguinte foi a partilha da informação recolhida pelos alunos (trabalho de casa). A seguir, fiz uma exposição para colmatar as lacunas de informação: no primeiro exercício parti de um *PowerPoint* (cf. Anexo 16), no caso da oficina parti de um artigo do *site* www.portoeditora.pt (cf. Anexo 21). Este pôr em comum de informação revelou-se um processo muito enriquecedor porque, como refere J. Dolz (1994), “La heterogeneidad de las respuestas dadas en clase se convierte en una fuente colectiva de aprendizajes” (Dolz, 1994, 25). Dolz e Pasquier (2000) destacam, ainda, a importância da interação entre atividades orais e escritas no ensino-aprendizagem da argumentação:

Las propuestas más innovadoras insisten en la importancia de la interacción entre las actividades de lectura y escritura. Si, en las primeras etapas, el dominio de la argumentación oral y de la lectura constituye la base del aprendizaje de la escritura de textos argumentativos, también es verdad que las actividades de producción de textos argumentativos transforman la práctica del debate oral y permiten igualmente mejorar su comprensión (Dolz & Pasquier, 2000, p.13).

A seguir, em ambas as atividades, fizemos em conjunto, a seleção e a sistematização da informação: um esquema no quadro com os diferentes pontos de vista e possíveis argumentos a favor e contra.

Tanto numa atividade como na outra dei informação de apoio à escrita: na primeira dei um guião (cf. Anexo 18), na oficina de escrita uma ficha com todos os passos a seguir (cf. Anexo 20).

Para a avaliação optei pela heteroavaliação com uma grelha disponibilizada por mim (cf. Anexos 18 e 20) e discussão dos resultados em conjunto.

Na oficina de escrita foi utilizada uma ficha (cf. Anexo 20) que foi elaborada com o objetivo de remediar as fragilidades e de conduzir os alunos sequencialmente por todas as fases da escrita: uma fase de pré-escrita para fazer a planificação; uma fase de escrita desenvolvida em três partes – introdução, desenvolvimento e conclusão - e uma fase de pós-escrita com revisão e avaliação.

Nas duas atividades deparei-me com falta de tempo, principalmente devido ao tempo “perdido” na preparação. Este facto está bem patente no texto do aluno 1 (cf. Anexo 22), no entanto, o aluno 2 conseguiu escrever uma página e acabar (cf. Anexo 23). Temos aqui uma clara demonstração da diferença de ritmo de trabalho entre alunos que apela às estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. O texto do aluno 2 tem como pontos fortes: a organização (em introdução, desenvolvimento e conclusão); argumentos claros; utilização de um contra-argumento para tirar-lhe força. Em contraste, como pontos fracos tem: a coesão (faltam conetores), a exemplificação e a pobreza de expressões de modalidade.

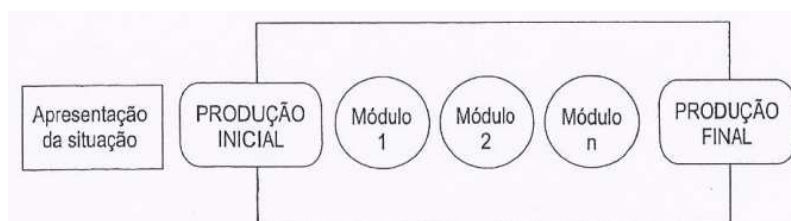
O tema gerou uma discussão muito produtiva que se prolongou mais do programado, surgiram muitas ideias e alguns exemplos que, depois, utilizaram na escrita. Foi interessante verificar que a maioria considera que a melhor solução para o problema da violência é a autoridade e a vigilância.

3.3.3 Uma visão global sobre a intervenção

Neste ponto, tenta-se aferir se a intervenção feita a nível da escrita de texto de opinião se traduz numa evolução por parte dos aprendentes, com esse fim, avaliam-se as produções iniciais e finais de três alunos relativamente aos descritores seleccionados (Quadro 3). Seguindo o modelo de unidade didáctica de Dolz, Schneuwly, Noverraz (2004) – em baixo – temos:

- uma produção inicial (1º texto) em contexto de teste (cf. Anexos 24, 26, 28 e 30);
- intervenção no ensino-aprendizagem do texto de opinião com um exercício (cf. Anexos 14 e 15) e uma oficina de escrita (cf. Anexo 20);

- uma produção final (2º texto), também em contexto de teste (cf. Anexos 25, 27, 29, 31).



Esquema 4: Modelo de sequência didática (Dolz, Schneuwly, Noverraz, 2004, p. 98).

O sistema de avaliação é o mais simples possível (+, +/-, -) para visualizar mais rapidamente os resultados.

PARÂMETROS A AVALIAR	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3	
	1º texto	2º texto	1º texto	2º texto	1º texto	2º texto
	Anexo 26	Anexo 27	Anexo 28	Anexo 29	Anexo 30	Anexo 31
Formula o ponto de vista de forma clara	+	+	-	+	-	+
Utiliza, pelo menos, dois argumentos	-	+	+	+	+/-	+
Os argumentos são claros	-	+	-	+	+	+
Utiliza exemplos	-	-	+	+	-	-
Utiliza algum contra-argumento	+	+	-	+	+	-
Sequência lógica de ideias	+	+	-	+	-	-
Emprego adequado dos conectores	-	+/-	+/-	+	+	+
Inclui expressões de modalidade	+	-	+	+	+	+
A conclusão é clara	+	+	+	+	+	+
Avaliação: +; +/-; -.						

Quadro 3. Quadro de avaliação das produções iniciais e finais de três alunos.

O quadro mostra uma clara evolução nos alunos 1 e 2, em contrapartida, o aluno 3 mostra um progresso menos nítido. É óbvio que a amostra não é representativa¹⁶, contudo, o facto dos três alunos mostrarem evolução, parece-me significativo.

¹⁶ Por uma série de circunstâncias de ordem prático não foi possível utilizar mais elementos neste estudo, no entanto, a amostra é completamente aleatória.

3.3.4 Conclusão

J. Cotteron (1995, p.80) aponta as causas do que ela chama *resistência* à implementação de atividades de argumentação na sala de aula por parte dos professores: são atividades que os implicam não só intelectualmente, mas também psicologicamente; ao escolher trabalhar temas controversos que suscitam reações opostas entra-se no campo do imprevisto e do conflito, logo, não se pode trabalhar de forma neutra. Concordo com esta autora quando diz que se entra no campo do imprevisto, sobretudo no que diz respeito ao debate. Quando fiz o primeiro, tanto receava a apatia como a indisciplina e o descontrole mas, felizmente, não aconteceu nem uma coisa nem outra. Acrescento outro fator influente na hora de relegar para segundo plano este tipo de atividades: o tempo, são atividades que consomem muito tempo.

Com a finalidade de auscultar as dificuldades dos alunos nas atividades de argumentação fiz um questionário ao qual responderam 24 dos 26, cujos resultados se mostram no seguinte gráfico (cf. Anexos 32 e 33).

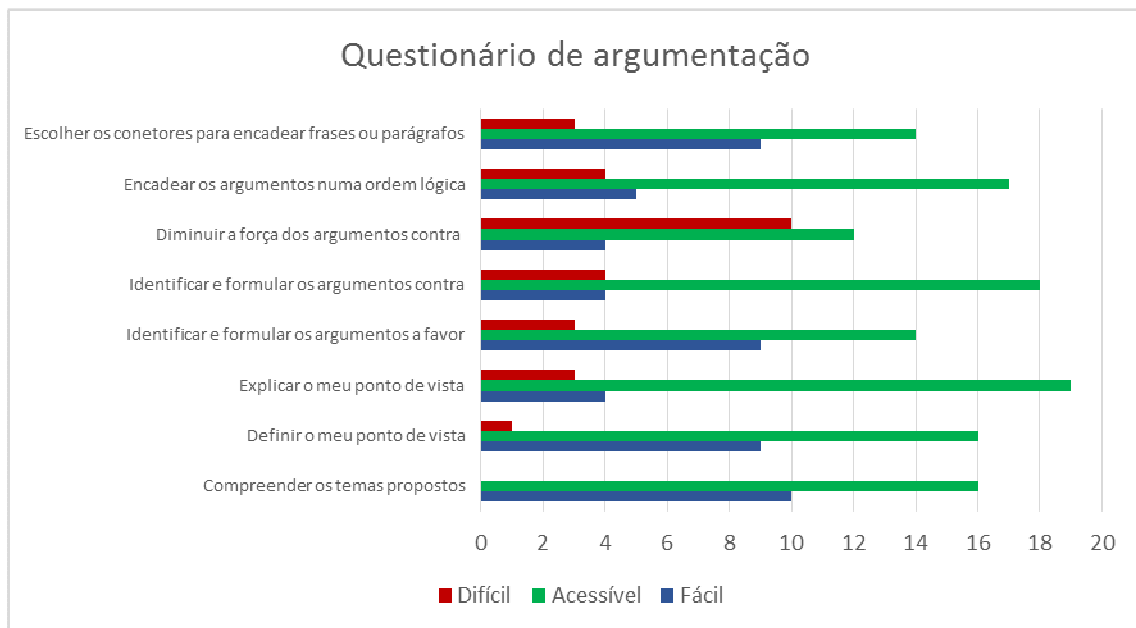


Gráfico 1. Gráfico representativo das respostas dos alunos ao questionário sobre argumentação. Deve ser lido de baixo para cima.

Estes resultados fazem que nos interroguemos. Definir um ponto de vista só é fácil para 9 dos alunos!? Explicar um ponto de vista só é fácil para 4!? Têm dificuldade em verbalizar o que pensam? Encadear os argumentos numa ordem lógica só é fácil para 5? Mas, qual lógica? Este seria um ponto a desenvolver. Identificar contra-argumentos só é fácil para 4? Usar esses contra-argumentos na própria argumentação é

a tarefa mais difícil (10 alunos responderam difícil) como já foi referido e se afirma repetidamente na literatura (Camps, 1995; Cotteron, 1995).

Todos acham que saber defender um ponto de vista é importante e a maioria (20 dos 24) acredita que precisa de treino para o saber fazer bem. Além disso, 22 acreditam que estes exercícios os tornam mais tolerantes e os ajudam a construir um ponto de vista. Em suma, eles reconhecem alguns dos objetivos destes exercícios o que terá contribuído para os motivar.

Estes dados e a avaliação do debate vêm reforçar a minha convicção de que continua a haver uma grande assimetria entre o trabalho que se faz sobre a oralidade e o que se faz sobre a escrita. Essa assimetria também se manifesta a nível da variedade dos géneros estudados como afirma J. Dolz (1994)“La renovación pedagógica de los últimos años ha supuesto una clarificación en relación a la enseñanza aprendizaje de la composición escrita, entendida como producción de diferentes textos, sin que exista hasta ahora un trabajo equivalente sobre la producción oral” (p.18).

Estes resultados, juntamente com as produções escritas dos alunos, ajudaram-me a identificar os pontos fracos da minha atuação no ensino-aprendizagem do género debate e do género texto de opinião, que passo a enumerar.

No debate faltou uma avaliação conveniente pelos motivos assinalados. O professor não tem disponibilidade para fazer uma avaliação rigorosa, as alternativas podem ser: fazer uma avaliação holística; delegar nos alunos fornecendo-lhes uma grelha simples ou gravar a atividade e fazer a avaliação posteriormente.¹⁷

No que se refere ao texto de opinião, o encadeamento lógico dos argumentos não foi especificamente trabalhado, contudo deveria ter sido um dos primeiros pontos a ser estudado. Este é um dos conteúdos identificados por J. Cotteron do ensino do texto argumentativo, é o que chama “operaciones de apoyo” e contribui para a organização global do texto (Cotteron, 1995, p.84). Para trabalhar este aspeto, um exercício interessante seria: partindo de uma questão controversa, dar uma lista de argumentos a favor, uma de argumentos em contra e um conjunto de conetores. Os alunos teriam de escolher uma posição e, posteriormente, organizar e ligar os enunciados e utilizar os

¹⁷ Para pôr em prática esta última hipótese, é preciso ter o equipamento adequado, que não precise de operador e permita uma gravação de qualidade.

conectores em função da orientação argumentativa escolhida. O trabalho seria feito em grupo e, no fim, discutir-se-iam os resultados.

Além disso, faltou uma última etapa de reescrita, após a heteroavaliação, assim esta avaliação seria verdadeiramente formativa. A seguir, uma atividade interessante seria a proposta por J. Dolz (1994, p.25): criar um contexto real e pedir aos alunos que convertessem o seu discurso escrito em oral. Este exercício permitiria contrastar o discurso escrito e o oral e levar aos alunos a descobrir as diferenças. Por exemplo, no exercício *Qual será a melhor maneira de perpetuar a memória de Anne Frank e as outras vítimas do nazismo?* teriam de fazer a sua proposta numa reunião de trabalho.

Em suma, a minha atuação careceu de tempo, este fator juntamente com minha inexperiência levaram a que partisse do um princípio errado: não precisavam de mais *input* pois o género já tinha sido dado no 1º semestre. Por outro lado, trabalhei o texto de forma global quando deveria ter começado por conteúdos parciais (organização textual, coesão, modalidade, discriminação de situações argumentativas).

Para concluir, penso que o texto de opinião é um exercício de escrita difícil pelas razões analisadas e porque está muito dependente do conhecimento do mundo do aprendente. Em contexto de aula, a influência deste último fator no produto final pode ser minimizado dando informação e promovendo uma discussão enriquecedora. Em contexto de teste ou exame,¹⁸ as diferenças socioculturais poderão ser evidenciadas criando contextos de insuficiente equidade.

3.4 Da teoria à prática – a aula de língua estrangeira

3.4.1 Estratégias gerais de ensino de língua estrangeira

Como estratégia global, as unidades de espanhol foram concebidas segundo o enfoque comunicativo por tarefas, segundo as indicações do PEEB e do QCER. A seguir transcrevo dois excertos do PEEB e do QCER onde se pode constatar as orientações dadas neste aspeto.

¹⁸ A consulta do repositório de exames do 9º ano permitiu-me verificar que foi objeto de avaliação em três dos quatro últimos exames.

Se partirmos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspectos socioculturais a que estão associadas (PEEB, 1991, p.29).

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena (QCER, 2001, p.29).

Segundo S. Staire e J. Zanón (1990, p.56) o ensino comunicativo das línguas organiza-se em tarefas como consequência da própria definição de competência comunicativa: o conceito de competência quadripartida exige uma tarefa globalizante que permita um desenvolvimento conjunto das quatro partes. Segundo M. Canale e M. Swain a competência comunicativa tem quatro dimensões: competência linguística (conhecimento lexical, sintático e fonológico); competência sociolinguística (relaciona as produções com a situação de comunicação); competência discursiva (domínio das regras discursivas) e competência estratégica (procedimentos para solucionar as lacunas das outras competências) (citados em Staire e Zanón, 1990, p.56). Mas, o que é uma tarefa? É uma atividade representativa de processos de comunicação da vida real, concebida com um objetivo, uma estrutura e uma sequência de trabalho e que tem como objetivo a manipulação de informação/significados (Ibidem, p.57).

O PEEB é um documento orientador anterior ao QCER com informações muito gerais que, a meu ver, na prática, se revela insuficiente. Por exemplo, felicitar é um ato da fala contemplado nos três níveis 7º, 8º e 9º, mas para esta função existem várias estruturas em espanhol, como escolher as adequadas para cada nível? Neste sentido, o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) é uma ajuda valiosa, foi concebido seguindo as indicações do QCER e tem as estruturas utilizadas em cada ato da fala por níveis de referência (A1, A2, B1, B2 e C1).

Nas minhas unidades didáticas tentei trabalhar todas as competências, não só a linguística e a pragmática mas também a sociolinguística e a sociocultural. Além disso,

como as emoções formam parte da razão (Arnold, 2000, p.27), não esqueci a influência da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem e tentei, em todas as unidades, relacionar os conteúdos com a experiência pessoal dos alunos (na UD *Las mascotas*, nas pré-atividades pedi que falassem das suas mascotes; na UD *Está en tus manos* fiz um questionário para aferir o seu comportamento ambiental).

As atividades foram todas concebidas por mim: desde as pré-atividades às tarefas finais. Como *input* utilizei adaptações de textos reais ou textos inteiramente criados por mim (ver *Manual del dueño responsable*, anexo 38), o facto de dominar a língua permite-me uma certa liberdade neste aspeto: criar materiais “por encomenda” para ir ao encontro das capacidades, interesses e necessidades dos alunos¹⁹. No entanto, criar materiais coloca muitas questões difíceis de resolver, a primeira que surge é a do *input*, pois tem de ser adequado quanto ao tema, ao formato e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Tendo em conta as indicações do PEEB que diz “é importante que o indivíduo seja sujeito à exposição à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível” (PEEB, p.30), tentei utilizar textos orais e escritos o mais variados possíveis em termos de género, temática, registo e, inclusive, variedade linguística. Relativamente a este aspeto e no que diz respeito aos textos orais, tive o cuidado de escolher, frequentemente, textos em espanhol da América Latina para os expor às especificidades fonológicas e lexicais destas variedades.

A seleção do léxico é, sem dúvida, um ponto nevrálgico. Para seleccionar o léxico guiei-me pelo que diz o QCER para o nível A2²⁰: “domina um limitado repertório relativo a necessidades concretas e quotidianas”. A observação das gravações das minhas aulas alertou-me para o facto de que, por vezes, uso vocabulário pouco frequente ou específico, é uma sobrecarga de léxico novo que ultrapassa a capacidade de processamento dos alunos? Se por um lado as línguas são muito próximas e há muito vocabulário partilhado, por outro os alunos também têm um repertório muito limitado de vocabulário na língua materna. Para ilustrar a forma como o conhecimento do Português afeta a aprendizagem do Espanhol posso dizer que alguns alunos perguntaram o que significa ócio em espanhol. Ainda em relação ao léxico, as perguntas

¹⁹ Na linha de orientação do PEEB: “Para adequar a programação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das capacidades, interesses e necessidades.” (PEEB, p.29)

²⁰ Há consenso em identificar o 9º ano com o nível A2, embora, como já foi dito, o PEEB seja anterior ao QCER.

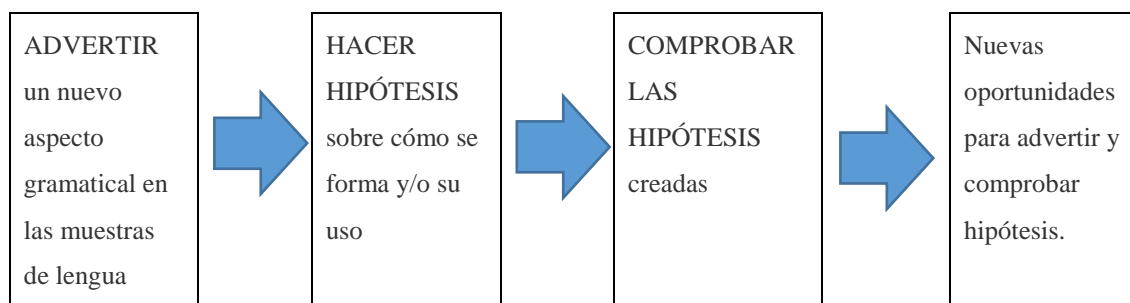
sucedem-se: Qual a forma mais efetiva de ensinar? Como devo explicar as palavras novas? Devo utilizar apenas o espanhol ou posso recorrer à tradução? Quanto ao método de ensino, utilizei a associação de imagens, correspondência entre termos e o seu significado e, sobretudo, através da exposição à língua em textos orais e escritos, de preferência autênticos. Este último método pareceu-me o mais adequado, pois permite a aprendizagem de léxico novo de forma contextualizada. Contudo, não basta que eles memorizem o vocabulário, como assinalam Peramos e Leontaridi (2010) “ (...) hay que tener en cuenta que cuando memorizamos una palabra no se da por terminado el proceso de aprendizaje. Para que el aprendizaje sea productivo y no sólo receptivo, después de la memorización se requiere también el uso contextualizado de la palabra” (p.48). Em consequência, é preciso criar em cada unidade didática atividades de produção oral e escrita que obriguem os aprendentes a mobilizar o vocabulário que memorizaram.

A didática da gramática evoluiu muito nos últimos anos, já não é um conjunto de conteúdos para decorar, é um conjunto de regras que o aluno infere a partir de amostras de língua preparadas pelo professor. O aluno passou a ser o investigador que observa a amostra, reflete, descobre as regularidades e constrói a regra. Neste contexto é imprescindível que o professor prepare as atividades de gramática tendo o cuidado de:

- dar o material linguístico contextualizado, só assim perceberão o papel dos conteúdos gramaticais no funcionamento da língua;

- apresentar uma amostra de língua suficientemente rica em ocorrências da estrutura em causa para poder inferir regras;

- Dar pistas que eles possam usar para inferir as regras (gramática indutiva): para que as aprendizagens sejam significativas, eles têm que ser parte ativa no processo de ensino-aprendizagem. Segundo P. Martínez “las actividades que planteamos en clase, sean del tipo que sean, resultan más efectivas cuanto mayores son las posibilidades que se le dan al alumno para comunicar y tomar decisiones” (Martínez, 1999, p.179). Este mesmo autor propõe uma sequência de passos a seguir:



Esquema 5. Esquema explicativo do método indutivo de ensino-aprendizagem.

Na UD *Las mascotas*, cujo conteúdo gramatical é o imperativo, projetei um *PowerPoint* com o texto *Manual del dueño responsable* (cf. Anexo 38) com as formas em imperativo destacadas a vermelho e pedi a um aluno que lesse o texto. A seguir, perguntei à turma se conheciam as formas verbais destacadas e pedi as que transcrevessem para a grelha da ficha (cf. Anexo 37, ejercicio 2), de forma a pôr em evidência a desinência verbal. Após a observação das regularidades pedi que inferissem a regra gramatical a partir da observação das regularidades do material linguístico e dos tempos que já conhecem. Veja-se um excerto da ficha de trabalho.

LA REGLA

El **Imperativo afirmativo** regular en la persona **TÚ** se forma igual que la 3ª persona del singular del _____.

El **Imperativo negativo** regular en la persona **TÚ** se forma

- en los verbos en -AR : raíz + _____
- en los verbos en -ER/-IR : raíz + _____

Para encontrar a regra de formação da segunda pessoa do plural seguiram o mesmo procedimento a partir de uma segunda versão do texto, na segunda pessoa do plural (*Manual para dueños responsables*, Anexo 38). Por fim, realizaram uma atividade para praticar este novo tempo: em pares simularam a conversa entre dois amigos que se encontraram depois de um deles ter ganho uma mascote. O outro, com a ajuda de uma ficha dada pela professora e da ficha de trabalho, deu conselhos ao amigo sobre os cuidados que deve ter com o seu animal (cf. Anexos 35, 37, 39 e 40).

3.4.2 Estratégias e atividades argumentativas na aula de língua estrangeira.

Como já foi referido, na aula de língua estrangeira, para além dos objetivos específicos, tenho objetivos mais gerais: a argumentação como estratégia para promover a prática da expressão e interação oral com o uso do léxico da unidade (competência linguística); a construção de um ponto de vista e, a partir daí, uma atitude interventiva e crítica (formação global do aluno).

Como é lógico, é impossível com um nível A2 fazer o trabalho explícito sobre a língua que se faz na língua materna, de qualquer forma, trabalharam-se os conteúdos possíveis a este nível, de acordo com o PCIC:

- os conetores argumentativos: *además, pero, sin embargo, por el contrario;*
- estruturas para dar opinião: *creo que..., pienso que..., en mi opinión..., para mí..., me parece que...;*
- estruturas para tomar uma posição em relação a um assunto: *estoy a favor; estoy en contra; estoy de acuerdo; no estoy de acuerdo.*

A prática da expressão oral numa língua estrangeira apresenta mais dificuldades do que possa parecer, características pessoais dos alunos como a timidez, medo de fazer o ridículo ou a falta de interesse podem dificultar, ou mesmo, arruinar o sucesso de uma atividade. As atividades interativas que simulam situações reais de comunicação com um propósito concreto são a forma mais eficaz de desenvolver a competência oral (Sánchez & Santos, 2004, 887). Nestas situações de comunicação surgem lacunas de informação, deficiências a nível das competências comunicativas que têm de resolver. Aí entra a *competência estratégica*²¹ que já têm na sua língua nativa, mas da qual não têm consciência e que se deve potenciar, como refere R. Pinilla (2004):

Aunque las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes en sus lenguas maternas, es fundamental desarrollar explícitamente su uso en la lengua meta del estudiante (...) es necesario introducir en los programas curriculares y en los métodos de enseñanza-aprendizaje de E/ELE diferentes actividades que potencien el comportamiento estratégico de nuestros estudiantes

²¹ *La competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación (Diccionario de términos clave de ELE).*

y que les ayuden a resolver por sí solos, esos inevitables problemas que van surgiendo en sus interacciones (p.886).

O PEEB também confirma a necessidade de desenvolver *estratégias de comunicação* “consciencializando-os sobre como utilizá-las e rentabilizá-las, de forma a tirar o melhor partido das suas possibilidades e evitar a quebra da comunicação” (p. 31). E especifica quais são essas estratégias de compreensão: ignorar palavras desnecessárias; reconhecer as características básicas da formação de palavras; interpretar o contexto visual e verbal; ativar conhecimentos prévios; utilizar marcadores e categorias gramaticais e deduzir o significado por analogia com a palavra equivalente da língua materna ou pelo contexto. As estratégias de produção são: utilizar uma palavra parecida ou mais genérica; pedir ajuda; parafrasear (descrevendo as propriedades físicas ou a função do objeto) ou simplificar utilizando formas linguísticas mais simples (Ibidem, p.31).

Nas minhas unidades didáticas realizaram-se vários exercícios argumentativos de oralidade: discussão, debate entre pares, debate com simulação. A discussão em grande grupo é a atividade argumentativa mais fácil de realizar desde que os alunos tenham ferramentas linguísticas e se interessem pelo tema em questão. Fizemos duas: uma sobre os estereótipos e outra sobre ambiente. Considero que correram bem porque houve bastante participação. No entanto, as atividades de debate requerem um bom investimento de tempo para serem bem-sucedidas, como já foi visto: é preciso uma preparação criteriosa. Como se trata de adolescentes de 14-15 anos com pouco conhecimento do mundo, seja qual for a questão da controvérsia, é preciso dar-lhes informação ou pedir-lhes que façam uma pesquisa. Uma reflexão conjunta esclarece pontos mais complexos e dá-se uma partilha que serve de ponto de partida. Mesmo durante o debate é importante que eles tenham acesso a informação (um quadro com os prós e contras) e as estruturas linguísticas de que precisam. Por outro lado, este tipo de atividades, como qualquer atividade de produção, precisam de recursos linguísticos que tem de ser fornecidos com antecedência, pelo que só é possível realizá-las no fim de uma unidade didática. Também é preciso trabalhar a motivação para que participem, explicando as atividades com pormenor e os objetivos das mesmas. Ainda, temos o medo de fazer o ridículo e de não conseguir, para ultrapassar estas dificuldades tentei tirar importância ao erro para que o entendam como parte do processo ensino-

aprendizagem e tentei “potenciar o comportamento estratégico dos estudantes” como diz a supracitada R. Pinilla.

Atividade de simulação com debate

Na unidade *Las mascotas* (cf. Anexos 34-43) fizemos uma atividade argumentativa a que chamei Debate com científica (cf. Anexo 36). Toda a unidade (duas aulas de 90 min.) se desenvolveu, como o próprio nome diz, à volta do tema dos animais de companhia e os seus cuidados. No fim da 1ª aula expliquei a atividade da aula seguinte, o debate, apresentei o tema – outros “usos” dos animais – e pedi que investigassem sobre ele. Na segunda aula passei um vídeo – *Tráfico de animales* – que deu outra perspetiva do comércio de animais e gerou um clima de compaixão para com eles, clima este que, penso, contribui para o sucesso da atividade seguinte. A atividade argumentativa foi uma simulação com debate: a professora convidou uma cientista dos Laboratórios Bayer que utilizava animais nas suas investigações, os alunos teriam de a convencer a deixar de utilizar os animais nas suas experiências. Deveriam usar uma forma de tratamento e uma linguagem formal. A professora saiu da sala e voltou vestida com uma bata branca encarnando o papel de cientista e começou a falar do seu trabalho... Os alunos tiveram sempre o apoio de um *PowerPoint* com a informação de que precisavam: um quadro com os prós e os contra da utilização de animais para fins científicos e expressões linguísticas para argumentar (cf. Anexo 38, slide 10).

Esta atividade foi surpreendente pela participação que teve dos alunos (poucos ficaram calados), a certa altura tinha tantas mãos no ar que não sabia por onde começar. Esforçaram-se por falar, apesar das suas limitações, recorrendo a todas as estratégias comunicativas ao seu alcance: parafrasear, transferir do português, criar palavras em “portunhol”, perguntar, etc. Foi muito gratificante verificar que eles se esforçavam por falar e fazer-se entender. Neste contexto, optei por fazer apenas a correção de erros que interferissem na comunicação ou que estivessem relacionados com os conteúdos focados nesta unidade (cf. Anexo 34). Utilizei três métodos de correção em função da gravidade e do tipo de erro em causa, da sua influência na eficácia comunicativa e da oportunidade: repetição da forma correta imediatamente a seguir, correção no fim da intervenção ou explicitação da palavra no quadro, sem interromper. Nestas circunstâncias, só foi possível fazer uma avaliação global da atividade. Teria sido mais

interessante ter uma convidada real e teria permitido fazer uma avaliação rigorosa e formativa da atividade.

No fim da unidade didática foi dado aos alunos um questionário (cf. Anexo 42), elaborado especificamente para a mesma, a que responderam todos. A finalidade deste questionário foi: verificar se tinham consciência do que aprenderam; saber se acharam os conteúdos linguísticos nomeadamente o vocabulário úteis; perceber se a formulação das atividades da ficha foi clara; e apurar quais são as suas atividades preferidas. Quanto ao primeiro objetivo, muitos alunos não têm consciência de todas as funções da língua estudadas, deveria ter explicitado melhor os objetivos. Todos os estudantes acharam o vocabulário e os conteúdos úteis, resultados que me deixam satisfeita porque a utilidade dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao terceiro ponto, fiquei satisfeita de saber que só dois aprendentes acharam a ficha confusa, pois conceber uma ficha de raiz é uma grande responsabilidade. A simulação *Debate com científica* foi a atividade mais votada (adjunto gráfico), assim confirmo o que já intuía, que os alunos apreciam as simulações de situações reais de comunicação, aquelas em que há um sentido, uma utilidade.



Gráfico 2. Gráfico representativo das respostas dos alunos ao inquérito.

Atividade de debate

Na unidade *Está en tus manos* (anexos 45-52) fiz um debate sobre um assunto atual, o imposto sobre os sacos de plástico, formulei a questão polémica da seguinte forma: *¿El impuesto sobre las bolsas de plástico es una medida justa?* A mudança de

atitudes em relação ao ambiente é o objetivo da educação ambiental e um requisito básico para alcançar um desenvolvimento sustentável. É um assunto complexo onde entram em jogo múltiplas variáveis, mas incontornável na formação de cidadãos mais conscientes. E. Ceballos, N. Correa e L. Batista (2002) consideram que para analisar temas complexos como este, com múltiplos pontos de vista, e para mudar comportamentos, a aula expositiva revela-se ineficaz. Os exercícios argumentativos apresentam-se como uma metodologia mais efetiva, ao confrontar opiniões diferentes contribui para um pensamento mais crítico e facilita a construção de um ponto de vista (p.169).

A preparação de um debate requer muito tempo, pelos motivos aduzidos anteriormente; para minimizar o investimento, algumas atividades da unidade foram pensadas para servir de preparação. Toda a unidade se desenvolveu à volta da produção de lixo, o foco neste aspeto não foi fortuito, foi uma escolha pensada, uma vez que, grande parte do contributo que estes jovens podem dar está relacionado com a produção de lixo. Para despertar algum tipo de sentimento, passei um vídeo a quem ninguém pode ficar indiferente, *El continente basura* (cf. Anexo 44). Além disso, fiz uma atividade em que tinham que adivinhar o tempo que demoram a degradar-se os resíduos mais comuns, a maior parte não fazia ideia e mostraram-se muito interessados (cf. Anexo 47). Por fim, lemos uma notícia de um jornal espanhol sobre o imposto sobre os sacos de plásticos em Portugal (cf. Anexo 48) para introduzir o tema. Após a leitura fizemos uma sistematização dos prós e dos contras num esquema no quadro e projetei, num *PowerPoint* os conetores argumentativos e as estruturas que precisam para dar a opinião e tomar uma posição (cf. Anexo 47, *slide* 21).

Para que intervenham o número máximo de alunos, a logística não é fácil. Constitui-se a mesa redonda com quatro estudantes - dois a favor, dois contra - e um moderador. Deu-se 8 min. para debaterem e, no fim, fez-se uma síntese e a votação para eleger o melhor par de argumentadores. O processo repetiu-se três vezes para que todos participassem.

Tentei utilizar a grelha que tinha preparado para fazer a avaliação das intervenções (cf. Anexo 49), mas não a consegui preencher, pois, como já referi nas aulas de língua materna, o professor é solicitado para muitas funções e tudo acontece muito rapidamente. Todavia, fiz uma avaliação holística.

3.4.3 Conclusão

Incluir a todos os alunos nas atividades de aula é um objetivo primordial de todos os professores, todavia na atividade de debate entre pares isto representa realizar o mesmo exercício várias vezes o que se torna bastante monótono. Para o evitar, a melhor solução é realizar dois debates sobre temas diferentes e em cada um participa metade da turma. O debate com científica não apresentou esse problema, revelou-se uma estratégia mais fácil de implementar e que permite a participação de todos. O convite a uma pessoa da comunidade que fale espanhol poderá ser uma alternativa interessante.

Em suma, penso que os objetivos foram atingidos. Mais, devo destacar que estas atividades revelaram-se excelentes para trabalhar a interação e expressão oral, ultrapassando as minhas expectativas. Os alunos esforçaram-se para participar, mesmo tendo o obstáculo de uma língua que não dominam, como resultado: conseguiram produzir argumentações produtivas. Todo o investimento feito em termos de tempo, de esforço de motivação e de logística teve um retorno compensador: a adesão, a implicação e a aprendizagem dos estudantes.

Para terminar, quero apresentar os resultados do inquérito mencionado anteriormente. Os alunos (19 dos 20) foram questionados sobre os objetivos das atividades que fizeram na aula; tinham de colocar o/os número/s da/s atividade/s à frente de cada objetivo (cf. Anexo 51). Passo a analisar os resultados dos itens que mais me interessam; com a ajuda de gráficos de barras em que introduzi, apenas, os dados das três atividades mais votadas, uma vez que a dispersão dos resultados dificultava a sua interpretação.

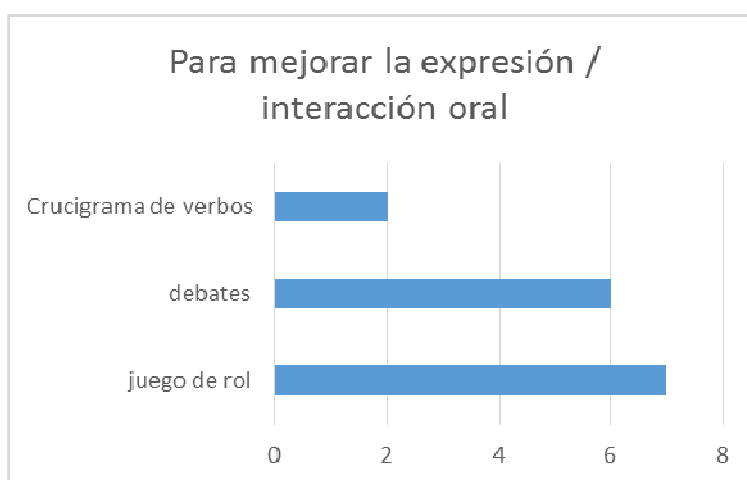


Gráfico 3. Gráfico representativo das respostas dos alunos.

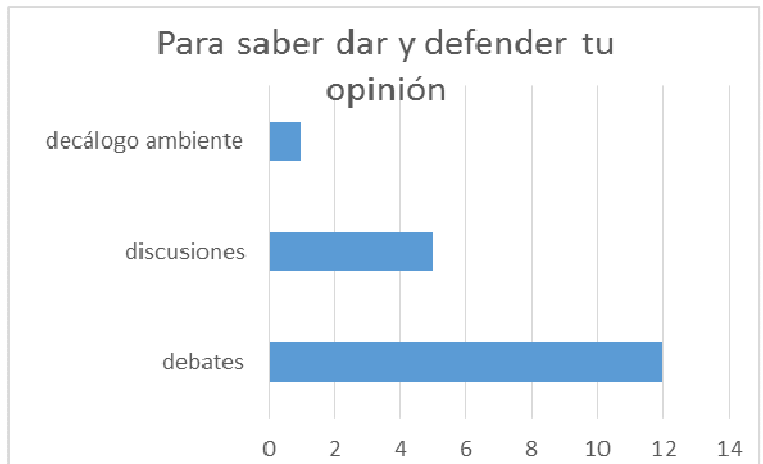


Gráfico 4. Gráfico representativo das respostas dos alunos.

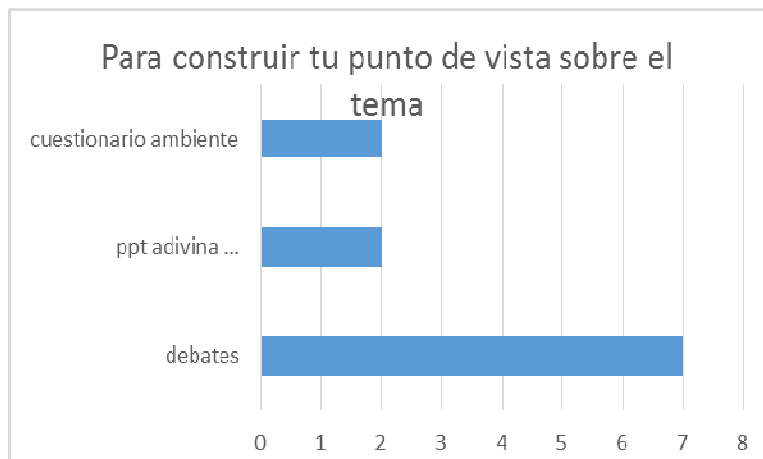


Gráfico 5. Gráfico representativo das respostas dos alunos.

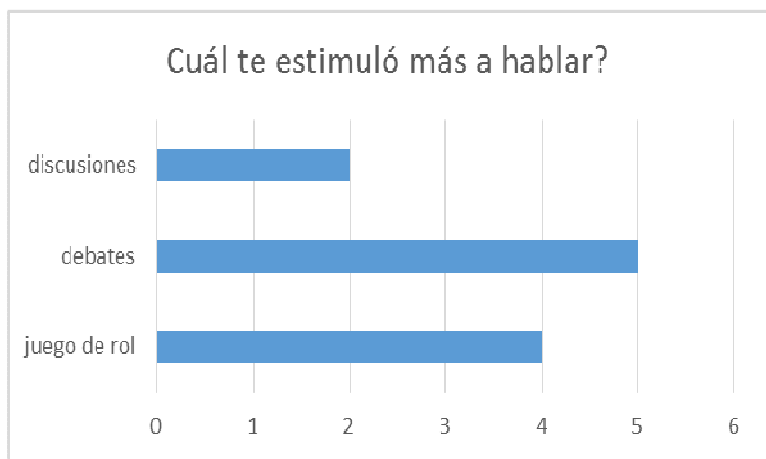


Gráfico 6. Gráfico representativo das respostas dos alunos.

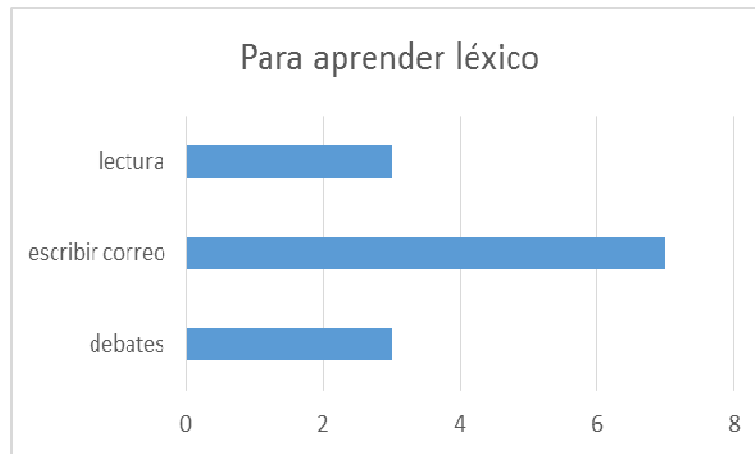


Gráfico 7. Gráfico representativo das respostas dos alunos.

Os alunos confirmam que as atividades de debate são excelentes para os estimular a falar. Também consideram que os ajudam a contruir um ponto de vista e a defendê-lo. Ainda, é interessante verificar que eles sentem que aprendem vocabulário a usá-lo, mais do que a ler.

CONCLUSÃO

Neste ponto, procede-se a uma reflexão final, que se pretende que complete as reflexões parciais, mais específicas, feitas ao longo do relatório. A seguir apresentam-se as principais limitações encontradas durante o desenvolvimento deste trabalho e as perspectivas que se abrem para o futuro.

A PES é, sem dúvida, uma experiência exigente em termos de capacidade de trabalho e de organização, mas muito enriquecedora a nível humano e profissional. E foi na faceta humana que eu descobri um mundo à parte, onde há generosidade e preocupação genuína pelo outro, o aluno. No que diz respeito à parte profissional, foi uma boa iniciação, pois deu-me o *know-how* e a segurança para enfrentar uma sala de aula.

Tendo em consideração as circunstâncias, julgo que os objetivos deste trabalho foram alcançados, todavia no género texto de opinião, gostaria de ter feito uma intervenção mais extensa. Devido aos condicionamentos de ordem temporal e programáticos, não foi possível realizar um trabalho focado nos descritores específicos relacionados com as fragilidades dos estudantes. Por exemplo, gostaria de ter tido a oportunidade de lecionar uma unidade didática só sobre organização textual. Na aula de língua estrangeira, os alunos adquiriram os conteúdos linguísticos propostos e as atividades de debate e discussão resultaram muito motivadoras da expressão e interação oral, ultrapassando todas as expectativas.

A logística de atividades argumentativas orais, nomeadamente do debate, revela-se complexa para o docente, para uma professora estagiária é um grande desafio. As decisões a tomar e as tarefas a realizar são muitas, o que justifica o desenvolvimento de uma disciplina nova, o *design* argumentativo, relacionada com a conceção de situações colaborativas e produtivas de argumentação (Leitão, 2009; Schwarz & Asterhan, 2010). O conceito de argumentação produtiva é crucial neste contexto, pois na bibliografia fala-se recorrentemente em falta de adesão dos alunos a estas atividades. Há toda uma linha de investigação focada em estudar as condições necessárias para uma argumentação produtiva em contexto de aula. O papel assumido pelo professor é, sem dúvida, o elemento decisivo para o sucesso. A função deste no debate, vai mais além da função moderadora ou mediadora, deve: incentivar os estudantes; dar tópicos para

alimentar o debate; corrigir raciocínios errados ou erros de expressão (sobretudo na língua estrangeira); pedir justificações para determinada posição; conduzir o debate para evitar que saia do tema ou entre num circunlóquio, etc. A função é tão absorvente que tive de desistir de uma avaliação rigorosa com tabela e contentar-me com uma avaliação holística.

No percurso feito durante estes meses, revelaram-se várias linhas de investigação interessantes: o *design* argumentativo com os seus múltiplos parâmetros; a natureza dos *topos* e a sua variação cultural e geracional (?); os novos recursos fornecidos pelas tecnologias de informação e comunicação; o desenvolvimento de instrumentos de avaliação para estas atividades, etc.

No entanto, para fazer um trabalho sério sobre a argumentação implica começar por investir tempo para constituir um *corpus* de textos argumentativos orais e escritos que sirvam de referência, *corpus* este que deve ser selecionado em função do grupo em questão e respeitar alguns critérios específicos: interesse temático para os alunos, aceitabilidade ética dos conteúdos; presença dos recursos argumentativos que se pretendem estudar e possibilidade de intervenção didática sobre os mesmos (Dolz & Camps, 1995, p.7). Este volume de trabalho não pode recair sobre um único professor, como em outras tarefas é essencial o trabalho colaborativo entre os docentes da disciplina. Por outro lado, este investimento de recursos e tempo só faz sentido se houver espaço no programa: uma unidade didática completa de várias aulas dedicada à argumentação tanto oral como escrita e sobre numa variedade de géneros.

Estou convicta de que a aprendizagem resultante da investigação feita para este relatório ir-se-á refletir, não só nas aulas específicas de argumentação, mas em toda a minha prática docente. Partindo do princípio que o discurso docente é, em grande parte, argumentativo e se toda a argumentação deve ser feita em função do auditório, como frisam C. Perelman e L. Olbrecht-Tyteca (2006) “ningún orador ni siquiera el orador más consagrado, puede ignorar este esfuerzo de adaptación al auditório” (p.62). Justifica-se a necessidade de adequar não só as estratégias de ensino-aprendizagem ao grupo de aprendentes em questão, mas todo o discurso educativo.

O facto de ter trabalhado com os alunos temas complexos (desenvolvimento sustentável, xenofobia, violência na escola) que exigem uma tomada de posição e uma implicação dos cidadãos para que haja esperança de mudança, leva-me a acreditar que posso contribuir para uma sociedade melhor, o que é muito compensador. Como afirma

Paulo Freire, "A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias". O professor, mais do que ninguém, tem de acreditar que é possível construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos de referência²²

Buescu, H. C. et al. (2012). *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em

http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf

Casteleiro, J. (coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Ceia, C. (2010). *E- Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. Disponível em

http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., Viegas, F. (2011). *Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Disponível em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Dicionário Terminológico (2008). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

<http://dt.dge.mec.pt/>

²² Nos documentos de referência disponíveis em linha não foram colocadas as datas de acesso porque há garantia de que estão sempre disponíveis.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Madrid: Biblioteca Nueva.

Disponível em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo.(1997) Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em

www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf

Projeto Educativo - Educar para o futuro 2011-2014. (2010). Agrupamento de Escolas da Alapraia. Disponível em

http://aealapraia.com/wp-content/uploads/2015/05/PE11_14.pdf

Quadro comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Conselho de Europa. Porto: Edições ASA.

Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf

Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa_portugues_homologado.pdf

Bibliografía geral

Adam, J. M. (2004). Un enfoque textual sobre la argumentación: “esquema”, secuencia y frase periódica (pp. 83-110). In M. Douiry, S. Moirand (Eds.) *La argumentación hoy*. Madrid: Ediciones de Intervención Cultural.

Adam, J. M. (2008). *A linguística. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Andriessen, J. (2006). Arguing to learn. In R. Sawyer. *The Cambridge handbook of learning sciences* (pp. 443-450). New York: Cambridge University Press.

Anscombe, J. C., Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.

Arnold, J. (coord.) (2000). *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Beaugrande, R., Dressler, W. (1990). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.

Breton, P., Gauthier G. (2001). *História das teorias da Argumentação*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 51-63.

Carrillo, L. (2007). Argumentación y argumento. In *Revista Sigma*, 16, pp. 289-320. UNED. Disponible em

[file:///C:/Users/Rosa/Downloads/6159-9784-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rosa/Downloads/6159-9784-1-PB%20(1).pdf) (consultado a 28/05/15)

Ceballos, E, Correa, N., Batista, L. (2002). Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria: implicaciones sobre educación ambiental. In *Medio Ambiente y comportamiento Humano*, 3 (1), pp.167-186. Disponible em

http://mach.webs.ull.es/PDFS/VOL3_2/Vol_3_2_d.pdf (consultado a 15/06/15)

Costa, A. (2008). Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 46,1-8. Disponible em

www.rieoei.org/deloslectores/2233Costa.pdf (consultado a 3/2/2015)

Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? In *Comunicación, lenguaje y educación*, 26, pp. 5-8.

Coutinho, M. A. (2008). Marcadores discursivos e tipos de discurso. In *Estudos linguísticos*, 1, pp. 193-210. Lisboa: Edições Colibri.

Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.

Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp. 17-27.

Dolz, J. (1996). Por una enseñanza precoz de la argumentación. In Dolz, J., Pasquier, A. *Argumentar para convencer*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Disponible em

<http://dpto6.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argum.pdf> (consultado a 07/12/14)

Dolz, J., Camps, A. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *In Comunicación, lenguaje y educación*, 26, pp. 5-8.

Dolz, J., Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Disponible en

<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escribop.pdf> (consultado a 05/04/15)

Dolz, J., Schneuwly, B., Noverraz, M. (2004). Sequências didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (pp. 95-128). In B. Schneuwly, J. Dolz (et al.). *Gêneros escritos e orais na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Domínguez, M. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: ARCO/LIBROS S. A.

Domínguez, M. N. (2010). Los marcadores del discurso y los tipos textuales. *In O. Loureda, E. Acín (coord.). Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.

Escandell, M. (2011). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

Estaire, S. y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.

Estaire, S., Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. In *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), pp. 55-90.

Fonseca, F. I., Fonseca, J. (1990). *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fuentes, C., Alcaide, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: ARCO/LIBROS S.L.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Grize, J. B. (1996). *Logique naturelle et communications*. París: PUF.

Gouveia, C. (1996). Pragmática (pp.383-420). In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Gutiérrez, S. (1995). *Sobre la argumentación*. Paper apresentado em III *Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura españolas: Lingüística del texto y Pragmática*, Universidad de Extremadura, Cáceres. Disponível em www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/sobre%20la%20argumentacion.pdf (consultado a 30/05/15)

Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, 18 (3), pp. 75-92. Disponível em www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/54-dossie-leitaos.pdf (consultado a 25/05/15)

Leitão, S. (2009). Arguing and learning. In C. Lightfoot, M. Lyra. *Challenges and strategies to study human development in cultural contexts* (pp. 221-252). Roma: Firera & Liuzzo publishing. Disponível em

www.educazione.it/public/Challenges%20and%20Strategies_2.pdf

(consultado a 29/05/15)

Leitão, S., Damianovic, M. C. (Orgs.) (2011). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.

Lo Cascio, V. (1998). *La gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Editorial.

Marques, A. (2011). Argumentação e (em) discursos. In Duarte, I. e Figueiredo, O. (org.) *Português, língua e ensino*. Porto: Invulgar Artes Gráficas.

Martín, M. A., Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. In Bosque, I., Delmonte, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.

Martínez, P. (1999). Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español, LE. In *Didáctica del español como lengua extranjera* (vol. 4), pp.165-180. Madrid: Fundación Actilibre. Disponível em

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gila01.htm (consultado a 11/06/15)

Matte Bon, F. (2003). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Peramos, N., Leontaridi, E. (2010). El mundo de las palabras. Técnicas de aprendizaje de léxico para estudiantes de E/LE. In *III Jornadas de Formación del profesorado de Español*, Instituto Cervantes de Sofía, 9-10 de septiembre de 2010. Disponible en www.academia.edu/1150431/_El_mundo_de_las_palabras_t%C3%A9cnicas_de_aprendizaje_de_l%C3%A9xico_para_estudiantes_de_E_LE_ (consultado a 10/06/15)

Perelman, C. (1993). *O império retórico. Retórica e argumentação*. Porto: Edições ASA.

Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (2006). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gráficas Cóndor S.A.

Pinilla, R. (2004). La expresión oral. In Sánchez, J. y Santos, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Portolés, J. (1988). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. In Martín, M.A., Montolío, E. *Los marcadores del discurso* (pp. 71-91). Madrid: ARCO LIBROS, S. L.

Koch, I. (2013). *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, Lda.

Richards, J., Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. New York: Cambridge University Press.

Sans, N. Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. In *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 28 de outubro de 2000, p. 10-22. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm (consultado a 18/05/15)

Schwarz, B., Asterhan, C. (2010). Argumentation and reasoning. in K. Littleton, C. Wood, J. Staarman. *International handbook of psychology in education* (pp. 137-174). Bingley (UK): Emerald Group Publishing Limited.

Spíndola, L. (2003). Géneros discursivos e as marcas da argumentação. *In Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba-PR, pp. 826-833. Disponível em www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/115.pdf (consultado a 10/06/15)

Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York: The Cambridge University Press.

Vega, L. (2004). La argumentación hoy, aquí. In M. Doury, S. Moirand (Eds.). *La argumentación hoy* (pp. 7-15). Madrid: Ediciones de Intervención Cultural.

Veiga, M.J., Baptista, M.M. (2004). *Argumentar*. Maia: Ver o Verso Edições. Lda.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação das aulas.

Anexo 2 – Planificação UD *Texto narrativo*.

Anexo 3 – Planificação 1ª aula UD *Texto narrativo*.

Anexo 4 – Planificação 2ª aula UD *Texto narrativo*.

Anexo 5 - Planificação 3ª aula UD *Texto narrativo*.

Anexo 6 - Planificação 4ª aula UD *Texto narrativo*.

Anexo 7 – Ficha de trabalho UD *Texto narrativo*.

Anexo 8 – *PowerPoint* UD *Texto narrativo*.

Anexo 9 – Guião de debate.

Anexo 10 – Grelha de avaliação de debate.

Anexo 11 – Gráfico dos resultados da avaliação de atividades (2º período).

Anexo 12 - Planificação UD *Texto na primeira pessoa*.

Anexo 13 - Planificação 1ª aula UD *Texto na primeira pessoa*.

Anexo 14 - Planificação 2ª aula UD *Texto na primeira pessoa*.

Anexo 15 - Planificação 3ª aula UD *Texto na primeira pessoa*.

Anexo 16 – *PowerPoint* UD *Texto na primeira pessoa*.

Anexo 17 – Ficha de trabalho UD *Texto na primeira pessoa*.

Anexo 18 – Guião de escrita e grelha de avaliação *Texto na primeira pessoa*.

Anexo 19 – Planificação de oficina de escrita.

Anexo 20 – Ficha de oficina de escrita.

Anexo 21 – Artigo *A escola também tem um papel na prevenção da violência*.

Anexo 22 – Produção escrita aluno 1.

Anexo 23 - Produção escrita aluno 2.

- Anexo 24 – Enunciado 1º teste.**
- Anexo 25 - Enunciado 2º teste.**
- Anexo 26 – 1º Texto aluno 1.**
- Anexo 27 – 2º Texto aluno 1.**
- Anexo 28 – 1º Texto aluno 2.**
- Anexo 29 – 2º Texto aluno 2.**
- Anexo 30 – 1º Texto aluno 3.**
- Anexo 31 – 2º Texto aluno 3.**
- Anexo 32 – Questionário sobre argumentação (Português).**
- Anexo 33 – Respostas ao questionário sobre argumentação (Português).**
- Anexo 34 – Planificación UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 35 – Planificación 1ª clase UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 36 - Planificación 2ª clase UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 37 – Ficha de trabajo UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 38 – *PowerPoint* UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 39 – Ficha de animales UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 40 – Imágenes de animales UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 41 – Tarea final de UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 42 – Cuestionario de UD *Las Mascotas*.**
- Anexo 43 – Planificación UD *Está en tus manos*.**
- Anexo 44 - Planificación 1ª clase UD *Está en tus manos*.**
- Anexo 45 - Planificación 2ª clase UD *Está en tus manos*.**
- Anexo 46 – Ficha de trabajo UD *Está en tus manos*.**
- Anexo 47 – *PowerPoint* UD *Está en tus manos*.**
- Anexo 48 – Noticia *Una tasa de 10 céntimos gravará las bolsas de plástico en Portugal*.**

Anexo 49 – Plantilla evaluación debate (Espanhol).

Anexo 50 – Tarea final UD *Está en tus manos*.

Anexo 51 – Cuestionario de evaluación de las actividades.

Anexo 52 – Trabajo Dia do Agrupamento.

Anexo 53 - Lista de ações para promover e sustentar uma argumentação produtiva.