



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud Editora: Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <http://doi.org/10.15366/ria2020.20> / <https://revistas.uam.es/ria>

Argumentación y escritura: Secuencia didáctica para un proyecto de periódico escolar

Argumentation and writing: Teaching sequence for a school journal project

Mayana Matildes da Silva Souza

Departamento de Letras y Artes
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, Brazil
mayanamay@hotmail.com

Artículo recibido: 20-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

En este artículo, presentamos una propuesta para enseñar argumentación que implica la escritura de géneros argumentativos contextualizados en un proyecto de periódico escolar. Nuestra propuesta asume la concepción de argumentación planteada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (2014) en el *Tratado de Argumentación*. También recurrimos a los estudios de Grácio (2013a, 2013b) en el ámbito de la retórica y la teoría de la argumentación, buscando establecer relaciones entre la argumentación y su enseñanza, y a comentaristas como Ferreira (2010) y Plantin (2008). También establecimos una relación entre la concepción de lectura argumentativa, propuesta en Grácio (2013a), y el desarrollo de capacidades argumentativas, abordada por Dolz y Schneuwly (2004) y Azevedo (2013, 2016a, 2016b). Este material de enseñanza está dirigido a estudiantes de los últimos cursos de la escuela primaria II y tiene como objetivo proporcionar contacto con prácticas lingüísticas específicas del ámbito periodístico. Por lo tanto, se organiza a través de secuencias didácticas que pueden favorecer la lectura argumentativa y el desarrollo de capacidades argumentativas.

PALABRAS CLAVE: argumentación, escritura, periódico escolar, secuencia didáctica.

ABSTRACT

In this paper, we present a proposal for teaching argumentation that involves the writing of argumentative genres contextualized in a school newspaper project. Our proposal assumes the conception of argument presented by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014) in the *Argumentation Treaty*. We also resort to the studies of Grácio (2013a, 2013b) in the scope of rhetoric and argumentation theory, seeking to establish relationships between argumentation and the teaching of argumentation, and to commentators such as Ferreira (2010) and Plantin (2008). We also established a relationship between the conception of argumentative reading, proposed in Grácio (2013a), and the development of argumentative capacities, addressed by Dolz and Schneuwly (2004) and Azevedo (2013, 2016a, 2016b). This teaching material is aimed at students at the end of elementary school II and aims to provide contact with language practices specific to the journalistic sphere. Thus, it is organized through didactic sequences that can favor argumentative reading and the development of argumentative capacities.

KEYWORDS: argumentation, following teaching, school newspaper, writing.



1. INTRODUCCIÓN

Presentamos, en este trabajo, una propuesta de enseñanza de la argumentación por medio de la escritura de géneros argumentativos contextualizados en un proyecto de periódico escolar, para que los profesores puedan involucrar a sus alumnos en situaciones argumentativas, en las cuales estos puedan asumir el lugar de sujetos capaces de comprender los puntos de vista y los intereses que están en disputa y, así, desarrollar estrategias adecuadas para tomar una postura de forma crítica ante cuestiones polémicas.

La propuesta de enseñanza presente en nuestro material didáctico asume la concepción de argumentación presentada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 34), en el *Tratado de la Argumentación*, de acuerdo con la cual constituyen objeto de estudio de la argumentación: “las técnicas discursivas que permiten *provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento*” (énfasis en el original). Para mejor comprensión de estos presupuestos teóricos, recurrimos, también, a los estudios de Grácio (2013a, 2013b) en el ámbito de la retórica y de la teoría de la argumentación, buscando establecer relaciones entre la argumentación y su enseñanza, y a comentaristas como Ferreira (2010) y Plantin (2008). Incluimos, en esta discusión, la relación entre la lectura argumentativa, tal como es propuesta en Grácio (2013a) y el desarrollo de las capacidades argumentativas, como las abordan Dolz y Schneuwly (2004) y desarrolladas por Azevedo (2013, 2016a, 2016b).

Nuestra propuesta se dirige a estudiantes de los cursos finales de enseñanza básica que, en Brasil, abarca a adolescentes en la franja etaria de los 11 a los 14 años de edad, y busca propiciar al estudiante el contacto con prácticas de lenguaje oriundas de la esfera de la actividad periodística. Por consiguiente, la propuesta de enseñanza se organiza por medio de una secuencia de enseñanza que didactiza la escritura de un editorial (un género argumentativo) para el periódico escolar, sugiriendo, entonces, situaciones argumentativas que demandan la lectura argumentativa y pueden favorecer el desarrollo de las capacidades argumentativas de sustentación, refutación y negociación de una postura, un punto de vista o una perspectiva sobre una cuestión argumentativa.

2. CUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1. Una concepción de argumentación

En el *Tratado de la Argumentación*, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2014) proponen la renovación de la retórica, principalmente en lo que concierne a los Tópicos y a la Retórica de Aristóteles. Según Plantin (2008: 7-8), el *Tratado de la Argumentación* constituye una innovación y manifiesta el movimiento de renacimiento, emancipación y refundación de los estudios de la argumentación después de la Segunda Guerra Mundial, una vez que, anteriormente, ninguna obra había enfrentado un programa dedicado a un emprendimiento teórico específicamente sobre argumentación.

De ese modo, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 36-37) afirman que el *Tratado de la Argumentación* “rebasará, en ciertos aspectos, y ampliamente, los límites de la retórica de los antiguos”, por no limitar el estudio a la presentación de una argumentación oral, ya que pasan a analizar también y, principalmente, la argumentación escrita, debido a la importancia y el papel moderno de los textos impresos. Con respecto a esto, Ferreira (2010: 46) señala que la retórica contemporánea ya no pretende enseñar a producir textos, sino, sobre todo, a interpretar los discursos, dejando de restringirse a la práctica oratoria e incorporando todas las formas de discurso persuasivo más allá de los tres géneros retóricos inicialmente presentados por Aristóteles: judicial, deliberativo y epidíctico.

Mosca (1997) señala que uno de los éxitos de Perelman fue “repensar la racionalidad, proponiendo una concepción más amplia de la razón [...], ya que para él la razón es una instancia histórica y dialéctica, reguladora de nuestras creencias y convicciones y también de la libertad que tenemos en relación con ellas” (1997: 41, nuestra traducción)¹. Para Ferreira (2010), de hecho, “la retórica posee un nuevo espíritu: el de la integración entre las ciencias humanas y las ciencias de los discursos axiomáticos de demostración” (2010: 46, nuestra traducción)². De ese modo, los dominios de la argumentación retórica no se someten al arbitrio estricto de lo racional, sino a una lógica de lo razonable, de lo plausible, de lo creíble.

En ese cuadro teórico, las técnicas argumentativas son definidas como procedimientos por medio de los cuales se busca persuadir al auditorio a adoptar una postura, justificando puntos de vista con argumentos. Ferreira (2010: 149) sintetiza bien

¹ Mosca (1997: 41) “repensar a racionalidade, propondo uma concepção alargada de razão [...], uma vez que para ele a razão é uma instância histórica e dialética, reguladora de nossas crenças e convicções e também da liberdade que temos em relação a elas”.

² Ferreira (2010: 46): “a retórica possui um novo espírito: o da integração entre as ciências humanas e as ciências dos discursos axiomáticos de demonstração”.

de qué manera las técnicas argumentativas se organizan en argumentos de enlace y de disociación:

Para Perelman, las técnicas argumentativas se presentan bajo dos aspectos: lo positivo consiste en el establecimiento de solidaridad entre tesis que buscan promover y las tesis admitidas por el auditorio: son los *argumentos de enlace*. Lo negativo busca quebrantar o romper la solidaridad entre las tesis admitidas y las que se oponen a las tesis del orador: *ruptura de los enlaces y argumentos de disociación*. (Ferreira 2010: 149, nuestra traducción)³.

Siendo así, los *argumentos de enlace* apuntan a la aproximación de elementos distintos, estableciendo lazos de solidaridad, mientras que los de *disociación* comprenden las técnicas de ruptura de elementos de un sistema de pensamiento. Es importante comprender esa distinción, porque, según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 299), “contrariamente a lo que sucede en una demostración en la que los procedimientos demostrativos actúan en el interior de un sistema aislado, la argumentación se caracteriza, en efecto, por una interacción constante entre todos sus elementos”. En consecuencia, la metodología de análisis del discurso argumentativo puede examinar la estructura de los argumentos aisladamente; no obstante, debe considerar que las articulaciones separadas son “parte integrante de un mismo discurso y constituyen una sola argumentación de conjunto” (1989: 295).

Tras hacer esa distinción, podemos mencionar que los esquemas de enlace se subdividen en tres grupos, de la siguiente forma: los argumentos cuasilógicos; los argumentos basados en la estructura de lo real; los argumentos que fundan la estructura de lo real. Para comprender esa tipología, es necesario tener en cuenta que los argumentos poseen diferentes formas de construir su fuerza argumentativa. Así, según Grácio (2013b: 127), tenemos que:

La fuerza de los argumentos cuasilógicos está directamente relacionada con su proximidad, o con la similitud de su estructura, de los raciocinios de tipo formal, lógicos y matemáticos.

La fuerza de los argumentos basados en la estructura de lo real reside en la característica de que parten de cosas reconocidas para introducir otras que se quieren ver admitidas⁴.

³ Ferreira (2010: 149): “Para Perelman, as técnicas argumentativas se apresentam sob dois aspectos: o positivo consiste no estabelecimento de solidariedade entre teses que se procuram promover e as teses admitidas pelo auditório: são os argumentos de ligação. O negativo visa abalar ou romper a solidariedade entre as teses admitidas e as que se opõem às teses do orador: ruptura das ligações e argumentos de dissociação”.

⁴ Grácio (2013b: 127): “A força dos argumentos quase lógicos está diretamente relacionada com a sua proximidade, ou com a similitude da sua estrutura, dos raciocínios de tipo formal, lógico e matemático. “A força dos argumentos baseados na estrutura do real reside na característica de partirem de coisas reconhecidas para introduzir outras que se querem ver admitidas”. “A força dos argumentos que fundam a estrutura do real reside essencialmente na sua capacidade de proceder a generalizações, procurando estabelecer regras e princípios”.

La fuerza de los argumentos que fundan la estructura de lo real reside esencialmente en su capacidad de proceder a generalizaciones, buscando establecer reglas y principios. (GRÁCIO, 2013b: 127, nuestra traducción)

Lo que nos interesa aquí no es examinar la tipología de los argumentos, sino resaltar que, según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 700), los argumentos interactúan con otros argumentos, con el conjunto de la situación argumentativa, con la conclusión de su argumentación, con los argumentos que toma el propio discurso como objeto, de modo que son las condiciones en que se desarrollan los fenómenos de interacción de los argumentos que “determinan la elección de los argumentos, la amplitud y el orden de la argumentación” y que, por lo tanto, la fuerza argumentativa no resulta de cálculos exactos y mucho menos de imposiciones coercitivas, sino que es ella la que orienta el emprendimiento argumentativo del orador, variando conforme los auditorios y el objetivo de la argumentación. Es por esta razón que “el conocimiento del auditorio no se concibe independientemente del conocimiento relativo a los medios susceptibles de influir en él” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 60).

En fin, es en esta perspectiva defendida por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 773), acerca de que “solo la existencia de una argumentación que no sea no apremiante y tampoco arbitraria, le da un sentido a la libertad humana, la posibilidad de realizar una elección razonable”, que pretendemos inscribir nuestra propuesta de enseñanza de argumentación en la escuela.

2.2. Algunas bases para la enseñanza de la argumentación

En el libro *Perspectivismo y Argumentación*, Grácio (2013a: 47, nuestra traducción) define la argumentación como “disciplina crítica de lectura e interacción entre las perspectivas inherentes a la discursividad y cuya divergencia los argumentadores tematizan en torno de un asunto en cuestión”.

Pormenorizando esa definición, Grácio entiende “disciplina” como la capacidad de focalización y coordinación discursiva y contra-discursiva exigidas por las situaciones argumentativas; “crítica” como la construcción de una oposición discursiva; “lectura” en cuanto análisis e “interacción” como el dinamismo y tensión propias de los intercambios de turnos de las situaciones argumentativas; “perspectivas” como las divergencias argumentativas; “tematización” como la configuración del asunto más allá de las simples situaciones de contradicción conversacional; “asunto en cuestión” como polo en torno del cual se verifica la divergencia de perspectivas.

De este modo, focalizando los asuntos en cuestión, Grácio (2013a: 51) señala tres consecuencias para una didáctica de la argumentación:

- “la valorización de la lectura argumentativa como una lectura crítica que se realiza observando un contra-discurso en una situación de interacción” (p. 51, nuestra traducción)⁵;
- “una revisión de la noción de “falacia”, que debe ser concebida como una estrategia de argumentación que refleja un momento de evaluación del discurso del otro” (p. 55, nuestra traducción)⁶;
- “el compromiso de los estudiantes en su propia teorización, ayudándolos a profundizar su entendimiento a medida que amplían sus competencias” (p. 58, nuestra traducción)⁷.

De lo expuesto, podemos entender que una propuesta de enseñanza de argumentación debe perseguir la lectura (análisis) argumentativa, la evaluación (no de juicio) del discurso del otro y el desafío de los estudiantes para que adopten perspectivas más astutas y, así, desarrollen sus competencias y capacidades argumentativas. Con respecto a esto, Azevedo (2013: 36) propone una distinción entre estos dos términos, afirmando, a partir de los estudios de Roegiers y De Ketele (2004), que la capacidad se desarrolla en el eje del tiempo, evoluciona con el tiempo, se relaciona con un conjunto ilimitado de contenidos, constituye una actividad que puede ser realizada libremente, posee un carácter integrador no necesariamente presente, y la especialización es posible, pero en términos sensoriales y cognitivos, mientras que la competencia se desarrolla en el eje de las situaciones, se relaciona con una categoría determinada de situaciones, es una actividad finalizada, una tarea que moviliza un conjunto integrado de recursos, especialmente de capacidades. En resumen, de acuerdo con Azevedo (2013: 40), podemos verificar que las capacidades poseen tres características principales (transitividad, evolutividad y transformación) y las competencias poseen cuatro características esenciales (movilización de recursos, carácter finalizado, enlace con la familia de relaciones y disponibilidad).

⁵ “a valorização da leitura argumentativa como uma leitura crítica que se realiza observando-se um contradiscurso em uma situação de interação”.

⁶ “uma revisão da noção de “falácia”, que deve ser concebida como uma estratégia de argumentação que reflete um momento de avaliação do discurso do outro”.

⁷ “o comprometimento dos estudantes na sua própria teorização, auxiliando-os a aprofundar seu entendimento à medida que ampliam suas competências”.

En lo que concierne, específicamente, a la capacidad argumentativa, Azevedo destaca que ella se desarrolla por medio del proceso de negociación y de sustentación, de la siguiente forma:

En la **negociación** ocurre el juego entre perspectivas contrarias, revelando las voces que constituyen el fenómeno dialógico; la revisión y hasta la transformación de concepciones individuales y el ejercicio de la auto-regulación del pensamiento.

Concomitantemente, la **sustentación** – entendida como actividad social que se realiza por medio de la justificación de puntos de vista – moviliza operaciones específicas de raciocinio, sucede en una secuencia de las fases teóricas y empíricamente distinguibles, estimula respuestas a las posibles críticas y solicita la previsión de perspectivas alternativas a los posicionamientos presentados. (Azevedo 2013: 43-44, nuestra traducción)⁸.

En otro trabajo complementario, Azevedo (2016a: 167) afirma que las capacidades son, al mismo tiempo, una condición humana, una expresión discursiva y una acción de lenguaje y que, para pensar la argumentación como práctica de lenguaje, es necesario asumir la distinción entre argumentación y argumentatividad, pues no se trata de explorar en sala de clases la orientación argumentativa constitutiva del lenguaje, sino de llevar al estudiante a “aprender los mecanismos lingüístico-discursivos que ofrecen sustentación a un punto de vista y medios para la elaboración de respuestas a las observaciones que emergen de la discusión” (p. 175, nuestra traducción)⁹.

Evidentemente, nuestro objetivo aquí no es discutir los fundamentos de las Teorías de la Argumentación – para eso, remitimos a la lectura de los autores aquí citados –, sino situar la concepción de argumentación y algunos conceptos vinculados con la enseñanza de la argumentación que guían nuestra propuesta didáctica, que se inspira en el modelo de secuencia didáctica de la llamada Escuela de Ginebra.

3. UN MODELO DE SECUENCIA DIDÁCTICA: FOCALIZANDO LOS GÉNEROS ARGUMENTATIVOS

Nuestra propuesta didáctica se inspira en el modelo de secuencia didáctica de Dolz y Schneuwly (2004), los cuales defienden la enseñanza sistemática de la comunicación oral o escrita, por medio de secuencias de módulos de enseñanza articulados entre sí

⁸ “Na negociação ocorre o jogo entre perspectivas contrárias, revelando as vozes que constituem o fenômeno dialógico; a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da autorregulação do pensamento”. “Concomitantemente, a sustentação – entendida como atividade social que se realiza por meio da justificativa de pontos de vista – mobiliza operações específicas de raciocínio, acontece em uma sequência das fases teóricas e empiricamente distinguíveis, estimula respostas às possíveis críticas e solicita a previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados”.

⁹ “aprender os mecanismos lingüístico-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e meios para a elaboração de respostas aos apontamentos que emergem da discussão”.

para mejorar la participación del estudiante en las prácticas de lenguaje, que son adquisiciones acumuladas por los grupos sociales en el curso de historia y que se cristalizan en los géneros, los cuales funcionan como un instrumento de mediación de la estrategia de enseñanza y del material de trabajo o, en las palabras de los autores, (mega-)instrumentos para actuar en situaciones de lenguaje (p. 51).

De este modo, los autores sugieren una lista de géneros que pueden servir de material de trabajo en la escuela y proponen un agrupamiento de géneros con características semejantes de acuerdo con los siguientes criterios: dominios sociales de comunicación, aspectos tipológicos y capacidades de lenguaje dominantes. En el Cuadro 1, presentamos solo los géneros del orden del argumentar, destacando que las capacidades de lenguaje señaladas por los autores (sustentación, refutación y negociación de tomas de posición) pueden ser ampliadas, estudiadas más profundamente en otros cuadros teóricos y articuladas a la noción de competencia argumentativa, como podemos encontrar, por ejemplo, en los trabajos de Azevedo (2013, 2016a, 2016b).

Cuadro 1 – Géneros del argumentar

1. Dominios sociales de comunicación 2. Aspectos tipológicos 3. Capacidades de lenguaje dominantes	Ejemplos de géneros orales y escritos
1. Discusión de problemas sociales controversiales 2. ARGUMENTAR 3. Sustentación, refutación y negociación de tomas de posición	Textos de opinión, diálogo argumentativo, carta de lector, carta de reclamo, carta de solicitud, deliberación informal, debate reglado, asamblea, discurso de defensa (abogacía), discurso de acusación (abogacía), reseña crítica, artículos de opinión o firmados, editorial, ensayo.

Fuente: Adaptación a partir de Dolz y Schneuwly (2004: 61).

En esta propuesta, los géneros son tomados como punto de partida y de llegada para la apropiación de una práctica de lenguaje que promueve el aprender a comunicarse. Ese proceso comprende tres factores: “las especificidades de las prácticas de lenguaje que son objetos de aprendizaje; las capacidades de lenguaje de los aprendices y las estrategias de enseñanza propuestas por la secuencia didáctica” (Dolz y Schneuwly, 2004: 51, nuestra traducción)¹⁰. En este modelo, la elaboración de un currículo basado en la progresión de los géneros se fundamenta en los siguientes principios: organización en torno de los agrupamientos de los géneros; progresión en

¹⁰ “as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática”.

espiral (mejor dominio de las mismas capacidades de lenguaje en distintos géneros y también del mismo género en diferentes niveles de escolaridad; didactización de los géneros de acuerdo con los ciclos/cursos/años; incentivo al aprendizaje precoz para asegurar el dominio a lo largo del tiempo; evitar la repetición, proponiéndose diferentes niveles de complejidad).

Entendemos que el estudiante, cuanto más involucrado está con el objetivo del proyecto de comunicación que, en el caso de un proyecto de argumentación corresponde al propio resultado de la interacción argumentativa, tiene mayores posibilidades de probar sus competencias argumentativas y desarrollar sus capacidades argumentativas, justamente porque el proyecto de enseñanza propone una actividad de lenguaje concreta, alejándose de la artificialidad de los ejercicios formales y normativos de corrección gramático-textual. De esa forma, podemos decir que la secuencia didáctica de Dolz y Schneuwly (2004) es un modelo que proporciona al estudiante la experiencia con prácticas de lenguaje en la escuela y, al mismo tiempo, articula actividades de uso y reflexión sobre el lenguaje.

De este modo, considerando los conceptos que deben ser utilizados para organizar una propuesta de enseñanza de argumentación, podemos presentar las etapas que constituyen una secuencia didáctica de la siguiente manera:

- Presentación de la situación: el profesor expone a los alumnos el proyecto de comunicación y de la actividad de lenguaje a ser realizada. En esta etapa, se distinguen dos dimensiones: a) la presentación de un problema de comunicación bien definido, eligiendo el género a ser utilizado; b) la preparación de los contenidos de los textos que serán producidos, que, en el caso de los géneros argumentativos, debe proporcionar la reflexión acerca de la cuestión argumentativa y de los argumentos favorables y contrarios a los diferentes puntos de vista;
- Producción inicial: los estudiantes escriben la primera versión del texto, considerando el contexto del proyecto de comunicación. Al final de esta etapa, el profesor evalúa las producciones de los estudiantes, buscando identificar los contenidos que ellos ya aprendieron y no aprendieron, para, entonces, planear los módulos de enseñanza;
- Módulos de enseñanza: el profesor planea actividades que buscan explorar las dificultades identificadas en la producción inicial de los estudiantes, para que ellos puedan mejorar sus conocimientos. Los módulos siempre deben considerar la representación de la situación de comunicación (en este caso,

la situación argumentativa y la cuestión argumentativa a la que se pretende responder), la construcción de los contenidos (en este caso, los argumentos que sustentan su posición), planeamiento y realización del texto (en este caso, la construcción de la línea de argumentación, la organización textual de los argumentos, las marcas lingüísticas de la argumentación).

- Producción final: el profesor organiza el proceso de reescritura de la producción inicial, retomando los estudios realizados en los módulos de enseñanza, de modo que los estudiantes puedan analizar su propia producción escrita, evaluando el objetivo del proyecto de comunicación, o sea, la construcción de la toma de posición delante de una cuestión argumentativa, así como las restricciones impuestas por el género, las estrategias textuales y las adecuaciones lingüísticas.

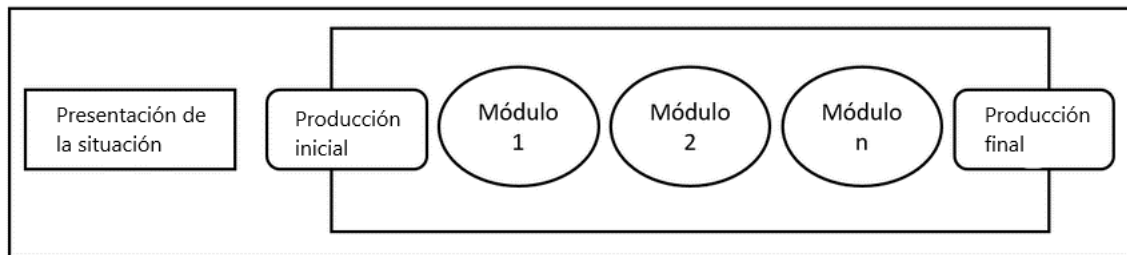
4. PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

4.1. Fundamentos de la propuesta didáctica

En nuestra investigación realizada en el Magíster Profesional en Letras de la *Universidade Estadual de Santa Cruz*, elaboramos un material didáctico dirigido a la enseñanza de argumentación para estudiantes de los cursos finales de enseñanza básica en la disciplina de lengua portuguesa, el cual se presenta en la forma de un cuaderno pedagógico titulado *La enseñanza de la argumentación en la producción de textos escritos: géneros textuales argumentativos en el periódico escolar*.

La organización de este material didáctico asume el modelo de secuencia didáctica formulado por Dolz y Schneuwly (2004), conforme muestra la Figura 1.

Figura 1 – Modelo de la Secuencia Didáctica de Dolz y Schneuwly



Fuente: Dolz y Schneuwly (2004: 98).

En este modelo, la primera etapa, la presentación de la situación, consiste en la presentación del proyecto de escritura a la clase, por parte del profesor, cuyo objetivo es garantizar el desarrollo e involucramiento de los estudiantes en la situación de comunicación propuesta en el proyecto y, así, su compromiso en el proceso de aprendizaje de la argumentación.

Considerando que la interacción de una situación dada de comunicación ocurre por medio de un determinado género textual, este modelo de secuencia didáctica concibe los géneros textuales como (mega-)instrumentos para actuar en situaciones de lenguaje; por lo tanto, el dominio de un género textual argumentativo puede ser visto como parte constitutiva del dominio de la participación en situaciones argumentativas.

De este modo, la segunda etapa de la secuencia didáctica prevé que el profesor solicite a los estudiantes su primera producción escrita, que incluye la producción de un editorial, a partir de un contacto inicial con dos modelos de ese género y de la preparación de contenidos. Engloba, también, la realización de una primera evaluación formativa de esos textos, con el fin de detectar las capacidades de lenguaje y las capacidades argumentativas aún no adquiridas por los alumnos, para preparar módulos con actividades que ayuden a superar estas dificultades.

Los módulos de esta secuencia didáctica se basan en errores comunes presentados por los alumnos cuando se producen géneros textuales argumentativos. Las actividades posibilitan la observación y el análisis de aspectos que pueden ser mejorados en los textos.

De esta manera, el módulo 1 trata de dimensiones discursivas: organización textual/movilización del modelo discursivo; el módulo 2 también trata de dimensiones discursivas: la construcción de argumentos; y el módulo 3, de dimensiones lingüístico-discursivas: operadores argumentativos/coherencia y cohesión.

La última etapa es la producción final que deberá ser realizada en equipo. Con la mediación de él (la) profesor(a), los alumnos deberán reescribir el texto seleccionado como el mejor editorial, el cual representará el punto de vista de la clase sobre el tema en cuestión, en el periódico escolar.

Para finalizar, presentamos un cuadro con criterios para una evaluación del editorial producido individualmente o en grupo por los alumnos. Esta evaluación debe ser realizada por el profesor y está basada en aspectos de las teorías estudiadas consideradas relevantes en la enseñanza de los géneros textuales argumentativos.

El proyecto que será presentado a los alumnos se denomina “Los géneros textuales argumentativos en el periódico escolar”. Proponemos, inicialmente, la producción de un editorial, a partir del abordaje de temas actuales, debido a que se trata de un género textual del orden del argumentar, encontrado en periódicos y revistas impresas y virtuales. Además, observamos que el proceso de elaboración de un editorial puede proporcionar el desarrollo de las capacidades argumentativas de sustentación, refutación y negociación de la toma de posición. Es importante destacar que la elección fue hecha después de un relevamiento en algunos materiales didácticos para verificar los géneros textuales argumentativos menos estudiados, entre los cuales se encuentra el editorial.

La temática central de la “intervención en Crackolandia” en San Pablo fue escogida para la producción del editorial por ser actual en la época en que se inició la elaboración de este material y por abordar un problema que le incumbe directa o indirectamente a muchos jóvenes en edad escolar. De todos modos, solo se trata de una sugerencia, entre tantas otras, para ilustrar este modelo didáctico.

“Crackolandia” es la denominación popular atribuida a un área en el centro de la ciudad de Sao Paulo, donde históricamente hay una gran concentración de tráfico de drogas y prostitución. “Ella es fuente inagotable de noticias, de historia y de pánico. La más famosa territorialidad de uso de crack del país es considerada lugar que se debe evitar, lugar de peligro, lugar degradado” (RUI, 2014: 91, nuestra traducción). Algunos programas sociales ya fueron desarrollados por el poder público con el objetivo de combatir el problema, como “Recomienzo”, “Brazos abiertos” y “Redención”. Entre tanto la última intervención realizada el 21/05/2017 para acabar con “Crackolandia”, por el entonces alcalde Doria, causó gran polémica por el uso de la fuerza policial y por la propuesta de internación forzada de los usuarios de crack. No obstante, a pesar de que esta temática parezca distante de la realidad de los estudiantes de otras regiones de Brasil, podemos observar en la sala de clases, que el uso y tráfico de drogas están

mucho más presentes en la cotidianidad de nuestros alumnos de lo que se puede imaginar. Por esta razón, sugerimos esta temática para discutirla en las actividades del Cuaderno Pedagógico.

Al utilizar el cuaderno pedagógico, el(la) profesor(a) puede y debe tener autonomía y metodología para investigar y seleccionar otros temas para discusión con los alumnos. Sería interesante, por ejemplo, considerar la participación de los educandos en la elección de la temática. Escribir sobre el tema sugerido en este cuaderno pedagógico, así como sobre cualquier otro, requiere lecturas y discusiones dirigidas que promuevan la reflexión sobre diferentes puntos de vista, para una toma de posición, que pueda ser fundamentada con argumentos consistentes.

Así mismo, el propósito principal de la secuencia didáctica en torno de la cual el cuaderno pedagógico fue organizado es contribuir a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en situaciones de interacción argumentativa, a partir del debate en torno de la cuestión polémica, de la lectura y análisis de textos ya publicados que pueden fundamentar los argumentos utilizados en el debate y también indicar las características del editorial, además de la reflexión sobre el uso de recursos discursivos y lingüísticos en la elaboración y reelaboración de este género textual. De esta forma, al finalizar las actividades propuestas, los alumnos podrán haber aprendido las características principales del género editorial, después de un proceso que pretende, como propone Grácio (2013a), privilegiar la interacción argumentativa en el desarrollo y ampliación de las capacidades argumentativas de sustentación, refutación y negociación de tomas de posición, con base en Azevedo (2013, 2016a, 2016b), en detrimento de la utilización solo del análisis del discurso y de la exposición de técnicas argumentativas.

4.2. Las actividades del cuaderno pedagógico

El desarrollo pleno de las capacidades argumentativas del ciudadano requiere el conocimiento de los géneros textuales orales y escritos del orden del argumentar que circulan en nuestra sociedad con el objetivo explícito de defender diferentes puntos de vista. De esta forma, se vuelve un papel de la escuela proporcionar al alumno la apropiación de esos géneros. En esta perspectiva, elegimos organizar las actividades del cuaderno pedagógico en torno a las etapas de la secuencia didáctica presentada por Dolz y Schneuwly (2004), ya que consideramos que, si se desarrolla bien, atiende a este propósito. En este contexto, observamos que la argumentación presupone un conflicto de ideas que atienden a intereses socio-político-ideológicos, que deben ser

comprendidos por los alumnos dentro de un proceso de lectura argumentativa. En el centro de las actividades, está la elaboración de un editorial que forma parte del agrupamiento de los géneros del orden de argumentar. Para mejor comprensión del CP, presentamos, a continuación, un cuadro con el plan general de las actividades y, a continuación, la descripción sintetizada de las etapas de la SD.

4.2.1. Plan general de actividades

I- Datos de presentación

Título del proyecto: “Los géneros textuales argumentativos en el periódico escolar”

Género textual: Editorial

Disciplina: Lengua Portuguesa

Objetivo: Desarrollar las capacidades de sustentación, refutación y negociación de la toma de posición a partir de la lectura, comprensión y producción de géneros textuales argumentativos.

Público objetivo: 9º año de enseñanza básica, pudiendo ser adaptado para otras clases.

Duración: Aproximadamente 16 clases (4 clases semanales).

Material: Cuaderno pedagógico, periódicos y revistas impresas y *online*, copias de editoriales, cañon proyector, internet, etc.

II- Descripción del género

En cuanto a la temática, el editorial discute problemas sociales controvertidos. Presenta la opinión de un periódico o de una revista sobre un asunto de actualidad. Tiene como finalidad persuadir al lector con respecto a un determinado punto de vista. Buscar aclarar o modificar su postura, alertando a la sociedad, con el objetivo, en algunos momentos, de movilizarla.

En cuanto a la forma compositiva, el editorial es organizado en párrafos, generalmente ocupa una página de una revista o un cuarto de página de un periódico. Suele ser uno de los primeros textos del periódico o de la revista. Aunque no posea necesariamente las características de una carta, puede ser presentada en una sección denominada: Carta al Lector, Carta del Editor, De la Redacción o Palabras del Editor. Antes no poseía título ni era firmado. Actualmente, puede tener un título original y la firma del editor.

Hay que notar también que el editorial es un género de naturaleza argumentativa, por eso presenta normalmente tres partes esenciales: introducción (presentación del tema en torno de una cuestión polémica y la tesis), desarrollo (argumentos y contra-argumentos) y conclusión (retome de la tesis, seguida de una síntesis o de sugerencias de intervenciones). La tesis puede ser presentada en la introducción y en la conclusión o solo en la conclusión.

Diversos tipos de argumentos (comparaciones, ejemplificaciones, causas y consecuencias, datos estadísticos, retrospectivas históricas, etc.) pueden ser usados para defender la tesis.

III- Recursos para reflexión lingüística

Aspectos lingüísticos que pueden ser analizados: uso del lenguaje impersonal y la relación con el uso de la 3ª persona; utilización de expresiones que revelan un esfuerzo del autor para volver el texto impersonal; relación entre operadores argumentativos y la construcción de cohesión y coherencia del texto; adecuación de verbos declarativos, apreciativos, depreciativos; relación entre tiempos verbales y progresión temática; la importancia de la puntuación interna del período para la sintaxis; concordancia verbal y nominal, procesos de anáfora; cuestiones de acentuación y ortografía y regularidades observables; adecuación de todos esos aspectos a la norma patrón.

IV- Organización de las actividades

- Primera etapa: la presentación de la situación, exposición del proyecto de escritura, contacto inicial con dos modelos de este género y preparación de contenidos.
- Segunda etapa: primera producción escrita de un editorial, evaluación preliminar.
- Tercera etapa: módulos de enseñanza para trabajar las dificultades de los alumnos:
 - módulo 1: dimensiones discursivas (organización textual / movilización del modelo discursivo);
 - módulo 2: dimensiones discursivas (construcción de los argumentos);
 - módulo 3: dimensiones lingüística-discursivas (operadores argumentativos / coherencia y cohesión).

- Cuarta y última etapa: producción final del editorial, en equipo, con la mediación del(a) profesor(a) y reescritura del texto elegido como el mejor editorial.

V- Textos utilizados

- Texto-base / modelo de editorial
 - “Los presidios y las mazmorras”, editorial seleccionado de la revista *Istoé* y “Más presidios y también una administración eficiente”, editorial del periódico *El Globo*. Son textos con puntos de vista divergentes, utilizados para aclarar las representaciones de los alumnos sobre el género que será abordado.
- Textos complementarios/preparación y que servirán de apoyo para la preparación de los contenidos temáticos de los editoriales que serán elaboradas por los alumnos:
 - a. La destrucción de Crackolandia (artículo de opinión, Periódico Carta Capital por Débora Diniz — publicado el 23/05/2017);
 - b. Crackeros y crackeras, por Dráuzio Varella (artículo de opinión, sitio web del Dr. Dráuzio Varella – publicado el 25/07/2011);
 - c. Policía realiza mega operación de combate al tráfico en Crackolandia (reportaje, por Rogério Pagnan, Danilo Verpa, *Folha de São Paulo*, publicado el 21/05/2017);
 - d. Lectores critican acción de Alckmin y Doria en Crackolandia, en SP (cartas de los lectores, en *Painel do Leitor*, publicadas el 25/05/2017);
 - e. Historieta Crackolandia en Sorocaba, por Clayton Esteves;
 - f. Otros textos investigados por los alumnos.
- Textos complementarios para los módulos de enseñanza:
 - “Ataque cobarde” (*A tarde Uol*) y “La base de la enseñanza” (*Folha de São Paulo*).

4.2.2. *Presentación de las etapas de la SD*

I- Presentación de la situación de comunicación

La presentación de la situación de comunicación tiene como objetivos: discutir con los alumnos sobre la importancia de la argumentación para ejercer la ciudadanía; reflexionar sobre las capacidades argumentativas que ya poseen, pero necesitan ser mejoradas con el objetivo de que sean capaces de convencer o persuadir a personas para que se adhieran a sus puntos de vista, en diferentes situaciones de interacción; reflexionar sobre la importancia de entender las estrategias de argumentación de los que intentan convencerlos a que se adhieran a otros puntos de vista, con la finalidad de que no sean engañados o manipulados; presentar la propuesta que será desarrollada, cuyo objetivo es mejorar las capacidades argumentativas de la clase; discutir sobre la finalidad de la argumentación en los editoriales de los periódicos y revistas; y analizar colectivamente las principales características del género editorial.

De esta forma, en un primer momento, debemos presentar el proyecto de comunicación titulado “Los géneros textuales argumentativos en el periódico escolar”, definiendo las condiciones de producción del editorial y dando una visión general de las actividades que serán desarrolladas. En este contexto, debemos aclarar: la misión de los alumnos (dejar en claro cuál es la posición del periódico de la escuela sobre la intervención realizada en “Crackolandia” el 21 de mayo de 2017), quiénes serán los organizadores del periódico (alumnos de la clase de 9° año), el público-lector (lectores del periódico escolar: profesores, alumnos, funcionarios y padres o responsables), y el modo de producción textual (en un primer momento, individualmente y, en la última etapa, en grupo).

Las actividades desarrolladas, en esta etapa, ayudarán a los alumnos a comprender aspectos referidos a la situación de comunicación en la que el texto será producido, al contenido temático, a la organización textual, a la textualización, a los aspectos no verbales y a la paginación del texto. Del mismo modo, la presentación de la situación de comunicación puede partir de las siguientes actividades:

- Iniciar una conversación sobre el papel del ciudadano y la importancia de mantenerse informado sobre los acontecimientos actuales, preguntando cómo suelen informarse los alumnos sobre los sucesos de su interés.
- Mostrar ejemplares de periódicos y revistas, llamando la atención hacia determinadas imágenes y haciendo cuestionamientos, con el objetivo de ayudar

a los alumnos a que reflexionen y se posicionen con respecto a las situaciones presentadas.

- Preguntar sobre cuál género textual deberían escribir, ya que están siendo invitados a producir un texto defendiendo la posición del periódico de la escuela con respecto a un tema que será debatido con la clase y pedir que justifiquen la elección.
- Explicar que, para la situación presentada, el editorial es el género más adecuado, ya que expresa la posición del periódico o de la revista sobre determinado asunto, intentando influenciar la opinión de los lectores, para, a continuación, presentar el proyecto de producción de un editorial, definiendo las condiciones de producción.

Después de presentar la situación de comunicación, pueden ser desarrolladas las siguientes actividades, con el fin de permitir un contacto con el género editorial:

- Poner a disposición de los alumnos diversos periódicos y revistas, solicitando que ellos encuentren la sección denominada Editorial, Carta al Lector, Carta del Editor, De la Redacción o Palabras del Editor; que identifiquen el tema y que observen el formato del texto en la página.
- Leer e interpretar los editoriales: “Los presidios y las mazmorras” (*Istoé*) y “Más presidios y también una administración más eficiente” (*El Globo*), identificando las principales características del género textual.

A continuación, con el fin de preparar a los alumnos para que produzcan la primera versión del editorial, el (la) profesor(a) puede realizar la lectura y la discusión de algunos textos de apoyo, pertenecientes a otros géneros textuales. Es necesario también observar junto con los alumnos algunas diferencias entre las características de los géneros textuales leídos, para ayudar a establecer una definición de argumentación.

- Texto 1: La destrucción de Crackolandia (artículo de opinión, Periódico Carta Capital por Débora Diniz — publicado el 23/05/2017);
- Texto 2: Crackeros y crackeras¹¹, por Dráuzio Varella ¹² (artículo de opinión, sitio web del Dr. Dráuzio Varella – publicado el 25/07/2011);

¹¹ Denominación dada por el Dr. Dráuzio Varella a los usuarios de crack. Las palabras originales en portugués corresponderían a “craqueiros” y “craqueiras”.

¹² Médico oncologista, científico y escritor brasileño, graduado de la *Universidade de São Paulo (USP)*.

- Texto 3: Policía realiza megaoperación de combate al tráfico en Crackolandia (reportaje, por Rogério Pagnan, Danilo Verpa, *Folha de Sao Paulo*, publicado el 21/05/2017);
- Texto 4: Lectores critican acción de Alckmin¹³ y Doria¹⁴ en Crackolandia, en SP (cartas de los lectores, en Panel del Lector, publicadas en 25/05/2017).
- Texto 5: Historieta Crackolandia en Sorocaba, por Clayton Esteves.

II- La primera producción escrita

Los objetivos de esta etapa son los siguientes: utilizar datos, seleccionados en las discusiones, como argumentos relevantes para las operaciones de presentación, sustentación, refutación y negociación de tomas de posición con relación a una tesis; y producir las primeras editoriales.

De esta forma, en un primer momento, los alumnos:

- Producirán, individualmente, el editorial defendiendo la tesis que juzguen más apropiada, después de la discusión de los textos citados anteriormente. Para ayudarlos en la organización del texto, en el cuaderno pedagógico, presentamos un cuadro con tópicos que deberán ser substituidos por las ideas indicadas en cada parte: introducción, desarrollo y conclusión.
- Después de la producción inicial, será realizada la primera evaluación con la participación de los alumnos, a partir de criterios preestablecidos.

Para realizar una primera evaluación, es importante que los alumnos puedan reunirse en pequeños grupos, con el fin de que compartan entre sí la lectura de sus textos hasta que todos hayan leído los textos de los compañeros. A continuación, podemos solicitar que seleccionen el texto que consideraron mejor. Un compañero leerá el editorial escogido para la clase. Durante la lectura, es importante que el (la) profesor(a) haga sus anotaciones sobre puntos positivos y negativos presentes en los textos de los alumnos, para que pueda discutir con ellos después de una rueda de conversación. Finalmente, los textos pueden ser recogidos, al final de la presentación. En la secuencia es necesario realizar una primera evaluación oralmente, con la ayuda de los alumnos, observando si el editorial cumple con los criterios preestablecidos.

¹³ José Rodrigues Alckmin Filho, afiliado al Partido de la Social Democracia Brasileña, fue Gobernador del Estado de São Paulo entre 2001 y 2006 y de 2011 a 2018.

¹⁴ João Agripino da Costa Doria Junior, más conocido como João Doria, es un empresario, periodista, publicitario y político brasileño, afiliado al Partido de la Social Democracia Brasileña. Ex-alcalde de la capital de São Paulo. Actual Gobernador del Estado de São Paulo.

III- Módulos

Cada módulo fue elaborado sobre la base de las dificultades, frecuentemente, encontradas en los textos de los alumnos, en esta etapa escolar. De este modo, al aplicar la SD, el (la) profesor(a) podrá hacer las adaptaciones que juzgue necesarias. Según Dolz y Schneuwly (2004), en los módulos, deben ser abordados diversos elementos que compondrán la actividad de producción de los textos. El movimiento general de la SD va de lo complejo a lo simple, de la producción inicial a los módulos. Cada módulo trabaja una capacidad necesaria para el dominio del género. Finalmente, se vuelve a lo complejo: la producción final. Las actividades se refieren a niveles diferentes del funcionamiento de los textos.

III.1- Módulo 1 – La organización del texto argumentativo

Las actividades del módulo 1 son propuestas con el objetivo de ayudar a comprender el plan textual del género editorial; construir sentidos en el editorial a partir del análisis de sus dimensiones discursivas unidas a las operaciones de presentación, sustentación, refutación y negociación de toma de posición, y a identificar, seleccionar y utilizar adecuadamente los tipos de argumentos usados para defender una tesis. Actividades que serán desarrolladas:

- Analizar la estructura del editorial “Ataque cobarde” (*A tarde Uol*), destacando el orden del discurso: la presentación de la temática, en la introducción; los argumentos y contra-argumentos, en el desarrollo; y la tesis, en la introducción y/o en la conclusión.
- Re-armar el editorial “La base de la enseñanza” (*Folha de São Paulo*, 23/05/2017), anteriormente recortada en párrafos, para observar aspectos como coherencia, claridad y cohesión.

III.2- Módulo 2 - La construcción de argumentos y contra-argumentos

Las actividades del módulo 2 son propuestas con los siguientes objetivos: identificar y construir diferentes tipos de argumentos y contraargumentos, y comprender que la elección de los diferentes tipos de argumentos más convincentes depende del auditorio.

Actividades que serán desarrolladas:

- Analizar algunos tipos de argumentos, a partir del estudio de los editoriales “Ataque cobarde” y “La base de la enseñanza”, después del estudio de un cuadro con las siguientes técnicas argumentativas: argumento de autoridad, de comparación, ejemplo, relación causa y consecuencia, datos estadísticos,

alusión histórica, elaborado con base en Perelman y Olbrechts-Tyteca (2014) y Grácio (2013).

- Identificar argumentos usados en el editorial “La destrucción de Crackolandia”, así como posibles contraargumentos en el artículo “crackeros y crakeras”, donde se pueden observar los procesos de sustentación y refutación de un punto de vista.

III.3- Módulo 3 – Operadores argumentativos

Las actividades del módulo 3 deber ser desarrolladas con los siguientes objetivos: reflexionar sobre las expresiones y recursos lingüísticos empleados en los editoriales; conocer y utilizar los operadores argumentativos, con el fin de construir la cohesión y la coherencia sintáctica del texto, y reconocer y utilizar los operadores argumentativos y su función correspondiente (refutación, oposición, suma de ideas, finalidad, comparación, entre otras). Actividades propuestas:

- Retomar el editorial “La base de la enseñanza”, con los conectores borrados, solicitando a los alumnos que, reunidos en grupos, completen los espacios. A continuación, corregir, partiendo del texto original y discutiendo la posibilidad del intercambio de conectores sin perjudicar el sentido del texto.
- Utilizar un juego para la sistematización del empleo de los operadores argumentativos, orientando a los alumnos para que seleccionen, en editoriales de revistas y periódicos, ejemplos de períodos que utilicen operadores argumentativos como elementos de cohesión, con base en un cuadro con los principales operadores argumentativos, adaptado de Koch (2004). Finalizar con la socialización y análisis de los períodos, sistematización de sus conclusiones y verificación de los números de aciertos de cada equipo.

IV- Producción de la versión final del editorial

La etapa de producción final del editorial tiene los siguientes objetivos: definir el punto de vista que será defendido sobre la cuestión polémica en el editorial de la escuela; producir la versión final de los editoriales, utilizando los elementos y las características propias del género; y escoger, reescribir y publicar la mejor editorial de la clase en el periódico de la escuela. Las principales actividades desarrolladas en esta etapa son la definición del punto de vista que será defendido por la clase y la evaluación y reescritura del editorial. De este modo, en un primer momento, será necesario:

- Realizar un debate con la finalidad de conocer la opinión de la clase sobre la cuestión polémica que será abordada en el editorial: la intervención en Crackolandia en mayo de 2017. En otra ocasión, se puede proponer que elijan una cuestión para ser trabajada que tenga relación con la propia clase, la escuela o la comunidad local, o incluso, algún tema actual discutido en los medios y que sea de interés de la clase.
- Anotar, durante el debate, los argumentos utilizados por los alumnos en letreros o con ayuda de un *notebook* y de un *datashow*, dejándolos a disposición de la clase en el momento de la reescritura del texto.
- En un segundo momento, el (la) profesor(a) orientará a la clase para:
- Reescribir la primera versión del editorial escogido por cada grupo en la etapa de producción inicial, representando, a través de los argumentos escogidos, la postura de la clase.
- Utilizar los conocimientos adquiridos en los módulos 1, 2 y 3, durante la reescritura.

Finalmente, ya reescritos los editoriales, cada grupo deberá compartir esa segunda versión con la clase. A continuación, será realizada la elección, por votación, del mejor texto reescrito. Luego, será dirigida por el (la) profesor(a) la reescritura del texto escogido, con la participación de los alumnos, usando los recursos de la *notebook* y del *datashow* o una pizarra. Para este momento, la corrección podrá ser hecha a partir de criterios preestablecidos, que pueden ser expuestos de forma simplificada en una pizarra, para los alumnos. De esta forma, la producción final se constituirá en el editorial de la clase, construida colectivamente y publicada en el periódico de la escuela, que estará disponible en internet.

V- Criterios para la evaluación de los textos

Para la mejor comprensión de la evaluación de las producciones de los alumnos, es necesario que aclaremos los criterios establecidos. En el cuaderno pedagógico, hay una tabla, reproducida a continuación, en la cual son detallados los criterios que pueden ser utilizados por el (la) profesor(a) para evaluar el editorial producido individualmente o en grupo. Para elaborarlo, utilizamos como parámetros las capacidades de lenguaje globales estudiadas por Dolz y Schneuwly (2004), además de las capacidades argumentativas presentadas como capacidades de lenguaje más específicas utilizadas en la propuesta de agrupamientos de los géneros del orden del argumentar: sustentación, refutación, y toma de posición. También consideramos los estudios sobre

estas capacidades argumentativas, realizados por Azevedo (2013, 2016a, 2016b). De este modo, se debe observar en la evaluación el nivel de desarrollo de las siguientes capacidades de lenguaje: a) capacidades de acción (adaptación a las características del contexto y del referente); b) capacidades discursivas (utilización de modelos discursivos); c) capacidades lingüístico-discursivas (operaciones psicolingüísticas y uso de las unidades lingüísticas).

Observamos también, más atentamente, el grado de desarrollo de las capacidades argumentativas de sustentación (justificación del punto de vista), refutación (respuestas a posibles críticas) y negociación para tomas de posición (juego entre perspectivas contrarias, revisión y posible transformación de concepciones individuales, lo que implica el ejercicio de autorregulación del pensamiento), de acuerdo con los presupuestos teóricos de Azevedo (2013, 2016a, 2016b). Estos criterios reflejan lo que consideramos importante evaluar en la enseñanza del género textual argumentativo editorial, tomando como base la propuesta de los referidos autores. Por lo tanto, es con base en los criterios establecidos en el cuadro, a continuación, que los (las) profesores(as) deben evaluar el editorial escogido para representar el punto de vista del periódico de la escuela en su versión inicial y en su versión final.

EDITORIAL		
Criterios de adecuación del género	Puntos	Descriptor
Capacidades de acción	2,5	Adaptación a las características del contexto y del referente: a) ¿El texto expresa la opinión del periódico de la escuela sobre la intervención realizada en "Crackolandia" desde el día 21/05/2017? b) ¿El editorial presenta la contextualización del tema? c) ¿Las informaciones relacionadas están adecuadas al público destinatario? d) ¿El texto presenta intención de persuadir a los lectores, aclarar o alterar sus puntos de vista? ¿Alerta a la comunidad escolar o intenta movilizarla?

Capacidades discursivas	2,5	<p>Utilización de los modelos discursivos:</p> <p>a) ¿El texto está estructurado de forma coherente en la presentación de una premisa (introducción), exposición de argumentos (desarrollo), y una síntesis o propuesta de solución (conclusión)?</p> <p>b) ¿En la premisa es presentado un problema relacionado con el tema de la intervención realizada en “Crackolandia”?</p> <p>c) ¿En el desarrollo, son presentados argumentos (por comparaciones, ejemplificaciones, datos estadísticos, citas, alusiones históricas, causas, consecuencias), basadas en datos y fuentes de investigaciones confiables?</p> <p>d) ¿En la conclusión, la premisa es retomada o reformulada de acuerdo con el desarrollo argumentativo?</p>
Capacidades lingüístico-discursivas	2,5	<p>Dominio de los mecanismos lingüísticos:</p> <p>a) ¿La selección de vocabulario es adecuada a la norma patrón?</p> <p>b) ¿El texto cumple las convenciones de escritura (morfosintaxis, ortografía, acentuación, puntuación)?</p> <p>c) ¿Hay cohesión textual? ¿Los elementos de articulación son utilizados adecuadamente?</p> <p>d) ¿Los verbos y pronombres están predominantemente en tercera persona?</p> <p>e) ¿El lenguaje es claro, objetivo e impersonal?</p>
Capacidades argumentativas	2,5	<p>Dominio de las capacidades argumentativas:</p> <p>a) ¿La estrategia argumentativa de sustentación del punto de vista está presente en el texto?</p> <p>b) ¿La estrategia argumentativa de refutación (contraargumentación) está presente en el texto?</p> <p>c) ¿El resultado del proceso de negociación de toma de posición está presente en el texto?</p>

5. CONSIDERACIONES FINALES

Las actividades del cuaderno pedagógico fueron elaboradas con el fin de intentar proponer alternativas para la enseñanza de la argumentación, considerando aspectos importantes en el desarrollo de las capacidades argumentativas de los alumnos. Partiendo del principio de que la lectura contribuye a que los alumnos y profesores adopten perspectivas más rápidamente sobre cuestiones polémicas que los rodean, seleccionamos textos diversificados con posturas diferentes sobre los temas sugeridos para la discusión. En este contexto, consideramos la concepción de Grácio (2013b) sobre lectura argumentativa, concibiéndola como una lectura crítica que se realiza cuando se perciben los intereses en disputa en un encuentro de perspectivas y se utilizan estrategias argumentativas para producir secuencias contradiscursivas en las

cuales se retoma el discurso del otro.

Optamos por utilizar la metodología de la secuencia didáctica propuesta por Dolz y Schneuwly (2004), ya que consideramos que sus etapas se adecuan a los propósitos establecidos: sugerir actividades que proporcionen, en un contexto de interacción, un trabajo más adecuado al estudio de las características de géneros textuales argumentativos escritos, sin que sean confundidos los conceptos de argumentación y argumentatividad; abordar las técnicas argumentativas como recursos discursivos que caracterizan el discurso, en una interacción argumentativa; suplir la necesidad de incluir actividades que trabajen, antes de la reescritura, las dificultades identificadas en una primera producción de los alumnos.

Finalmente, podemos considerar que la aplicación de esta secuencia didáctica que involucra lectura, debate, producción, socialización, evaluación y reescritura del texto, individualmente y en grupo, crea circunstancias en que son contemplados el desarrollo y la ampliación de las capacidades argumentativas de sustentación, refutación y negociación de tomas de posición de los alumnos, tanto en actividades en las cuales se discuten las temáticas para alcanzar un consenso, como también en momentos en los cuales los textos son evaluados y reescritos. De este modo, esta propuesta puede contribuir para la enseñanza de argumentación en una perspectiva que desafíe al alumno a ampliar sus perspectivas y sus capacidades argumentativas.

Traducción: Patricia Alejandra Ríos Faúndez
(Universidade Estadual de Santa Cruz)

REFERENCIAS

- Azevedo, I. C. M. (2013). "Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião". *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação* 4, 35-47.
- Azevedo, I. C. M. (2016a). "Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão". En: E. L. Pires y M. O. Ferreira (Eds.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques* (pp. 167-190). Coimbra: Grácio Editor.
- Azevedo, I. C. M. (2016b). "O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar". En L. S. Mosca (ed.). *Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas* (pp. 159-185). Coimbra: Grácio Editor.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. Traducción: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Barricelli, E. y Muniz-Oliveira, S. (2010). Entrevista com o professor Joaquim Dolz. *Revista Lael em (Dis-)curso* 2, 3-9. Disponible en: <http://twixar.me/b3MT>.
- Brazil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2004). "Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)". En J. Dolz y B. Schneuwly (Eds.). *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-70). Campinas: Mercado de Letras.

- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2004). "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". En: J. Dolz y B. Schneuwly (Eds.). *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 80-113). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J y Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Dolz, J. (2010). "Entrevista: De que adianta conhecer o código, se não entende o texto?" *Revista Na Ponta do Lápis* VI/13. Disponible en: <http://twixar.me/l3MT>.
- Ferreira, L. A. (2010). *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto.
- Grácio, R. A. (2013a). *Perspetivismo e Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
- Grácio, R. A. (2013b). *Vocabulário crítico de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
- Koch, I. G. V (2004). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira e Silva, R. P. (2010). *O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidade Estadual de Campinas.
- Perelman, Ch. (1991). *O império retórico*. Porto: ASA.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2014). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Plantin, C. (2008). *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rui, T. (2014). "Usos da 'Luz' e da 'Cracolândia': etnografia de práticas espaciais". *Saúde & Sociedade* 23/1, 91-104.

MAYANA MATILDES DA SILVA SOUZA es estudiante de doctorado en Letras: Lenguajes y Representaciones - PPGL (UESC), Máster en Letras, Máster PROFLETRAS (UESC), especialista en Metodología de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa (UESC), especialista en Gestión Escolar (UFBA), miembro del Centro de Estudos sobre Argumentação e Discurso (CNPq), becaria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y profesora de lengua portuguesa en la red de educación pública del Estado de Bahía. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4940451381525250>

AGRADECIMIENTOS: Al Dr. Eduardo Lopes Piris, mi Director de tesis de maestría PROFLETRAS (UESC), y a la Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, mi directora de tesis de doctorado en Letras: Lenguajes y Representaciones (UESC), por el incentivo constante para la investigación y la producción académica.