

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS**

**ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS  
DO PROJETO EDUCAÇÃO ABERTA (PREA)**

**Anápolis-GO  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS  
DO PROJETO EDUCAÇÃO ABERTA (PREA)**

**Anápolis-GO  
2015**

**CINDY MICHELLE DA SILVA**

**ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS  
DO PROJETO EDUCAÇÃO ABERTA (PREA)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Sociais.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kênia Mara de Freitas Siqueira**

**Anápolis-GO  
2015**

Ficha catalográfica

S586e

Silva, Cindy Michelle da.

Estratégias de argumentação em textos de alunos do Projeto Educação Aberta (PREA) [manuscrito] / Cindy Michelle da Silva. – 2015.  
125 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Kênia Mara de Freitas Siqueira.  
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Anápolis, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Produção textual – PREA – UEG. 3. Argumentação Textual – PREA – UEG. 4. Redação – PREA – UEG. 4. Dissertações – MIELT – UEG/CCSEH. I. Título.

CDU: 81'42(043.2)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes  
Bibliotecária do Câmpus de CSEH  
CRB1/2385

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO PROJETO EDUCAÇÃO ABERTA (PREA)**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 03 de março de 2015.

---

PROF<sup>a</sup> DRA. KÊNIA MARA DE FREITAS SIQUEIRA (UEG)  
UEG – Orientadora – Presidente

---

PROF. DR. SÓSTENES CEZAR DE LIMA (UEG)  
UEG – Membro Interno

---

PROF. DR. SINVAL MARTINS DE SOUSA FILHO (UFG)  
UFG – Membro Externo

---

PROF<sup>a</sup> DRA. NISMÁRIA ALVES DAVID (UEG)  
UEG – Membro Interno – Suplente

Anápolis-GO, 03 de março de 2015.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre está comigo, que se manifesta em pequenas situações, que renova minhas forças todos os dias, que me dá ânimo para continuar seguindo, me oferece oportunidades novas e enche meu caminho de pessoas maravilhosas.

À minha família, pelo apoio e amor incondicional, pela paciência e por acreditar em mim. Sem vocês, eu não sei se seria possível.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Kênia Mara de Freitas Siqueira, pelo apoio, pela liberdade de escrita proporcionada, pela agilidade nas respostas aos muitos e-mails trocados.

Aos amigos do PrEA, que partilham de um mesmo ideal, por acreditarem em mim, pela companhia, pelas experiências vividas e por fazerem desse mundo um lugar melhor.

Aos amigos dos quais me afastei por dois anos e meio em função deste trabalho, e que muita falta me fizeram: Kelly Ferreira dos Santos, Sylvia Rodrigues, Mariana Mattos, Layssa Silva, Danielle Lopes e tantos outros.

Ao meu amigo irmão, Thiago Rodrigues, que nos deixou em 2013 e que muita falta nos faz. Tenho certeza de que você ficaria feliz com essa minha conquista e sei que você está nos acompanhando de onde estiver.

À banca de qualificação e defesa, pelas contribuições e melhorias em meu trabalho.

## RESUMO

SILVA, Cindy Michelle da. **Estratégias de argumentação em textos de alunos do Projeto Educação Aberta (PrEA)**. 2015. 125 p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kênia Mara de Freitas Siqueira

Defesa: 03 de março de 2015.

Esta dissertação, inserida na linha de Linguagens e práticas sociais, objetiva analisar os processos de construção da argumentação na escrita dos alunos do PrEA, observando, para isso, operadores argumentativos, tempos verbais e orações modalizadoras. O PrEA – Projeto Educação Aberta – é um projeto de extensão criado e conduzido por voluntários que coordenam e ministram aulas preparatórias para o vestibular, de segunda a sábado, no prédio da UEG – UnUCSEH (Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas). Todos os alunos matriculados no projeto são oriundos do ensino médio da rede pública. No ano de 2014, as aulas e plantões de redação foram acompanhados para compor essa pesquisa. O acompanhamento da rotina do projeto foi feito mediante observação e anotação de pontos relevantes para a pesquisa. As propostas de produção textual fornecidas pelo professor da disciplina de redação e os textos argumentativos produzidos durante o segundo semestre de 2014 foram copiados e guardados para análise. Foram escolhidas seis dissertações, feitas a partir de duas propostas, sendo três de cada proposta. Para a análise dos textos dissertativos, neste trabalho, foram abordados conceitos de gênero textual, língua, contexto, texto, além de teoria sobre gêneros argumentativos, argumentação e produção textual escolar. Através da pesquisa, qualitativa de cunho etnográfico, e análise, observou-se que os alunos não demonstram muita habilidade de lidar com operadores argumentativos de forma consciente para a construção de textos. Alguns textos não contêm orações modalizadoras que reforcem a tese defendida pelo aluno ou que promovam um envolvimento do leitor com o texto. O uso dos tempos verbais dos textos dissertativos se concentra mais no mundo comentado, tempo que demonstra maior engajamento do autor e está repleto de atitude responsiva. Observou-se, portanto, que os alunos do Projeto Educação Aberta, oriundos da escola pública, não demonstram proficiência no uso de estratégias de argumentação para comporem um projeto consistente de texto.

Palavras-chave: PrEA. Argumentação. Gênero textual. Operadores argumentativos. Produção de texto.

## ABSTRACT

SILVA, Cindy Michelle da. **Estratégias de argumentação em textos de alunos do Projeto Educação Aberta (PrEA)**. 2015. 125 p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kênia Mara de Freitas Siqueira

Defesa: 03 de março de 2015.

This thesis, within the scope of languages and social practices, aims to analyze the process by which PrEA students construct argumentation in their writing. To that end, the use of argumentative operators, verb tenses and modalizing clauses was observed. The PrEA (*Open Education Project*) - is an extension project created and led by volunteers who coordinate and administer preparatory classes for university entrance exams, from Monday to Saturday, in the UEG - UnUCSEH (State University of Goiás - Socioeconomic and Social Sciences Unit) building. All students enrolled in the project come from public high schools. In 2014, classes and after-class writing help were monitored to compose this thesis. The monitoring of the project's routine was done through observation and taking notes on points that were relevant to the research. The proposed topics for writing production provided by the writing teacher, as well as the argumentative texts produced during the second semester of 2014 were copied and saved for analysis. Six essays, written on two different topics (three from each topic), were chosen. For the analysis of the argumentative texts, in this paper, the concepts addressed included genre, language, context, text, in addition to theory on argumentative genre, argumentation and academic writing production. Through this qualitative ethnographic research, and analysis, it was noted that students do not demonstrate great skill in consciously dealing with argumentative operators to compose texts. Some texts do not contain modalizing clauses that serve to strengthen the argument put forward by the student or that promote the reader's involvement with the text. The use of verb tenses in the argumentative texts focuses more on commentary, which demonstrates greater engagement on the author's part and is full of responsive attitude. It was determined, therefore, that the Open Education Project students, from public schools, do not demonstrate proficiency in the use of argumentation strategies to compose a consistent text design.

Keywords: PrEA. Argumentation. Genre. Argumentative operators. Writing composition.

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13 |
| <b>CAPÍTULO I – CONCEITOS BASILARES</b> .....                             | 20 |
| 1.1 Linguagem e Língua: um breve histórico.....                           | 20 |
| 1.2 Algumas concepções contemporâneas de língua.....                      | 25 |
| 1.3 Noções de texto(s) .....  | 27 |
| 1.4 Textualidade/textualização .....                                      | 30 |
| 1.5 Contexto .....  | 33 |
| 1.6 Enunciado e enunciação .....  | 34 |
| 1.6.1 As contribuições de Benveniste.....                                 | 34 |
| 1.6.2 As contribuições de Bakhtin.....                                    | 35 |
| 1.6.3 As contribuições de Ducrot .....                                    | 37 |
| 1.7 Gênero textual e discursivo e a dissertação .....                     | 39 |
| 1.8 Semântica Argumentativa (Teoria da Argumentação na Língua).....       | 44 |
| <b>CAPÍTULO II - OBJETO DE PESQUISA E O PROJETO EDUCAÇÃO ABERTA</b> ..... | 46 |
| 2.1 Produções de texto na escola pública .....                            | 46 |
| 2.2 Argumentação.....   | 52 |
| 2.2.1 Sequência argumentativa.....  | 56 |
| 2.2.2 Dissertação escolar .....   | 59 |
| 2.2.3 O ensino do texto dissertativo na escola e no PrEA .....            | 62 |
| 2.2.4 Operadores argumentativos .....                                     | 64 |
| 2.2.5 Tempos verbais no discurso argumentativo .....                      | 68 |
| 2.2.6 Orações modalizadoras.....  | 70 |
| 2.3 O PrEA .....  | 71 |
| 2.3.1 Recorte 1: então acadêmico de História .....                        | 72 |
| 2.3.2 Recorte 2: então acadêmico de Geografia .....                       | 74 |
| 2.3.4 Sistematização dos relatos .....                                    | 75 |
| 2.4 Metodologia de pesquisa .....   | 76 |
| 2.4.1 Composição dos <i>corpora</i> .....                                 | 80 |
| <b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS TEXTOS</b> .....                            | 82 |
| 3.1 Primeira proposta.....  | 82 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2 Análise dos textos da primeira proposta..... | 86  |
| 3.2.1 Texto 1 da primeira proposta .....         | 86  |
| 3.2.2 Uso dos operadores argumentativos .....    | 87  |
| 3.2.3 Uso do tempo verbal.....                   | 88  |
| 3.2.4 Uso de orações modalizadoras .....         | 89  |
| 3.2.5 Texto 2 da primeira proposta .....         | 91  |
| 3.2.6 Uso dos operadores argumentativos .....    | 92  |
| 3.2.7 Uso do tempo verbal.....                   | 94  |
| 3.2.8 Uso de orações modalizadoras .....         | 96  |
| 3.2.9 Texto 3 da primeira proposta.....          | 97  |
| 3.2.10 Uso dos operadores argumentativos.....    | 98  |
| 3.2.11 Uso do tempo verbal.....                  | 99  |
| 3.2.12 Uso de orações modalizadoras .....        | 101 |
| 3.3 Segunda proposta.....                        | 101 |
| 3.4 Análise dos textos da segunda proposta ..... | 104 |
| 3.4.1 Texto 1 da segunda proposta .....          | 104 |
| 3.4.2 Uso dos operadores argumentativos .....    | 105 |
| 3.4.3 Uso do tempo verbal.....                   | 106 |
| 3.4.4 Uso de orações modalizadoras .....         | 108 |
| 3.4.5 Texto 2 da segunda proposta .....          | 109 |
| 3.4.6 Uso dos operadores argumentativos .....    | 110 |
| 3.4.7 Uso do tempo verbal.....                   | 111 |
| 3.4.8 Uso de orações modalizadoras .....         | 112 |
| 3.4.9 Texto 3 da segunda proposta .....          | 113 |
| 3.4.10 Uso dos operadores argumentativos .....   | 114 |
| 3.4.11 Uso do tempo verbal.....                  | 116 |
| 3.4.12 Uso de orações modalizadoras .....        | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                       | 118 |
| REFERÊNCIAS .....                                | 121 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Esquema típico da sequência argumentativa ..... | 58  |
| Figura 2 – Apresentação da dissertação .....               | 60  |
| Figura 3 – Texto 1 da primeira proposta .....              | 86  |
| Figura 4 – Texto 2 da primeira proposta .....              | 91  |
| Figura 5 – Texto 3 da primeira proposta .....              | 97  |
| Figura 6 – Texto 1 da segunda proposta .....               | 104 |
| Figura 7 – Texto 2 da segunda proposta .....               | 109 |
| Figura 8 – Texto 3 da segunda proposta .....               | 113 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Gêneros textuais para o ensino médio em Goiás .....             | 42  |
| Tabela 2 – Operadores argumentativos no texto 1 da primeira proposta ..... | 87  |
| Tabela 3 – Ocorrências verbais no texto 1 da primeira proposta .....       | 88  |
| Tabela 4 – Operadores argumentativos no texto 2 da primeira proposta ..... | 92  |
| Tabela 5 – Ocorrências verbais no texto 2 da primeira proposta .....       | 94  |
| Tabela 6 – Operadores argumentativos no texto 3 da primeira proposta ..... | 98  |
| Tabela 7 – Ocorrências verbais no texto 3 da primeira proposta .....       | 99  |
| Tabela 8 – Operadores argumentativos no texto 1 da segunda proposta .....  | 105 |
| Tabela 9 – Ocorrências verbais no texto 1 da segunda proposta .....        | 106 |
| Tabela 10 – Operadores argumentativos no texto 2 da segunda proposta ..... | 110 |
| Tabela 11 – Ocorrências verbais no texto 2 da segunda proposta .....       | 111 |
| Tabela 12 – Operadores argumentativos no texto 3 da segunda proposta ..... | 114 |
| Tabela 13 – Ocorrências verbais no texto 3 da segunda proposta .....       | 116 |

## INTRODUÇÃO

O Decreto Federal nº 79.289, de 24 de fevereiro de 1977, estabelece que, a partir de janeiro de 1978, os vestibulares devem incluir obrigatoriamente a prova de redação em língua portuguesa. Imagina-se que, dessa forma, parando de resolver apenas questões objetivas, os alunos melhorem seu desempenho na escrita de textos (BUNZEN, 2006 apud ANTUNES, 2007). Em função dessa determinação, as escolas começam a dar mais atenção ao ensino de redação, principalmente com o foco no vestibular. Infelizmente, mesmo com esses esforços empregados a situação não melhorou, a redação tornou-se um trabalho árduo, alvo de inúmeras pesquisas, reflexões.

Consciente do importante peso da redação nos processos seletivos para o ingresso em instituições superiores, e da já constatada dificuldade dos alunos em sua composição, decidiu-se investigar as estratégias de argumentação presentes no texto dissertativo-argumentativo ‘dissertação escolar’<sup>1</sup>, de alunos matriculados no PrEA – Projeto Educação Aberta, curso pré-vestibular destinado a alunos de escolas públicas da rede estadual de educação do município de Anápolis. A escolha pelo texto argumentativo foi motivada pela adesão de várias universidades à prova do ENEM e, conseqüentemente, à dissertação escolar solicitada por esse exame. Em muitos cursos pré-vestibulares, inclusive no PrEA, a dissertação escolar, antes deixada de lado em função dos gêneros textuais cobrados nos vestibulares, volta a ganhar destaque.

A pesquisa, portanto, tem como objetivo principal analisar as estratégias de argumentação discursiva na escrita dos alunos do PrEA. Com esse fim, pretende-se analisar os operadores argumentativos, levando em conta o tema da redação proposta; identificar os tempos verbais e sua contribuição para a sustentação dos argumentos apresentados nos textos dos alunos e examinar certas orações modalizadoras colocadas nesses textos dissertativo-argumentativos. Para tanto, é necessário rever alguns pressupostos teóricos que podem, em algum âmbito, delinear as bases teóricas que subjazem às análises textuais. Nesse sentido, faz-se importante traçar um esboço teórico acerca das concepções de língua(gem), para que se tenha uma dimensão aproximada de como os estudos linguísticos caminharam do enfoque estritamente filosófico, dado

---

<sup>1</sup> O foco da análise foi a dissertação produzida pelos alunos em função das diretrizes estabelecidas pelo ENEM.

inicialmente aos fatos da linguagem, passando pelo enfoque prescritivista ao caráter descritivista da Linguística Moderna, de modo a situar em que âmbito se inserem as análises textuais desenvolvidas neste estudo.

O interesse por questões relacionadas à linguagem remonta à antiguidade clássica. No Crátilo (CRATILO; PLATÃO, 2001), Platão estabelece um diálogo entre Demóstenes e Crátilo sobre a justeza dos nomes, tema retomado por Ferdinand Saussure no início do século XX, com os cursos ministrados e, principalmente, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*.

A Linguística institui-se como ciência mediante os movimentos epistemológicos de mestre genebrino e vai desenvolvendo métodos mais condizentes com seu objeto de estudo, perde assim o interesse eminentemente filosófico e engendra novas abordagens dos fatos da linguagem.

Para Saussure (2006), a língua é um sistema, ou melhor, é um conjunto de signos que se organizam uns em relação aos outros. É, pois, um fato social, produto da coletividade. Conforme Bakhtin (2009), ao excluir o falante (a fala) do âmbito dos estudos da ciência Linguística, Saussure imprime um caráter a-histórico aos estudos da língua. O estruturalismo concebe a língua, então, como um sistema em que a autonomia do falante é limitada.

Por volta dos anos 1957, Chomsky publica *Syntactic Structures* (apud MUSSALIM; BENTES, 2001), num gesto epistemológico de ruptura com o estruturalismo que vinha sendo desenvolvido na época, dirige sua atenção para a suposta existência de algo anterior à língua, objeto de estudo dos estruturalistas. Em outras palavras, o linguista deve se ater à capacidade dos falantes de produzir e entender sentenças nunca antes proferidas ou ouvidas por ele. Um bom indício dessa capacidade, que é própria do ser humano, é a criatividade linguística. Um dado não considerado por Saussure em sua teoria: a criatividade (MUSSALIM; BENTES, 2001).

Diferentemente de Saussure, Bakhtin (1997) não trata de língua, e sim de linguagem – a unidade básica não é, para ele, o signo, mas o enunciado. O signo, conforme descrito por Saussure (2006), não necessita de sujeitos reais do discurso, ele terá o mesmo significado em qualquer situação em que seja pronunciado. Já o enunciado, segundo Bakhtin (1997), não será o mesmo, pois será produzido em situações diferentes, por motivos diversos, por falantes distintos.

Em consonância com os estudos bakhtinianos, Koch (2002) trata da concepção de língua vista como “lugar de interação”, em que o sujeito passa a ser ativo no

processo comunicacional, ou seja, passa a ser ator na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Marcuschi (2008) adota uma perspectiva de língua “textual-interativa”. Considera que a língua é um sistema, um conjunto simbólico e que é entendida como “uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Em outras palavras, a língua é prática social e está situada historicamente, sensível ao contexto no qual está inserida (MARCUSCHI, 2008). Considerado esse ponto de vista, a língua apresenta-se como uma entidade heterogênea, o que acentua a diferença entre a língua que se fala nas interações cotidianas e a língua que é ensinada e prescrita/descrita nos manuais didáticos.

Esta pesquisa, portanto, baseia-se principalmente em estudos de Bakhtin (1997) sobre gêneros do discurso, Koch (2002) e Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais, quanto aos conceitos de língua, sujeito e texto – visto que esses conceitos são necessários, para, no decorrer da pesquisa, aprofundar estudos de gênero textual, texto dissertativo-argumentativo e, mais especificamente, argumentatividade.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são “relativamente estáveis”, pois as atividades humanas são muito variáveis, incluem-se aí as escolhas que o locutor/falante/autor faz. Isso caracteriza o que o linguista russo considera como estilo. “Cada esfera (da atividade humana) dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (p. 280).

Para a noção de tipo textual e gênero textual, os estudos de Marcuschi (2008) e Koch (2006) são importantes. Como tipo textual: “construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] caracteriza-se muito mais como sequência linguística do que como textos materializados” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Traz ainda a questão do domínio discursivo, que não pode se confundir com gênero, já que aquele origina vários desses, é uma “esfera da atividade humana”, são “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros do discurso, segundo Rojo (2005), levam em conta aspectos sócio-históricos de dada situação comunicativa com enfoque para a “vontade enunciativa” do

locutor e, em decorrência dos processos interativos, a “apreciação valorativa” sobre (ou entre) os interlocutores (ROJO, 2005, p. 199).

A ação humana se efetiva a partir da interação – ela não existe sem o dizer e vice-versa. Os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, eles mudam de acordo com a necessidade dos propósitos discursivos, são transformados ao longo do tempo, pois se relacionam com as atividades humanas e, como essas são mutáveis, os gêneros também são.

A dissertação escolar, foco deste estudo, tem o propósito discursivo de defender um ponto de vista sobre um determinado tema, utilizando dados convincentes para alcançar consistência argumentativa. O aluno deve defender uma tese sobre o tema específico apoiada em argumentos convincentes. Não se expõem apenas fatos, dados, pontos de vista, eles são utilizados para convencer o outro, o leitor, de que o ponto de vista defendido é coerente e sensato. (INEP, 2013).

A argumentação está ligada às ações humanas que tem por objetivo conseguir a adesão do outro, adoção de um determinado comportamento, de uma opinião. Na Grécia, surge um saber sistematizado sobre argumentação: “essa forma de agir sobre o outro na linguagem, cuja intenção é convencer, persuadir, manipular opiniões, consciência e espírito, sob a denominação e *Retórica*” (BARROSO, 2006, p. 85-86).

Nos estudos da argumentação, as premissas clássicas aristotélicas definem a “Retórica como a capacidade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (BARROSO, 2006, p.86). Para Aristóteles, a persuasão era provar a veracidade do discurso por meio de: *ethos* (moral do orador que daria credibilidade à fala), *pathos* (sentimentos que se envolviam no discurso) e *logos* (componentes lógicos constitutivos do discurso) (BARROSO, 2006, p.86).

Os estudos sobre argumentação se desenvolveram por diferentes concepções teóricas: algumas delas retomam conceitos aristotélicos, outras se desenvolvem no campo da psicologia, outras no campo da linguística (MASSMANN, 2010).

A importância dos estudos sobre argumentação se verifica, além de outros fatores, em sua exigência em processos seletivos e em seus estudos na escola. Guimarães (2007) afirma que, para o aluno ter proficiência nas “capacidades argumentativas”, é preciso que tenha contato com diferentes gêneros da esfera argumentativa<sup>2</sup>, além de conhecer diversos pontos de vista sobre o mesmo tema. Não

---

<sup>2</sup> Leva-se em conta a esfera argumentativa nesse trabalho como sendo processo retórico/discursivo.

basta apenas compreender a importância da argumentatividade, é preciso estar envolvido com práticas sócio-discursivas que envolvam a argumentação, além de ter conhecimento de seus recursos e de como usá-los.

Sobre o termo “argumentatividade”, Guimarães (2013) considera uma diferença entre esse e a argumentação. Para o autor, a argumentatividade é uma “orientação argumentativa” (p. 276), não está relacionada com a busca de convencimento ou persuasão, seria “uma significação que orienta, num certo sentido, o dizer” (p. 277). Ele afirma que o lugar da interpretação é um acontecimento diverso do dizer, não é, pois, simultâneo. Sendo assim, a argumentação também não diz respeito à persuasão, essa seria a sustentação de uma posição no discurso. “O sentido da argumentação não é o da persuasão é o da sustentação de uma posição, e, nesse sentido, é política” (p. 283).

A ideia central na teoria de Ducrot (1987) é a de que a argumentação está inscrita na língua, em seu funcionamento interno. A gramática de uma língua possui elementos que indicam a força argumentativa dos enunciados e apontam para uma direção de sentidos – esses termos foram chamados de operadores argumentativos por Ducrot (apud KOCH, 1999). São palavras às vezes desconsideradas pela gramática tradicional, algumas não se enquadram dentro das dez classes gramaticais, estão classificadas à parte, não possuindo uma denominação especial, mas sua utilização é de suma importância dentro do tecido textual (KOCH, 1999). Há que se considerar, é claro, que o enfoque da gramática tradicional não é o mesmo de outra gramática, a gerativa, por exemplo. Mas é a gramática tradicional que ainda orienta o discurso da educação linguística, é utilizada pelas escolas, livros didáticos e em concursos ou vestibulares/exames de seleção e admissão.

Desde o ano de 2011, na UEG – UnUCSEH – funciona o PrEA, que oferece aulas preparatórias para o vestibular a alunos estudantes de escola pública. É um projeto voluntário, dirigido e executado por ex-alunos da UEG, ou de outras universidades.

O projeto funciona de segunda a sábado, oferece aulas de todas as disciplinas necessárias ao vestibular, incluindo, é claro, a de redação. Além do acompanhamento da rotina do projeto, algumas aulas de redação foram observadas, foram fotocopiados os textos produzidos pelos alunos e as propostas oferecidas pelo professor.

Os alunos participantes são oriundos do ensino médio de escolas estaduais e apresentam dificuldades em relação à produção de textos. Ainda que esta seja trabalhada na escola, não é feita de forma satisfatória, ainda é feita de forma tradicional

demais. Apesar de a dissertação escolar ser tratada em todo o EM (ensino médio), os alunos chegam ao projeto sem ter muita noção do que é introdução, desenvolvimento e conclusão, não entendem esses termos vagos e acreditam que dissertação escolar seja apenas isso. Não têm noção da importância desse tipo textual – confundido com gêneros argumentativos, textos que circulam na sociedade – nem da função desse texto, nem diferentes argumentos que podem ser utilizados para que o texto ganhe força persuasiva. Esse fato se destacou nas observações feitas no projeto, nas conversas com o professor de redação e nas leituras das dissertações.

A metodologia consiste, inicialmente, da revisão da bibliografia com o fito de convergir referenciais teóricos que coadunem as concepções necessárias à análise dos *corpora*, isto é, pretende-se realizar uma triagem de concepções teóricas que deem conta tanto das questões relacionadas à construção e ao encadeamento de argumentos, quanto dos aportes teóricos acerca dos processos que estão na base das relações envolvidas nos processos redacionais escolares.

Os textos que constituem os *corpora* de pesquisa foram selecionados durante o segundo semestre de 2014. Dentro das propostas de produção de dissertação escolar do professor de redação do projeto, foram escolhidas as produções de alunos que permanecerem por mais tempo no projeto, para que sejam analisados também em relação à melhora ou não da construção das estratégias de argumentação. Foram escolhidos seis textos do segundo semestre de 2014, três de cada uma das duas propostas. A escolha das propostas leva em conta a atualidade e a popularidade dos temas abordados, que possibilitem uma facilidade maior na discussão do tema.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em consonância com alguns procedimentos usados em pesquisa de campo, segundo os quais o pesquisador observa, de maneira sistematizada, intensiva e detalhada, como as pessoas agem, como se comportam em determinadas situações e como as interações são organizadas social e linguisticamente no contexto de pesquisa, além das regras sociais e linguísticas envolvidas e dos valores e expectativas que estão presentes numa dada situação. Todas as etapas são anotadas no diário de pesquisa para serem, depois, descritas e analisadas.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos nos quais são discutidas as questões acima relacionadas. Especificamente, o primeiro capítulo faz uma revisão das concepções de língua e linguagem, considerando os três grandes movimentos epistemológicos que veem a língua como expressão do pensamento, concepção própria do estruturalismo norte-americano; a língua como meio, instrumento de comunicação,

de uma maneira geral, filiada ao funcionalismo de Praga e o interacionismo vygostiskyano e seus inúmeros desdobramentos, vinculado ao materialismo histórico, base do dialogismo de Bakhtin.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica acerca do percurso argumentativo dos textos em geral, como se constroem os argumentos mediante o uso de estratégias argumentativas com mecanismos linguísticos que aludem aos temas propostos de forma a constituir a opinião de quem escreve.

O terceiro capítulo apresenta os dados de pesquisa, bem como traz a análise propriamente dita dos textos dos alunos do PrEA, focando os operadores argumentativos, tempos verbais e orações modalizadoras. Para cada texto, serão analisados os usos dos operadores, tempos verbais e orações modalizadoras; intenta-se observar de que forma ocorreu o uso, se de modo eficiente ou não, quais dificuldades se revelam nos textos, quais eficiências se demonstram.

Espera-se propiciar com a pesquisa, discussões sobre argumentação, um acréscimo de material desenvolvido sobre o tema para ser usado como consulta, particularmente pelos professores de língua portuguesa. Além das contribuições para a academia, as análises feitas vão ser compartilhadas com o PrEA de forma a auxiliar na formação de seus professores e voluntários nos próximos semestres.

## CAPÍTULO I – CONCEITOS BASILARES

Este capítulo tem o objetivo de traçar um esboço teórico das concepções de língua(gem) para que se tenha uma dimensão aproximada de como os estudos linguísticos caminharam do enfoque estritamente filosófico, dado inicialmente aos fatos da linguagem, passando pelo enfoque prescritivista e pelo caráter descritivista da Linguística Moderna, no início do século XX. Nessa perspectiva, visa-se rever tais conceitos com o propósito de situar em que âmbito se inserem as análises textuais desenvolvidas neste estudo.

### 1.1 Linguagem e Língua: um breve histórico

De acordo com Mussalim e Bentes (2001), o interesse por questões relacionadas à linguagem, obviamente, não é recente nem apresenta as feições teóricas que os estudos linguísticos pós-saussurianos vêm delineando desde a instituição da Linguística como ciência<sup>3</sup>, no início do século XX, principalmente com a publicação do Curso de Linguística Geral<sup>4</sup>. Para as autoras, esse interesse remonta à antiguidade clássica. No Crátilo, Platão estabelece um diálogo entre Demóstenes e Crátilo sobre a justeza dos nomes. Questões<sup>5</sup> que serão sempre alvos de controvérsia por linguistas de diferentes linhas teóricas ao longo do tempo (CRATILO; PLATÃO, 2001).

Necessário ressaltar que a linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure toma a palavra como escopo de análise – é, pois, uma linguística da palavra, não ultrapassando o limite da frase. Para Saussure (2006), a língua é um sistema<sup>6</sup>, ou

---

<sup>3</sup> Na verdade, conforme Mussalim e Bentes (2001), a fundação da Linguística (mas não deste termo) como ciência se dá por volta de 1786 (século XVIII) com o trabalho de William Jones de análise comparativa entre sânscrito (ou bramani), língua descoberta por ele, grego e latim.

<sup>4</sup> A Saussure atribui-se a fundação da Linguística Moderna, com a publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916.

<sup>5</sup> Sobre o caráter imotivado do signo linguístico, para o Crátilo, “a justeza dos nomes”.

<sup>6</sup> Saussure inaugura a Linguística Sincrônica: o mestre genebrino concentrou-se em realizar movimentos epistemológicos no sentido de imprimir cientificidade aos estudos linguísticos, o que não poderia ser feito de forma diacrônica, historicista. Assim, tentou, ao longo dos cursos que ministrou de 1907 a 1911, construir um domínio específico para a Linguística, de forma diferente do que vinha sendo realizado na Europa principalmente. Para isso, havia o imperativo de definir seu objeto de estudo: a *langue*. Realiza, nessa etapa, o primeiro recorte epistemológico, isto é, define linguagem, língua e fala (*langage, langue e parole*).

melhor, é um conjunto de signos que se organizavam uns em relação aos outros – é, portanto, um fato social, produto da coletividade. Qualquer língua (português, romeno, espanhol, russo, tupi), de uma maneira geral, constitui um sistema linguístico único, com seu específico conjunto de regras; porém, por outro lado, todos os sistemas linguísticos se submetem a “uma ordem de funcionamento universal” (MUSSALIM, 2001, p. 44), pois valem para todas as línguas já que se estruturam mediante a aplicação da teoria de valor. Nesse sentido, Saussure pautava a noção de que a língua é homogênea e ressalta a concepção de que as línguas são totalidades organizadas. Convém ressaltar que, para Bakhtin (1997), a língua é heterogênea, suscetível a variações, históricas, sociais, culturais. O que será valorizado para ele é a fala, afirmando sua natureza, não individual, mas social, ou ainda, interacional.

Ajustando essas ideias ao espaço limitado deste capítulo, um resumo muito conciso pode ilustrar a noção de língua que orientou boa parte dos estudos estruturalistas pós-saussurianos e que Bakhtin<sup>7</sup> (1999, p. 82-83), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, esmerou-se em caracterizar como “objetivismo abstrato”<sup>8</sup>, já que:

i) a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta; ii) As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva; iii) as ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico; iv) os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

---

<sup>7</sup>Atribui-se a Valentin N. Voloshinov a autoria de **Marxismo e Filosofia da Linguagem** e de “Freudismo: um ensaio crítico”. No entanto, dadas as inextricáveis controvérsias, que estão fora do escopo deste trabalho, acata-se Mikhail Bakhtin como autor.

<sup>8</sup> Em contraponto à concepção de língua do alemão Wilhelm Humboldt, que considerava a língua como atividade, como um processo criativo de construção, *energeia*, que se concretiza em atos individuais de fala. Concepção que Bakhtin (1999, p. 72) chama de “subjetivismo idealista”: “A criação linguística é uma criação análoga à criação artística”.

De tal modo, ao excluir o falante (a fala) do âmbito dos estudos da ciência Linguística, Saussure imprime um caráter a-histórico aos estudos da língua, o que acarreta as quatro proposições acerca do subjetivismo abstrato formuladas por Bakhtin.

Assim, a língua seria uma intermediação entre as ideias que estão no pensamento e os sons que são produzidos; elas se fixariam aos sons e estes seriam tomados pela língua e associados a alguma ideia de forma arbitrária (SAUSSURE, 2006), sem vínculo histórico ideológico. Dito de outro modo: um sistema visto como algo que era depositado na cabeça de cada falante da língua.

O estruturalismo concebe a língua, então, como um sistema em que a autonomia do falante é limitada. Na verdade, as escolhas linguísticas são motivadas pelo contrato social estabelecido entre os falantes (PETTER, 2001). No entanto, com os desdobramentos do estruturalismo europeu por Hjelmslev, Jakobson<sup>9</sup>, Benveniste<sup>10</sup>, Martinet e, posteriormente, com os estruturalistas norte-americanos (principalmente Bloomfield), a ênfase dada à forma linguística ainda permanecerá como orientação para os estudos da linguagem.

Por volta dos anos 1957, Chomsky publica *Syntactic Structures* em um gesto epistemológico de ruptura com o Estruturalismo, que vinha sendo desenvolvido na época, principalmente o Estruturalismo Behaviorista de Bloomfield. Nesse sentido, (re)inaugura, em Linguística, concepções que vão nortear uma série de desdobramentos das teorias sobre a relação entre linguagem e pensamento, linguagem e sociedade. Como exemplo, podemos citar a Sociolinguística de William Labov acerca da instituição da fala como objeto de estudo e de conceitos como comunidade de fala e variação linguística. Chomsky, em *Syntactic Structures*, apresenta aspectos teóricos que considera como divergentes da teoria estruturalista da época. Para Chomsky, a atenção do linguista deve se voltar para a suposta existência de algo anterior à língua, objeto de estudo dos estruturalistas. Em outras palavras, o linguista deve se ater à capacidade dos falantes de produzir e entender sentenças nunca antes proferidas ou ouvidas por ele. Um bom indício dessa capacidade, que é própria do ser humano, é a criatividade linguística.

---

<sup>9</sup> Apesar de europeu, russo, Jakobson desenvolveu grande parte de seus estudos na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial.

<sup>10</sup> Benveniste, é claro, dá um salto importante na direção de se pensar a linguagem no contexto da comunicação, ou seja, os processos comunicativos põem em relação duas pessoas: aquela que diz e aquela para quem se diz. Benveniste salienta que o falante se constitui como sujeito pelo uso que faz da linguagem, na e pela linguagem, pois apenas a linguagem fundamenta a realidade. Pela análise dos pronomes pessoais “eu e tu” e pela não pessoa “ele”, Benveniste dá um passo fundamental para o desenvolvimento das teorias da enunciação.

Esse dado, a criatividade, não é considerado por Saussure em sua teoria. (PETTER, 2001)<sup>11</sup>.

A teoria dos Princípios e Parâmetros levou Chomsky a realizar inúmeras pesquisas sobre aquisição da linguagem pela criança. Assim, para ele, toda criança nasce com um dispositivo de aquisição da linguagem, que é inato e específico da espécie humana. Chomsky propôs teorias que concebiam a aquisição de uma língua pela criança como uma capacidade inata, devido aos princípios universais da linguagem, ou seja, devido ao que se convencionou chamar Gramática Universal. A criança, ao nascer, vem dotada de universais linguísticos – ao entrar em contato com uma língua qualquer, aciona os parâmetros específicos dessa língua (PETTER, 2001).

O estudioso também fazia distinção entre competência e desempenho. O primeiro termo se relaciona com a produção de sentenças pelo falante de acordo com o conjunto de regras que tem na mente, ou seja, sua gramática<sup>12</sup> internalizada. Já o segundo termo diz respeito ao modo como o falante se comporta linguisticamente, levando em consideração a competência e outros fatores externos à linguagem, como: “convenções sociais, crenças, atitudes emocionais” (PETTER, 2001, p. 15).

A partir, principalmente, do advento do estruturalismo, a linguística se desenvolveu e, atualmente, têm-se concepções diferentes de língua, como algumas das que serão expostas a seguir.

Para os fins aqui colimados, a revisão das concepções de língua teve necessariamente de revisitar as considerações de Bakhtin (2006), que faz uma análise bastante coerente sobre a visão de língua que permeou todo o período histórico comparativo dos estudos linguísticos nos séculos XVIII e XIX, isto é, na fase que antecedeu a institucionalização da Linguística Moderna.

No entanto, convém salientar que Bakhtin (1999), dessas considerações, extrai uma concepção de língua que, de certa forma, coaduna a visão ideológica de signo linguístico, própria do materialismo dialético da época. Bakhtin (2006, p. 122) apresenta seu ponto de vista usando cinco proposições:

---

<sup>11</sup> Entretanto, a criatividade já figura como aspecto preponderante nas teorias de Humboldt e Vossler. Para este pensador russo, “todo fato gramatical foi em princípio um fato estilístico”, a ênfase recai na criatividade artística do falante.

<sup>12</sup> Cabe ressaltar que Chomsky usa o termo “gramática” no sentido sintático do termo – gramática como o conjunto de regras da língua (morfológicas, fonológicas e sintáticas), a coluna dorsal da língua, que o falante internaliza já nos primeiros anos de vida.

i) a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua; ii) a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos interlocutores; iii) as leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas; iv) a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se uma necessidade de funcionamento livre, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada; v) a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo individual) é um *contradictio in adjecto*.

Saussure (2006) observa o signo como uma entidade de duas faces, é uma combinação de imagem e de conceito: significante e significado. O significante é a parte visual, imagética, sonora. Já o significado é a imagem mental que o indivíduo faz do significante. “Há em cada signo uma ideia ou várias ideias, de acordo com o contexto, com a leitura ou com o leitor e seu estado emocional. O signo, para Saussure, é um elemento binomial, a sua natureza é dicotômica” (SILVA, 2014).

Já para Bakhtin (1997), o signo é de natureza ideológica<sup>13</sup>, pois, ao ser utilizado, fica sujeito a critérios de avaliação conforme necessidade dos interlocutores, conforme interpretação destes. O homem cria o signo para representar o que sente necessidade, interpreta signos naturais, convencionam alguns de acordo com suas necessidades. “Em síntese, pode-se dizer que o signo bakhtiniano é ideológico por natureza, não porque não signifique algo vazio de sentido, de ideia; mas porque significa, acima de tudo, algo que pode ser assimilado pelo ideológico ou que pode personificar o próprio ideológico” (SILVA, 2014).

O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A enunciação: “Que horas são?” tem um sentido diferente cada vez que é usada e também, conseqüentemente, na nossa terminologia, um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica, numa escala microscópica) em que é pronunciada

---

<sup>13</sup> Aspecto fulcral para se entender a língua como processo de argumentação.

e da qual constitui na verdade um elemento (BAKHTIN, 2006, p. 131).

As ideias de Bakhtin são fundamentais para a compreensão das noções de língua, sujeito, texto e interação que orientam todos os desdobramentos da linguística transfrástica – a qual estende seu escopo para além da palavra e da sentença, buscando a análise do enunciado como um todo, o que inclui, evidentemente, as possibilidades argumentativas próprias dos processos gramaticais mais gerais.

## 1.2 Algumas concepções contemporâneas de língua

As concepções a seguir, são desdobramentos das concepções de Saussure, Chomsky e da linguística enunciativa. Segundo Koch (2002), as concepções de língua e sujeito estão interligadas. Para uma concepção de língua como “representação do pensamento” (KOCH, 2002, p. 13) corresponde um sujeito individual que tenta adivinhar o que foi dito pelo falante; o enunciadador é responsável pelo sentido das palavras e a história é desconsiderada, já que o sentido está na intenção de quem fala. Essa concepção está de certo modo, presente na teoria chomskyana.

Uma segunda concepção vê a língua como estrutura. O sujeito, sem autonomia, é alguém que faz uso desse sistema e não tem domínio sobre as sentenças que utiliza, pois elas já foram ditas antes dele. Esse sujeito não “controla o sentido do que diz” (KOCH, 2002, p. 15), ele se apropria do que o sistema pode lhe oferecer e escolhe sem controle ou poder sobre o que está utilizando. Essa concepção corresponde às ideias de Saussure.

A ideia de assujeitamento é combatida por alguns autores que observam as escolhas conscientes do sujeito para produzir sentido, como concebido na última concepção de língua.

Há uma terceira e última concepção de língua e sujeito citada por Koch (2002), é o “lugar de interação”, em que o sujeito passa a ser visto como ativo no processo comunicacional:

[...] os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p. 15).

Essa concepção retoma os estudos de Bakhtin (2009), que considera a língua como algo concreto e do qual o sujeito se vale para se comunicar. Ela está situada em um contexto específico, logo, haverá variação no sentido do signo. Mesmo que o enunciador queira que suas palavras signifiquem algo, o receptor<sup>14</sup> poderá observá-las de um modo diferente.

Marcuschi (2008) adota uma perspectiva de língua “textual-interativa”. Ele considera que a língua é um sistema, um conjunto simbólico, e que é entendida como “uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Em outras palavras, a língua é prática social e está situada historicamente, sensível ao contexto no qual está inserida (MARCUSCHI, 2008). Considerado esse ponto de vista, a língua apresenta-se como uma entidade heterogênea, o que acentua a diferença entre a língua que se fala nas interações cotidianas e a língua que é ensinada e prescrita/descrita nos manuais didáticos.

Outro fator interessante: “um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos” (MARCUSCHI, 2008, p. 65). Para o entendimento de um texto (conceito discutido na próxima seção), não basta apenas o conhecimento da língua, de sua estrutura, das possibilidades que ela, enquanto sistema, oferece, mas de informações extralinguísticas, contextualizadas, que podem mudar o sentido de algo produzido e entendido pelos interlocutores.

A compreensão da língua envolve a relação entre a *significação*, valor semântico estável dentro da situação comunicativa do locutor e do receptor, pois “ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 127); a *apreciação*, valor concedido pelo sujeito da comunicação envolvido no ato comunicativo com o interlocutor; e o *contexto enunciativo*, situação social na qual está imerso.

Uma diferenciação importante a ser feita é entre língua e gramática<sup>15</sup>, já que, para muitas pessoas, podem ter o mesmo sentido. A escola, com seu ensino tradicional, dá a entender que língua e gramática são a mesma coisa – nessa perspectiva, quando se “aprende” a gramática, aprende-se a dominar uma língua. No entanto, para que seja feita a comunicação, precisa-se da língua, aqui entendida como conjunto de possibilidades e

---

<sup>14</sup> Esse termo está associado à teoria de Jakobson (língua como meio comunicativo) que pressupõe fronteiras entre os agentes da língua.

<sup>15</sup> Nesse âmbito, o termo “gramática” refere-se à ideia amplamente difundida de que estudar uma língua é, necessariamente, estudar sua gramática do ponto de vista prescritivo normativo.

de elementos extralinguísticos, não somente, e nem unicamente, do sistema de regras padronizadas contidas em manuais. Saber a gramática ensinada pela escola não faz de um falante alguém eficiente, uma vez que há outros fatores envolvidos no processo comunicacional (ANTUNES, 2007).

### 1.3 Noções de texto(s)

Assim como o conceito de língua, o conceito de texto também se atualiza a partir de diferentes correntes do pensamento linguístico. As influências consideradas são as formas diferentes de se entender o sujeito e a língua. Relacionadas às concepções de língua apresentadas, há algumas concepções de texto úteis para o desenvolvimento do presente estudo.

Sendo a língua considerada como representação do pensamento e o sujeito como ser autônomo do seu dizer e das suas ações, o texto passa a ser visto como um produto do pensamento, uma representação dos desejos, intenções e anseios desse sujeito que tem um papel passivo (KOCH, 2002).

No caso da língua como código, servindo para a comunicação, o sujeito está determinado pelo sistema, e o texto é “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (KOCH, 2002, p. 16).

Na terceira concepção, a interacional de língua, o sujeito é ativo, há interação entre os interlocutores e o texto é o lugar onde ocorre a interação, por isso é preciso levar em conta o contexto no qual estão inseridos os interlocutores, para compreendê-los.

A ideia contida nessa concepção se relaciona com as contribuições do sociointeracionista Vygotsky. A partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e a interação é que o processo de aprendizagem acontece e suas estruturas mentais são aprimoradas. O ser humano precisa estabelecer contato com o outro para criar e recriar seus conceitos, para moldar sua linguagem, para que sejam construídas as funções psíquicas, e isso acontece pelas relações interpessoais, dentro da sociedade. A língua, diferente de algumas concepções, não é expressão do pensamento e nem algo limitado a se traduzir pelo ouvinte.

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala.

Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a interrelação de sua estrutura e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

As contribuições de Vygotsky e de Bakhtin se aproximam bastante, pois ambos veem o processo interacional como intrínseco à comunicação. E se a língua é um processo interacional, envolve sujeitos, de alguma maneira, que querem convencer.

De acordo com a última concepção de texto, consideradas também as de sujeito e de língua, Marcuschi (2008) evidencia que a definição de texto deve levar em conta o mundo no qual emerge o indivíduo e com o qual se relaciona – ele não apenas reflete o exterior, mas (re)constrói, reordena o mundo (MARCUSCHI, 2008).

É possível verificar certa ampliação desse conceito em relação ao que inicialmente era usado pela Linguística Textual (LT) nos dois primeiros momentos (a fase transfrástica e fase das gramáticas textuais). Na última fase da LT, considera-se o contexto; o sujeito é ativo, tem autonomia para dizer, refuta o dizer do outro; e para construir o texto, leva em consideração não só a língua como questões sociais, cognitivas. Pode-se inclusive dizer que esse sujeito é ativo em decorrência da argumentatividade inerente aos sujeitos construídos historicamente.

Nos dois primeiros momentos da LT, o que define o texto está na forma da organização do material linguístico. Existem, então, os textos e os “não textos”; os primeiros eram sequências coerentes e os segundos, incoerentes (MUSSALIM; BENTES, 2001). Uma definição interessante de texto como exemplo dessas fases é a de que:

o termo texto abrange tanto textos orais quanto escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como ‘Socorro!’, sendo sua extensão máxima indeterminada (STAMMERJOJANN, 1975 apud MUSSALIM; BENTES, 2001, p. 267).

Há um apego à estrutura textual, à quantidade de componentes mínimos. Assim, nessa fase, na LT o texto é visto como produto pronto, acabado, não é visto ainda como processo, é apenas uma junção de conteúdos. O que inibe qualquer possibilidade de ver no texto processos latentes de argumentação. Após esse momento, passa-se a observar o texto de forma processual, como atividade de comunicação consciente, pela qual existe interação.

Esses desdobramentos levam, inevitavelmente, a atualizações teóricas do conceito de texto. Nesse sentido, Koch (1997b, p. 22) define texto como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Genericamente, o termo “texto” pode ser entendido como signos organizados de forma que possam ser interpretáveis de forma coerente por uma comunidade de falantes (HANKS, 2008). O pesquisador considera texto como um

[...] processo sociocultural, [...] nos elementos da organização textual, na relação do texto com o poder em contextos sociais, em alguns estudos etnográficos recentes do texto e em demais implicações desta literatura para as ciências sociais (HANKS, 2008, p. 118).

Há muitos fatores envolvidos na construção do texto, conforme observa o pesquisador. De acordo com uma perspectiva linguística, o texto pode ser visto como uma “realização da língua na fala coerente, contextualmente interpretável” (HANKS, 2008, p. 121). É, pois, uma utilização da forma linguística, para que se tenha uma interpretação, significação, dentro de um contexto. Diferente dessa visão de texto como propriedade da língua, há outra que vê os textos como artefatos “enquanto produtos individualizados elaborados quando o código é colocado em uso”, o que vai além da visão anterior.

As duas visões possuem uma diferença: uma gramática pode conter regras para a organização de processos sintáticos, mas não terá regras para a organização de uma história, desenvolvimento de personagens e organização textual (HANKS, 2008). Há pontos em comum entre as duas visões (o texto como artefato e como propriedade da língua), pois ambas estão juntas na construção do texto. É possível identificar o gênero e fazer uma interpretação satisfatória, que leva em conta não só o texto, mas o contexto também.

#### 1.4 Textualidade/textualização

Compreende-se que todo texto está inserido em uma dada situação comunicativa, surge em decorrência de um evento qualquer, situa-se em um momento histórico, vinculado a uma comunidade linguística, tem a intenção de produzir determinado sentido e possui determinada função. Esses dados são necessários para que se interprete o texto, visto que somente a linguagem não será capaz de transmitir o sentido. Ainda que contenha desvios normativos, o texto poderá ser bastante significativo, pois está inserido em uma comunidade, situação que fará possível sua interpretação (MARCUSCHI, 2008). “Isto comprova que um texto se dá numa complexa reação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos” (MARCUSCHI, 2008, p. 93).

Dessa forma, um texto precisa obedecer a alguns critérios de textualização<sup>16</sup> para que faça sentido e não seja somente um conjunto de frases aleatórias. Os critérios de textualidade foram definidos por Beaugrande/Dressler (1981 apud FÁVERO, 1991)<sup>17</sup>, mas algumas ressalvas precisam ser feitas: uma divisão categórica dos critérios é complicada e alguns dos critérios são redundantes. Não se pode, conforme já foi exposto neste capítulo, definir texto com base na língua e na forma. Além disso, os critérios de textualidade não são princípios para que um texto seja considerado bom (MARCUSCHI, 2008). A articulação multinível de um texto engloba aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. Isso mostra que os interlocutores não estão isolados, nem no ato de produção nem no ato de recepção (MARCUSCHI, 2008).

Os critérios de textualização “[...] mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo” (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008). Além disso, não são critérios que indicam a boa formação textual, conforme exposto; antes, dizem respeito à construção de sentido.

Marcuschi (2008, p. 97) assim define textualidade: “ é o resultado de um processo de textualização. A textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas”. A textualização compreende aspectos que já foram expostos, mas reforçando: não é

---

<sup>16</sup> Marcuschi (2008) ora utiliza o termo textualidade, ora o termo textualização. Não fica clara a diferença entre os termos, isto é, não faz distinção entre ambos.

<sup>17</sup> Os autores Beaugrande e Dressler utilizam o termo textualidade.

somente o aspecto linguístico que faz um texto se tornar um texto de fato, existem outros fatores envolvidos. “Produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

A seguir, os sete critérios de textualidade com base nos estudos de Marcuschi (2008):

i. Coesão: fatores que realizam a conexão referencial e a sequencial. Aquela feita por aspectos de ordem semântica; e essa, por elementos conectivos. Esses fatores conferem sequencialidade às ideias do texto.

ii. Coerência: relação de sentido entre enunciados, não é algo localizado em lugar específico no texto, é de ordem global, promove a continuidade de sentido e se estabelece de várias maneiras. Ela se refere às variadas possibilidades de sentido que o texto pode oferecer.

iii. Intencionalidade: refere-se às pretensões e intenções do autor.

iv. Aceitabilidade: diz-se da reação do leitor, da atitude do receptor diante do texto.

v. Situacionalidade: a relação do evento textual à situação na qual está inserido. Alguns fatores tornam o texto relevante ou não para certa situação.

vi. Intertextualidade: os textos produzidos guardam, de forma consciente ou não, leituras que já tenham sido feitas, noções já internalizadas que se manifestam na produção. Não existe, então, um texto que não tenha relação com outros textos. Koch (2006, p. 86) caracteriza intertextualidade: “Em sentido amplo [...] se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer”. Bazerman (2006, p. 88) define intertextualidade como: “a relação que cada texto estabelece com os outros textos a sua volta”. Fica claro o que é esse fenômeno, que, inclusive, é necessário e natural que aconteça. A concepção de intertextualidade não surgiu na Linguística Textual. Kristeva cunhou o termo a partir da teoria do dialogismo bakhtiniana.

vii. Informatividade: o “essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132).

Segundo Hanks (2008), a informatividade inicialmente estaria relacionada à coerência e coesão, mas o termo, dessa forma, se torna vago, já que a conectividade

pode depender de alguns fatores, como a interpretação de um grupo de interlocutores. O autor questiona se todos os textos possuem unificação pela textualidade, ou se alguns textos podem conter “elementos antitextuais” (HANKS, 2008, p. 120), como falhas em unidades temáticas e estilísticas, mas mesmo assim continuariam sendo textos. Ou seja, mesmo com problemas de textualidade, segundo a definição inicial, continuariam sendo textos. Ele defende que “é a adequação entre a forma do signo e um contexto mais amplo que determina sua coerência em última instância” (HANKS, 2008, p. 120).

Texto e textualidade são “interconectados” e incluem alguns conceitos: co-texto: “fragmento discursivo associado a uma porção textual em um dado texto”; meta-texto: “qualquer discurso que descreva, estruture ou se refira à interpretação do texto”; contexto: “ambiente mais amplo (linguístico, social, psicológico) ao qual o texto responde e sobre o qual ele opera”; pré-texto: “tudo o que prepara o terreno para o texto ou justifica sua produção ou interpretação”; sub-texto: “focaliza todos os conhecimentos ou temas que formam o pano de fundo ou as dimensões tácitas de um texto; inferíveis, mas não explicitamente afirmadas”; pós-texto: “miríade de resultados e de consequências da produção, distribuição ou recepção de um texto, se pretendidos e previstos ou não” (HANKS, 2008, p. 120, 121).

Os autores Hanks (2008) e Marcuschi (2008), ainda que usem denominações distintas, concordam que o processo de produção textual leva em consideração outros fatores que estão envolvidos na denominação do texto. Beaugrande/Dressler (1981 apud MARCUSCHI, 2008) organizam os critérios de textualidade de modo a enfatizar quais critérios estariam envolvidos na consideração de um texto: a coesão e a coerência são critérios orientados pelo texto; a intencionalidade e a aceitabilidade são observadas pelo aspecto psicológico; a informatividade pelo aspecto computacional; e a situacionalidade e a intertextualidade, pelo aspecto sociodiscursivo.

São quatro aspectos centrais sob os quais se pode observar um texto: língua, cognição, processamento e sociedade. Marcuschi (2008, p. 133) ainda lembra que tais critérios não são regras para que os textos sejam adequados ou eficientes, não são “princípios de boa formação textual”, pois é importante que sejam observados como “princípios de acesso ao sentido textual”.

## 1.5 Contexto

É necessário definir o contexto já que ele fez parte das discussões feitas acima, mesmo que de forma indireta. Assim como outros conceitos, o contexto também tem seu significado alterado no processo histórico, por perspectivas e autores diferentes – até para o mesmo autor é possível verificar conceitos diferentes. Na fase transfrástica da Linguística Textual, o contexto levado em conta era somente o entorno verbal do texto e não somente as frases. Após algum tempo, o contexto sociocognitivo passou a ser levado em conta depois de certo tempo e de pesquisas que mostravam a sua relevância (KOCH, 2002).

Atualmente na LT, segundo Koch (2002), o contexto abrange o entorno verbal, a situação mediata (“entorno sociopolítico-cultural”) e imediata de interação e o contexto sociocognitivo que engloba os outros contextos, já que, para os interlocutores se compreenderem, devem partilhar conhecimentos, momento histórico e comunidade linguística (KOCH, 2002). Reforçando o posicionamento de Koch (2002), Marcuschi (2008) afirma que o texto não possui algo que é de dentro (cotextualidade) e algo de fora (contextualidade), já que esses aspectos não se manifestam dessa forma tão distintos.

Koch (2002, p. 25) chama a atenção para o fato de que: “[...] nenhuma análise linguística, de qualquer ordem que seja, pode ser feita sem levar em conta ou fazer intervir, em algum momento, elementos exteriores aos dados ou fatos linguísticos analisados”.

Para Hanks (2008, p. 174), o contexto é altamente situado em “contexto de” e “contexto para”. O modo como são entendidos elementos como “[...]língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais [...]” (HANKS, 2008, p. 174) influencia na forma como o contexto será visto. O pesquisador observa duas dimensões do contexto: emergência e incorporação/encaixamento. A primeira tem relação com aspectos de produção e recepção do processo do discurso, com a interação, com a temporalidade em contexto restrito, social e histórico; a segunda diz respeito ao enquadramento, centração e assentamento do discurso de forma mais ampla que a emergência. A primeira está centrada no tempo real da produção, na interação, já a segunda dimensão analisa os enunciados em um contexto mais amplo (HANKS, 2008).

## 1.6 Enunciado e enunciação

Saussure, com suas pesquisas sobre linguagem, influenciou muitos estudiosos que tentaram dar continuidade ao que o linguista começou, ou tentaram estudar o que não foi levado em conta por ele. Os estudos linguísticos pós-estruturalistas começaram a levar em conta aspectos que não estavam somente no funcionamento interno da língua (princípio da imanência linguística), como fatores extralinguísticos e o sujeito.

A chamada Teoria da Enunciação considera, no seu objeto de estudo, questões relativas ao contexto, à referência, à subjetividade e à modalização, já que a abordagem que faz da língua exige um novo olhar que não foi lançado até então nos estudos anteriores (FLORES; TEIXEIRA, 2005). A partir dessa teoria, passa-se a observar que as intenções do sujeito organizam a linguagem da qual ele se utiliza (FLORES, 2006).

As intenções no dizer do falante não dizem respeito ao que é permitido ou obrigatório dentro da comunicação:

O dizer expresso pelo enunciado demanda um enunciador que o assuma plenamente, é o dizer por querer, em sua dimensão de ato cumprido pelo sujeito com felicidade e adequação, em resposta a um dado comportamento do outro. Esse dizer não representado como coincidente com o permitido ou com o antecipadamente aceito pelo outro – já prescrito e validado desde o seu exterior – é um movimento de afirmação que passa por uma seleção criteriosa exigindo ser efetivamente produzido, ser almejado e ser preenchido pela vontade/afetividade do sujeito que o enuncia utiliza (FLORES, 2006, p. 98).

Esse falante tem certa intenção ao dizer/escrever e, quando quer alcançar certo objetivo, elogiar, convencer, ironizar, criticar, seu enunciado é estruturado com cuidado, são feitas seleções nas quais se calcula o impacto que será causado (FLORES, 2006).

Dentre os autores que trabalham com a teoria mencionada acima, para este estudo foram escolhidos três teóricos: Bakhtin, Benveniste e Ducrot, por acreditar que tenham mais poder de contribuição com a proposta de análise para esta dissertação.

### 1.6.1 As contribuições de Benveniste

Apoiado nas ideias de Saussure, Benveniste amplia as noções nas quais até então acreditava. Introduz a ideia de ‘sentido’ e ‘forma’: “uma se ocupa dos *signos* formais,

estudados por meio de uma metodologia rigorosa, e a outra se interessa pela utilização da língua em seu uso” (BARBISAN, 2006, p. 04, grifo do autor). Ele se interessa pelo estudo da frase; com isso, começa a observar a língua não mais como sistema, mas como instrumento para comunicação.

A enunciação para Benveniste representa o uso que o sujeito faz da língua. É o ato de apropriação da língua e o produto resultante é o enunciado. A enunciação faz a conversão de língua em discurso; a língua ganha, com isso, sentidos.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (BENVENISTE, 1989, p. 83-84).

O estudo da enunciação está relacionado com a reflexão que o autor faz da estrutura das pessoas do discurso, o sistema pronominal auxilia na interpretação do ato de enunciação. ‘Eu’ e ‘tu’ são pessoas do discurso e ‘ele’, não-pessoa (FLORES, 2006). As pessoas do discurso fazem parte e constroem o nível pragmático da linguagem, já que o locutor, quando se apropria da língua, se constitui como sujeito (FLORES, 2006). O ‘eu’ é parte interior do enunciado e o ‘tu’, exterior (FLORES; TEIXEIRA, 2005).

“O discurso seria o domínio da subjetividade, sendo sua marca distintiva a presença do eu e do tu dialógicos. O ele [...] estaria presente como elemento que refere objetivamente, sem ter papel constitutivo na enunciação” (FLORES, 2006, p. 101).

O sentido do enunciado é determinado por quem o produz, não pela relação com o outro. É uma relação de via única, a noção de subjetividade da proposta teórica de Benveniste é a de que “basta o locutor posicionar-se linguisticamente diante do outro para tornar-se sujeito” (FLORES, 2006, p. 101). Essa posição de Benveniste sobre o enunciado é diferente da posição adotada por Bakhtin.

### 1.6.2 As contribuições de Bakhtin

O enunciado, segundo Bakhtin (2006), é a unidade real da comunicação. Antes do teórico russo, essa concepção estava restrita à língua como processo de comunicação

e exteriorização do pensamento; não se levava em conta o contexto nem os dizeres anteriores entre os envolvidos na comunicação, e os papéis de emissor e receptor eram engessados (FARIAS, 2003). Os elementos da comunicação eram engessados, distante e não interacionais na forma como o processo de comunicação era visto.

Tal fato, segundo Bakhtin, seria irreal, já que os papéis na comunicação se alteram a todo momento. O enunciado produzido por alguém é feito em função de algo já posto antes, ou seja, não apenas se recebe algo que foi dito ou escrito, mas há uma reação, uma tomada de atitude frente a isso (FARIAS, 2003).

Para o autor russo, a verdadeira substância da língua não é constituída nem por um sistema abstrato - objetivismo -, nem pela enunciação monológica isolada - individualismo -, mas se constitui na *interação verbal* que se realiza na enunciação. À idéia de Benveniste da unicidade do sujeito, segundo a qual cada enunciado possui apenas um autor, contrapõe-se à visão de Bakhtin, que concebe o dialogismo como constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso (GIACOMELLI, 2009, grifo nosso).

A interação verbal da qual se fala é única. Assim, a cada nova situação comunicativa, o enunciado ganhará novos sentidos e será diferente, único, pois está ligado à situação e à produção. Sendo assim, conclui-se que o enunciado não pode se repetir, pois, para isso, são necessárias as mesmas condições de produção na qual ele estava inserido.

Outra questão válida para este trabalho, sobre o enunciado, é o fato de ele sempre responder a outros enunciados e mobilizar respostas a enunciados que ainda virão.

As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Considerada essa interação, o social não se desvincula do ideológico, e o signo é flexível ao contexto, que envolve inúmeros fatores. A interação é tal que o interlocutor pode somente ser uma representação virtual do grupo no qual está inserido o locutor. Sendo assim, a unidade básica da língua é o diálogo, entendido como “toda a comunicação verbal, independente do tipo” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 49).

Bakhtin recusa a compreensão passiva, por achar que qualquer compreensão já guarda uma resposta. Ela seria uma forma de diálogo – é preciso, para isso, que se reconheça a interação que existe entre o locutor e o receptor. É essa interação que acarreta a significação à palavra. A “semantização da língua ocorre na enunciação” (FLORES ; TEIXEIRA, 2005, p. 55), o sentido é, pois, construído no uso real da língua.

A discussão feita por Bakhtin sobre os gêneros do discurso se dá por meio da discussão sobre enunciado e uso da língua: “a ação humana está diretamente ligada ao uso da língua”, o uso real se dá por meio dos gêneros discursivos (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 55). O uso da língua vai refletir as necessidades, finalidades de cada esfera da atividade humana. Esse reflexo vai ser perceptível no estilo, no conteúdo e na composição do enunciado (FLORES; TEIXEIRA, 2005). Esses três elementos, juntos em uma dada esfera comunicacional, determinam o que Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

### 1.6.3 As contribuições de Ducrot

A Teoria da Argumentação na Língua (ANL), desenvolvida por Ducrot, pode ser dividida em três fases. A primeira é a forma *standard* (1983); a segunda, a Teoria dos *Topoi* e a Teoria Polifônica da Enunciação (1990); e a terceira e atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

Em sua teoria, Ducrot trabalha com conceitos, como signo, relação, língua e fala. Diferente de Saussure, Ducrot (apud BARBISAN, 2006, p. 30) considera o signo como frase, unidade abstrata que possui seu significado na relação com outras frases. A relação entre elas se dá com o enunciado, que é um segmento do discurso (BARBISAN, 2006). O enunciado e o discurso possuem temporalidade, localidade, produtor e ouvinte(s). Esses conceitos são empíricos e, por serem dependentes de outras variáveis, não podem se repetir. A enunciação entendida pelo autor é o fato que vai propiciar o

surgimento do enunciado (BARBISAN, 2006). “O sentido do enunciado é, para mim, uma descrição, uma representação que ele traz de sua enunciação, uma imagem do acontecimento histórico constituído pelo aparecimento do enunciado” (DUCROT apud BARBISAN, 2006, p. 30).

O autor usa o conceito de polifonia, também utilizado por Bakhtin (1997), que é útil para esse trabalho. Segundo Ducrot, no enunciado é possível perceber diferentes vozes que não são apenas vozes do locutor. Ducrot não encara os produtores de enunciado como pessoas, mas como “pontos de perspectiva” que são abstratos, considera-se que os enunciadorees são argumentadores (BARBISAN, 2006). A relação que se estabelece entre locutor e interlocutor faz com que eles se posicionem, argumentem. Falar seria “construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade” (DUCROT apud BARBISAN, 2006, p. 31). A orientação que a palavra dá ao discurso é seu valor argumentativo.

Considera-se que: “a argumentação linguística se dá por um encadeamento argumentativo constituído de dois segmentos de discurso unidos por um conectivo – que pode ser do tipo normativo ou do tipo transgressivo [...] – formando um bloco de sentido” (SANT’ANA; DIAS, 2014, p. 09).

Essa ideia pertence à terceira fase da Teoria da Argumentação na Língua que se refere à argumentação da língua não estando presente somente nos enunciados, mas no léxico. As palavras são argumentativas, a argumentação está na língua. Ducrot propôs “estabelecer uma classificação semântica das palavras da língua”, pois para ele, a língua não se reporta ao mundo, mas ao discurso. O valor argumentativo é a orientação que a palavra dá ao discurso (SANT’ANA; DIAS, 2014, p. 10).

Se o sentido de uma palavra está nas suas direções argumentativas e se só o discurso é doador de sentido, então podemos entender que as direções argumentativas são dadas pelo discurso, mas estão inscritas nas palavras. Assim, a palavra evoca o discurso. E se o discurso pode ser entendido, na perspectiva de Ducrot, como o conjunto de falas anteriores, podemos entender que a noção de polifonia permanece nessa versão da Teoria da Argumentação na Língua. Dessa forma, podemos considerar que o dizer para Ducrot, é maior que o dito; é contraditório, uma vez que evoca muitas falas anteriores, que podem estar de acordo ou não com esse dizer do presente; é argumentativo, portanto, diretivo; mas é um dizer que é captável pela língua e captado por ela, por isso é possível chegar ao dizer a partir do dito (SANT’ANA; DIAS, 2014, p. 11).

Para Ducrot (apud SANT'ANA; DIAS, 2014), portanto, a materialidade linguística guarda as significações do que se quer dizer, e esse dizer é afetado por essas significações, internalizadas na memória (SANT'ANA; DIAS, 2014).

Apesar das importantes contribuições desse teórico, entende-se, neste trabalho, que a língua possui recursos argumentativos (que serão explicitados em tópicos mais à frente), que a argumentação e as respostas aos enunciados anteriores levam em conta não apenas os dizeres, conforme Ducrot, mas se leva em conta fatores externos à língua, conforme aponta Bakhtin.

### 1.7 Gênero textual e discursivo

Bakhtin (1997, p. 278) diz que os gêneros são inúmeros, pois as situações comunicativas nas quais as pessoas estão inseridas são também inúmeras: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

É importante diferenciar dois termos para que não se confundam e não se misturem: a noção de gênero do discurso e gênero textual. Aparentemente semelhantes, mas diferentes. Rojo (2005, p. 185) faz um levantamento sobre teorias que falam sobre os dois termos. Ambos surgem de releituras de Bakhtin. Os gêneros do discurso relacionam-se ao “estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos”, já os gêneros textuais se centram na “descrição da materialidade textual”.

Para a noção de tipo e gênero textual, os estudos de Marcuschi (2008) e Koch (2006) são importantes. O tipo textual é uma “construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] Caracteriza-se muito mais como sequência linguística do que como textos materializados” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Gênero textual, na definição do autor,

refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes, [...] que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças

históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Traz ainda uma definição do que seria o domínio discursivo, que não pode ser confundido com gênero, já que aquele origina vários desses. O domínio é uma “esfera da atividade humana”, em outras palavras, é formado por “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para o estudo dos gêneros do discurso, segundo Rojo (2005, p. 199, grifos da autora), devem ser considerados

aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor - isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos - e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua - composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto esses aspectos da situação.

A ação humana se efetiva a partir da interação; ela não existe sem o dizer e o desdizer. Os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, eles mudam de acordo com a necessidade dos propósitos discursivos e são transformados ao longo do tempo, pois se relacionam com as atividades humanas. Como essas não são imutáveis, os gêneros também não são.

Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social (FARACO, 2009, p. 126).

Com base na afirmação anterior, é necessário falar sobre a “intergenericidade” (MARCUSCHI, 2008). As atividades discursivas são feitas por meio de gêneros. O autor faz um questionamento interessante: “Como é que se chega à denominação dos gêneros?”. Não podem ser apenas inventados, é uma “denominação histórica e socialmente constituída”. (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Os gêneros surgem para

atender a determinados propósitos, se modificam se esses propósitos também o fazem, surgem outros, se misturam.

Para a denominação de gêneros, Marcuschi (2008) cita alguns critérios: a) forma estrutural, b) propósito comunicativo, c) conteúdo, d) meio de transmissão, e) papéis dos interlocutores, f) contexto situacional.

A mudança dos gêneros acontece para atender propósitos comunicativos. Pode não ser somente mudança na estruturação e forma de um mesmo gênero, mas pode acontecer de maneira a atender propósitos comunicativos de empresas e pessoas, ser bem pessoal, subjetiva.

A noção de gênero textual e discursivo tem se tornado parte do discurso pedagógico e de livros didáticos. Essa inclusão se popularizou em 1996, com a divulgação dos parâmetros (curriculares) das diversas áreas do conhecimento a serem seguidos pelas escolas no país. O trabalho com o texto, antes focado no tipo textual: dissertação, narração e descrição, agora se amplia com a noção de gênero textual e discursivo. Esses dois últimos conceitos são, ainda, por vezes confundidos<sup>18</sup> (PISTORI, 2012).

A proposta de trabalho com os gêneros propicia “não apenas a contextualização e a mobilização do saber acumulado – os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas a visibilidade de sua *pertinência* na vida cotidiana” (PISTORI, 2012, p. 144). Utilizar a noção de gênero mostra ao aluno a necessidade de uso da língua, suas transformações em nível de formalidade ou não, influências de grupos sociais, intenções ao dizer entre outros fatores, e mostra a necessidade de produção dos enunciados para atender a propósitos comunicativos, como fala Bakhtin (1997).

Guimarães (2007) afirma que, para o aluno ter proficiência nas “capacidades argumentativas”, é preciso ter contato com diferentes gêneros da esfera argumentativa, além de conhecer diversos posicionamentos de diferentes autores sobre o mesmo tema. Não é suficiente apenas a exposição a esses gêneros, pois o aluno precisa compreender a temática abordada, as circunstâncias do discurso e a maneira como o autor constrói a argumentação dentro do texto.

---

<sup>18</sup> No capítulo I foi feita essa distinção dos conceitos.

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação elaborou um currículo<sup>19</sup> que contém os conteúdos bimestrais a serem seguidos. O enfoque aqui é dado ao EM. Para melhor visualização dos gêneros textuais trabalhados nas três séries do EM em Goiás, segue abaixo uma tabela que contém os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores da rede pública estadual de educação.

| Série          | Bimestre | Conteúdos   |
|----------------|----------|---|
| 1 <sup>a</sup> | 1º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas de cordel.</li> <li>• Sonetos.</li> <li>• Cantigas (de amigo, de amor, de escárnio e de maldizer).</li> <li>• Notícias.</li> <li>• Crônicas.</li> </ul> |
|                | 2º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro.</li> <li>• Relato.</li> </ul>  |
|                | 3º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas.</li> <li>• Sermões.</li> </ul>   |
|                | 4º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Epopeia.</li> <li>• Improvisos.</li> </ul>   |
| 2 <sup>a</sup> | 1º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas.</li> <li>• Romances.</li> <li>• Comentários (blog, Facebook, etc.).</li> </ul>   |
|                | 2º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigos de opinião.</li> <li>• Contos literários.</li> </ul>   |
|                | 3º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas (Haicais).</li> <li>• Anúncios publicitários.</li> </ul>  |
|                | 4º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Romances.</li> <li>• Poemas.</li> <li>• Charges.</li> <li>• Cartuns.</li> </ul>  |
| 3 <sup>a</sup> | 1º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poemas.</li> <li>• Manifestos.</li> <li>• Resenhas.</li> </ul>   |
|                | 2º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigos de opinião.</li> <li>• Romances.</li> </ul>  |
|                | 3º       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contos literários (incluindo literatura goiana).</li> </ul>  |

<sup>19</sup> Em função do recorte deste trabalho, não serão feitas considerações sobre a divisão dos conteúdos por bimestre, sobre a diversidade dos gêneros por série. Tais questões, além de muitas outras, serão abordadas em estudos futuros.

|  |    |   |
|--|----|---|
|  |    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas de leitor.</li> <li>• Carta argumentativa.</li> </ul> |
|  | 4º | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Romances.</li> <li>• Cartas abertas.</li> </ul>              |

Tabela 1 – Gêneros textuais para o ensino médio em Goiás.

Observa-se que na tabela há uma mescla com gêneros textuais das escolas literárias<sup>20</sup> no primeiro ano: poemas de cordel, cantigas, teatro, sermões e epopeia; no segundo: poema, romances e contos literários; no terceiro: poemas, manifestos, romances e contos literários.

Não há no primeiro ano, a partir dessa tabela, um trabalho com gêneros nem tipos argumentativos a não ser pela possibilidade de se trabalhar isso na crônica argumentativa. No segundo ano, começa-se a explorar mais com o comentário e artigo de opinião. Já no terceiro ano, a importância dada aos gêneros argumentativos é bem maior, dos 10 gêneros mostrados na tabela a serem trabalhados nessa série, seis trabalham mais com a argumentação: manifesto, resenha, artigo de opinião, carta de leitor, carta argumentativa e carta aberta.

É preciso lembrar que o aluno no terceiro ano está, em sua maioria, envolvido com o vestibular e com o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) que trabalha exclusivamente com a dissertação, considerada gênero textual: “dissertação escolar” (MANZONI, 2007). Com a adesão das universidades federais ao Sisu (Sistema Unificado de Seleção), a avaliação se constitui somente pelo Enem, a entrada na universidade acontece por meio dessa prova. Esse fato gera uma maior importância à dissertação escolar, que é o texto exigido no Enem.

Na tabela analisada não há a menção a esse texto, mas como os professores têm certa autonomia de incluírem outros conteúdos a serem trabalhados, não podendo retirar, pois esse currículo é tido como obrigatório, e mínimo, não pode ser diminuído, é possível que eles incluam o estudo da dissertação escolar nos conteúdos a serem estudados. A depender de cada professor e de cada escola, o trabalho com a dissertação escolar pode ser mais ou menos intensificado, mas, de modo geral, ela é trabalhada em todo o EM.

<sup>20</sup> Considerando-se as escolas literárias trabalhadas em cada série, de acordo com os conteúdos literários a serem trabalhados pela rede.

Em função da importância dada à dissertação escolar, as análises neste trabalho serão feitas a partir desse gênero textual produzidos pelos alunos do PrEA.

### 1.8 Semântica Argumentativa (Teoria da Argumentação na Língua)

Já se comentou um pouco sobre esse esquema teórico, quando se falou das contribuições de Ducrot na Teoria da Enunciação. A Semântica Argumentativa surge na França com Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe. Atualmente, ela continua com os estudos de Ducrot e de Marion Carel. O pesquisador foi influenciado pelas ideias de Saussure e trabalha alguns termos utilizados pelo estruturalista de Genebra.

Para o valor linguístico, é necessário que se compreenda que o signo para Saussure possui duas faces: significante e significado. Possui relação consigo e com outros signos, e essa relação estabelecida entre eles é que determina seu valor. “Ducrot leva a noção de valor linguístico para o emprego da língua, mostrando-o em diferentes níveis: na relação entre entidades lexicais, entre enunciados, entre discursos, entre locutor e alocutário” (BARBISAN, 2013, p. 20). Nessa relação estabelecida, algumas significações são possíveis na estruturação dos enunciados; outras, não.

O sentido do enunciado, que é a realização da frase, só é possível na relação dele com outro enunciado. Ele não é repetível, pois depende de fator tempo e espaço – a frase pode ser repetida, já que é abstrata e teórica. A significação é captada na frase, mas no enunciado reside o sentido. A partir dessa significação, dessa possibilidade, é que se chega ao sentido do enunciado, levando-se em conta os fatores já postos: tempo e espaço.

Argumentar, então: “é levar o outro, o alocutário, a determinada continuação. Assim, a argumentação torna-se fundamental na linguagem. Está inscrita na língua, é inerente a ela, está na própria natureza da *língua*” (BARBISAN, 2013, p. 21, grifo do autor). O argumento, produzido pelo locutor e pelo alocutário, será organizado pelo encadeamento argumentativo que será ligado por conectores.

Ducrot (apud NUNES, 2014) acredita que a linguagem seja objetiva, a realidade é descrita de um locutor para um alocutário: “Enquanto o aspecto subjetivo indica a atitude do locutor frente à realidade, o aspecto intersubjetivo se refere às relações do locutor com os seus alocutários” (NUNES, 2014, p. 23).

Pretende-se com essa teoria ser possível explicar o significado do signo sem recorrer ao extralinguístico. O sentido não se produz na língua, mas no discurso, que é o uso real da língua. Encerrando esse tópico e reforçando as características dessa teoria, ela é

uma semântica, porque vai em busca da explicação do sentido; a de ser uma semântica linguística, porque explica o sentido construído pela relação entre palavras, enunciados, discursos; a de ser uma semântica linguística do discurso, isto é, do emprego da língua, não da palavra ou da frase isoladas; a de ser uma teoria explicativa do sentido do discurso, sempre olhando a linguagem a partir das bases epistemológicas que a sustentam (BARBISAN, 2013, p. 22).

A argumentação acontece com o encadeamento de segmentos por conectivos que já carregam certos significados, sendo eles normativos ou transgressivos. A argumentação é constituída também pela escolha lexical, a escolha de certas palavras já direcionaria a argumentação.

É interessante diferenciar a argumentação estrutural e a contextual. A primeira já foi explicitada, diz respeito às escolhas de léxico, de conectivos e dos recursos que a língua oferece. Já a contextual diz respeito ao discurso, já que em certos casos somente com a língua não é possível que sejam feitas ou compreendidas certas colocações, relações – nesse caso, com o discurso, é que seriam compreendidas.

Este estudo acolhe em parte a teoria de Ducrot, por considerar que a argumentação está na língua (DUCROT apud SANT'ANA; DIAS, 2014) e que o extralinguístico influencia na construção argumentativa dos textos.

O segundo capítulo deste trabalho apresenta o projeto do qual foram recolhidos os textos para análise, apresenta a metodologia de trabalho usada no processo da escrita da dissertação escolar e comenta sobre produções textuais escolares.

Dentro da produção dos gêneros na escola, essa teoria de gêneros, ou a falta dela, influencia na forma como os conteúdos são conduzidos, na forma como são encarados os sujeitos produtores e os receptores dos textos. Além disso, o conhecimento de perspectivas de língua, contexto e texto são fundamentais, já que influenciam na forma como o indivíduo comunica, manifesta-se e, principalmente, na forma como ensina e aprende na escola sobre leitura e escrita.

## CAPÍTULO II - OBJETO DE PESQUISA E O PROJETO EDUCAÇÃO ABERTA

O objetivo deste capítulo é expor como o texto vem sendo concebido em sala de aula, além de tratar brevemente do histórico do ensino de produção de texto, para que se perceba a mudança (ou não) na forma como esse ensino é conduzido hoje.

Para se compreender melhor os processos argumentativos, serão mostradas definições de gêneros e sequências argumentativas, alguns operadores argumentativos e tempos verbais que serão retomados para análise no Capítulo III.

É preciso, também, que se conheça o PrEA – Projeto Educação Aberta – e sua rotina para que se entenda o contexto de produção dos textos a serem analisados. Neste capítulo será também detalhada a metodologia utilizada na pesquisa.

### 2.1 Produções de texto na escola pública

Bunzen (2006) traça um esboço histórico do ensino de produção de texto no Ensino Médio (EM) e mostra de que forma se chegou ao ensino dos gêneros como proposta para o desenvolvimento das habilidades de escrita. O que ainda ocorre é um ensino disciplinar, fragmentado. As aulas são divididas por professores especializados em interpretação de texto, ou gramática, ou literatura ou apenas em redação. As aulas de produção textual, muitas vezes, são desvinculadas de outras que o professor de Língua Portuguesa poderia ministrar como um todo, sem dissociar os níveis linguísticos. Cada um ensina apenas uma parte desse todo (que é a língua/linguagem), sem relacionar os fragmentos da língua (BUNZEN, 2006).

Consideradas as perspectivas de estudo da língua e de texto revistas no Capítulo I, pode-se compreender melhor a história do “ensino sistemático do escrever” (BUNZEN, 2006, p. 141). Entre o final do século XVIII e início do século XX, o ensino das regras gramaticais e da leitura como decodificação dos textos literários canônicos impera (BUNZEN, 2006). A prática escrita, a “composição”, está restrita aos anos finais do ensino secundário. É ensinado aos alunos escrever com base em modelos que o professor apresenta como sendo exemplo da boa escrita, normalmente os modelos eram retirados de obras literárias consideradas clássicas.

Os manuais de retórica – uma entre tantas disciplinas, como poética e literatura nacional – classificam os “gêneros literários” (BUNZEN, 2006, p. 142) que têm de ser ensinados na escola conforme esquemas ideais. Para que os alunos escrevam bem, eles devem imitar trechos de obras apresentadas como modelos.

A leitura era oralização. Na relação texto e o leitor, o que prevalecia era a reprodução do que estava ali manifestado. Somado a isso, esta recuperação, trabalhavam-se maneiras “corretas” de se praticar a leitura, tal como a entonação de voz e a postura ao se ler. Não era qualquer texto que servia ao “ensino”. Os modelos eram calcados na reprodução das “boas” leituras dos “bons” autores (SILVA ; COSTA, 2012, p. 60-61).

O parâmetro é uma língua homogênea, padronizada, registrada nos textos clássicos. O texto é visto como produto do pensamento do aluno. Escreve-se bem porque se pensa bem, a linguagem é encarada como expressão do pensamento<sup>21</sup>. Correlatamente, a língua ensinada na escola deve ser a verdadeira língua, a norma culta, instituída como tal por processos de legitimação de poder de uma classe dominante. Assim, a norma culta é adquirida ao se observar os textos modelos e ao realizar os exercícios de “leitura, recitação, análises *sintáticas* e *composição*” (BUNZEN, 2006, p. 142, grifos do autor).

Nas décadas de 1960 e 1970, começam a surgir algumas mudanças no ensino de redação escolar. Começa-se a incentivar a criatividade do aluno e os textos modelos passam apenas a ser “um estímulo” (BUNZEN, 2006, p. 142). Na década de 1970, há um aumento da produção de livros didáticos para o EM voltados para redação. Parte dessa mudança se deve à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 5692/71, que modifica os objetivos, os procedimentos didáticos e os métodos para o ensino da LP (Língua Portuguesa). O ensino da língua deixa de ser o enfoque para que o estudo dos “códigos comunicacionais” ganhasse importância.

O aluno passa, então, a ter de elaborar mensagens como emissor, para um receptor, utilizando códigos, sejam eles verbais ou não verbais (BUNZEN, 2006, p. 142). Esse fato é fruto da popularização da teoria de Jakobson e da teoria da matemática da comunicação na escola.

O texto, a mensagem, contém um significado que precisa ser compreendido pelo receptor. A esse respeito, Bunzen declara que:

---

<sup>21</sup> Cf. concepção mecanicista de língua como tradução do pensamento, própria do estruturalismo bloomfieldiano.

Nessa direção, produzir um texto é submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja ela escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica (BUNZEN, 2006, p. 145).

Visão essa que se diferencia muito do que foi proposto por Bakhtin (1997), que considera os enunciados, unidades básicas da linguagem, como não possíveis de se repetir, já que são contextualizados e dialógicos.

Essa visão de linguagem como código a ser compreendido faz parte do movimento de consolidação do ensino de redação no EM. “O Decreto Federal nº 79.289, de 24 de fevereiro de 1977, estabeleceu que, a partir de janeiro de 1978, os vestibulares deveriam incluir obrigatoriamente a prova de redação com língua portuguesa” (BUNZEN, 2006, p. 146). Dessa forma, surge a convicção de que os alunos melhorariam seu desempenho se parassem apenas de resolver questões objetivas (ANTUNES, 2001, p. 5 apud BUNZEN, 2006, p. 142).

Em função dessa determinação, as escolas começam a dar mais atenção ao ensino de redação, com foco no vestibular. Ensina-se com a finalidade do bom desempenho no exame, tentando oferecer técnicas que fizessem o texto ser melhor. A redação para o vestibular é o objeto de ensino, a assimilação das técnicas é vista como suficiente para o sucesso da produção desse texto (BUNZEN, 2006).

No final da década de 1970, começa-se a discutir a validade do ensino de redação, seus objetivos e o fato de a correção focar principalmente (ou unicamente) nos erros gramaticais (ANTUNES, 2006). As propostas solicitam que o aluno escreva “sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita” (BUNZEN, 2006, p. 148). Surgem discussões sobre a prática do ensino da escrita e, nos anos de 1980 e 1990, emerge a expressão “produção de texto” como mais apropriada para designar “redação”. Para Soares (1993), o uso de outras terminologias não é por acaso, a mudança de termo alude, de certa forma, à mudança de perspectiva.

A redação na escola não era considerada como um texto, já que não apresentava certos padrões de textualidade e sua produção estava condicionada meramente ao uso escolar e à verificação dos conteúdos ministrados nas aulas de português (MARCUSCHI, 2008). Hoje, ao contrário, pensa-se na produção a partir das discussões, nos contextos de produção e de recepção. Em decorrência de inúmeros estudos e

debates, os diversos contextos de produção são considerados. Os alunos devem se assumir como locutores, o que implica:

- (i) ter o que dizer;
- (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer;
- (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer;
- (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- (v) escolher estratégias para dizer (BUNZEN, 2006, p. 149).

Assim, entende-se que os textos não devem ser apenas produções escolares, mas textos que ultrapassem os muros da escola, situados em práticas sociais reais.

No final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, o texto ora é considerado como produto, ora como unidade de ensino/aprendizagem. O texto fica centrado nos aspectos de coesão e coerência e pouco nas relações de intencionalidade, aceitabilidade. Os aspectos de textualidade, nos anos de 1990, começam a fazer parte dos critérios de correção das comissões de avaliação de alguns vestibulares, além da inclusão desses aspectos nos LDP (Livros Didáticos de Português) do EM.

Outra mudança é a encontrada em livros didáticos (LD) e nas práticas de professores, em tentar diversificar as atividades de produção. Os alunos são solicitados a escrever diferentes gêneros que devem centrar-se mais na estrutura composicional do que na diversidade de situações de produção.

Iniciada nos anos de 1980, a “pedagogia da diversidade” (BUNZEN, 2006) mostra-se clara quando se observam os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Ensino Fundamental (1998), os PCN (2002) e os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio) (1999), pois se passa a adotar o “texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino” (BUNZEN, 2006, p. 153).

Nos livros didáticos e mesmo nas salas de aulas, fala-se muito em gênero, mas ainda se focaliza mais a estrutura que os aspectos das práticas sociais. Quando se quer manifestar sobre algo, o locutor se utiliza de gêneros discursivos para uma situação específica, já que cada gênero tem uma função.

Cada sociedade, em cada momento, organiza-se em práticas sociais que vão requerer gêneros específicos, que mudam de acordo com o tempo, com a situação, a cultura, o locutor, a intenção, entre outros fatores. “Por isso mesmo, não poderíamos associar o conceito de gênero a uma noção meramente textual ou pragmática, como observamos em algumas propostas didáticas que procuram descrever aspectos da forma

composicional de alguns gêneros” (BUNZEN, 2006, p. 154). Esse trecho mostra claramente que a distinção entre “gêneros do discurso” e “gêneros textuais” não é tão explícita. Bunzen (2006) está contestando aqui o reducionismo do conceito de gênero à materialidade do texto. Essa crítica é feita tanto por quem usa o termo “gêneros do discurso” quanto por quem usa o termo “gêneros textuais”.

O trabalho com práticas de leitura e produção de texto que consideram diversos gêneros que participam da vida cotidiana dos alunos tende a ser mais efetivo, já que ele está inserido em práticas sociais e utiliza vários gêneros discursivos para interagir nelas (ROJO, 2010).

Reafirmando Bunzen (2006), Guimarães (2007) diz que nos anos de 1980 iniciou-se

um movimento de mudança no modo de compreender as funções ou finalidades da língua/ linguagem, que vai culminar com uma série de iniciativas de elaboração de propostas curriculares em diversos estados, entre elas a concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em meados da década de 1990 (GUIMARÃES, 2007, p. 06).

Ainda segundo a autora, os PCNs não vieram para serem receitas ou regras para serem seguidas, mas um instrumento para orientar o processo de ensino-aprendizagem. A proposta tradicional não revela êxito, já que não desenvolvia as capacidades comunicativas e intelectuais nos alunos (GUIMARÃES, 2007). A partir desse insucesso, a proposta interacionista leva em conta o conhecimento linguístico dos alunos, o objeto de ensino da língua se voltava para os gêneros textuais, o que deixava o ensino da língua mais significativo.

Assim, o eixo uso da linguagem relaciona-se diretamente às relações interlocutivas e ao processo de enunciação, e nele devem-se enfatizar aspectos como o caráter histórico-social da linguagem; o reconhecimento do contexto de produção do texto; a definição da temática e estrutura do discurso a partir do gênero e do tipo de suporte selecionados. Já o eixo da reflexão corresponde à análise de aspectos linguísticos como variação linguística, estrutura dos enunciados, construção de significação e formas de organização do discurso a partir do eixo dos usos da linguagem (GUIMARÃES, 2007, p. 41-42).

Apesar de todas as discussões e propostas para se melhorar o ensino da LP, alguns resultados ainda preocupam. Rojo (2009) faz um relatório da 8ª edição do Enem sobre a prova de redação

Na competência I (domínio da norma culta da língua escrita), a média nacional foi de 64,29. Nas competências II, III e IV, as médias nacionais foram bem próximas: 57,36, 54,97 e 55,87, respectivamente. Isso demonstra que os concluintes e egressos do ensino médio têm dificuldade para aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento ao desenvolverem um tema (competência II), bem como para relacionar, organizar e interpretar informações, fatos opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (competência III). Constata-se, também, que são deficientes os conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (competência IV). Mas a competência – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos – foi a que registrou média nacional mais baixa (47,32), o que sugere que os participantes do Enem não estão suficientemente preparados para discutir respostas aos problemas sociais congruentes com o respeito e a promoção dos direitos humanos (ROJO, 2009, p. 33).

O que os dados parecem mostrar é que a escola (pública e privada) tem, aparentemente, ensinado mais regra, obediência às normas linguísticas, do que um uso reflexivo, consciente, relacional dos conceitos estudados, não tem incentivado nem a interpretação crítica sobre fatos, nem a defesa de posições diante de fatos, nem a sugestão de solução para problemas (ROJO, 2009). Com isso, o aluno não é incentivado a ser autônomo e a afirmar seu posicionamento sobre assuntos diversos, Apesar de toda a discussão gerada pelos PCNs, os resultados ainda se mostram insatisfatórios.

A despeito de tantas pesquisas linguísticas, as escolas ainda se mantêm à mercê do peso do ensino tradicional, mecânico, baseado no reconhecimento de categorias gramaticais e em exercícios desvinculados de textos. Sobre esse fato, Ilari (2006) elucida que

Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de “usuário culto da língua” (ILARI, 2006, p. 11).

Esse ensino pautado em regras, obediência, tende a alijar o aluno do reconhecimento dos processos argumentativos inerentes à língua, o que compromete sua autonomia como sujeito que tem o que dizer, que deve se posicionar diante de fatos, de buscar dados, fatos para sustentar sua visão de mundo sobre qualquer assunto. Ele aprende a ser passivo, a receber o que está certo e pronto.

## 2.2 Argumentação

Para se ter noção da amplitude do processo argumentativo, basta observar que o homem a todo momento está em contato com a realidade e com o outro. Com a razão, pode decidir, escolher, avaliar, criticar o que está à sua volta, assim como pelo discurso<sup>22</sup> ele convence, julga, apoia, influencia o comportamento do outro e tenta convencê-lo de seu ponto de vista. Argumentar constitui fundamentalmente a linguagem, é o que nos diz Koch:

o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neuro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 1999, p. 19).

Não há como, então, não conter argumentação em qualquer discurso. Tal afirmação ganha força com a premissa da teoria de Ducrot (1988 apud CAMPOS, 2007) de que a argumentação está na língua, em seu funcionamento. Além desta ideia apresentada, os estudos de Bakhtin (1997) explicitam a atitude responsiva do locutor que, ao produzir um enunciado, produz uma resposta a enunciados anteriores. “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291). A todo momento de produção de um enunciado, locutor produz respostas a enunciados produzidos antes, seja rejeitando, concordando.

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma

---

<sup>22</sup> “Ação verbal dotada de intencionalidade” (KOCH, 1999, p. 19).

posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. E por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Na Grécia, surge um estudo sistematizado acerca do efeito da linguagem sobre o outro, dos efeitos da manipulação de opiniões, do convencimento que se denomina Retórica<sup>23</sup>. A argumentação esteve ligada à Lógica e à arte Retórica, e seu início retoma os estudos clássicos aristotélicos que definem a Retórica como “a capacidade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (BARROSO, 2006, p. 86).

Para Aristóteles, provar a veracidade do discurso se dava por três meios: *ethos*, dizia respeito à moral do orador, geraria ou não credibilidade por parte dos ouvintes; *pathos*, vínculo entre orador e audiência, tem relação com sentimentos, paixões, e altera a forma de se representar o mundo no discurso e altera a persuasão dos argumentos e, por fim, o *logos*, os componentes lógicos que determinam o raciocínio do discurso, e interferem na aceitação ou refutação de verdades ou provas (BARROSO, 2006).

Dois aspectos do discurso da Retórica clássica ganham mais destaque que o conteúdo: a intenção persuasiva e a estrutura do discurso argumentativo. O primeiro tem relação com o que hoje se chama de “estratégias discursivas de convencimento utilizadas pelo orador” (BARROSO, 2006, p. 86), elas são retomadas em estudos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996 apud BARROSO, 2006). O segundo aspecto se refere à estrutura textual do discurso argumentativo, retomada posteriormente nos estudos de Toulmin (1957, 1974 apud BARROSO, 2006).

Esses dois aspectos se relacionam com dois modos básicos de argumentar: raciocínio por “demonstração analítica (silogismo)” e por “argumentação dialética” (BARROSO, 2006, p. 87). O primeiro se constrói com provas, certezas, provas “derivadas de premissas universais” (BARROSO, 2006, p. 87) e conduz o pensamento para uma “conclusão verdadeira” (BARROSO, 2006, p. 87), as conclusões retiradas desse tipo de argumento são verossímeis. O segundo modo de argumentar diz respeito ao convencimento, persuasão, ao consenso. As provas, no segundo tipo, são prováveis e

---

<sup>23</sup> “Na antiga Grécia, o termo *retórica* dizia respeito à fala pública utilizada para esse objetivo [...] a relação da Retórica com o discurso escrito só se dá muito mais tarde” (BARROSO, 2006, p. 86).

gerariam opiniões, enquanto que, no primeiro tipo de argumento, as provas são evidentes e geram certezas, pois se tratam de verdade universais (BARROSO, 2006).

No Renascimento, a argumentação dialética recebeu menos atenção que a demonstração analítica, já que, com o rigor do cristianismo e do racionalismo, essa passa a representar uma forma de raciocínio vazia, ligada aos sofistas, enquanto aquela se relacionava com o rigor do método científico (BARROSO, 2006).

Por muito tempo, os estudos de Aristóteles sobre argumentação prevaleceram marcados pela análise lógica dos argumentos que podem ser provados de forma racional, que se constituem de evidências; descartava-se a linguagem como mediação de conhecimento (BARROSO, 2006).

Durante as últimas décadas, a argumentação foi analisada sob os enfoques normativo e descritivo. No primeiro enfoque, inspira-se na Lógica e preocupa-se em analisar critérios a serem satisfeitos para se gerar um raciocínio da argumentação bem construída com base na relação de premissa e conclusão. No segundo enfoque, centra-se em descrever aspectos discursivos que visam convencer e persuadir os interlocutores; observava-se, também, o contexto no qual a argumentação estava inserida (BARROSO, 2006).

A argumentação, até o século XIX, é entendida como parte da estilística e da retórica, seu estudo estava vinculado ao estilo. No período pós-guerra, a partir de 1950, o interesse por técnicas de persuasão cresce; a disputa por espaço ideológico, a necessidade de convencimento e manipulação obtêm seu apogeu no período da guerra-fria (MASSMANN, 2010). A argumentação “ressurge como uma prática linguageira essencial à vida em sociedade: é a força do simbólico – o poder da palavra – que se sobrepõe à força física e ao autoritarismo – o poder da violência” (MASSMANN, 2010, p. 99).

Os estudos de Toulmin (1957, 1974 apud BARROSO, 2006) com o estudo da argumentação mais próxima do cotidiano, os tipos de argumentos, as estratégias que afetam o poder argumentativo e também Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996 apud BARROSO, 2006) com estudos na área jurídica que influenciam a Pragmática e a Linguística Textual (BARROSO, 2006).

A partir da década de 50, teóricos da argumentação abandonam a rigidez na dicotomia de análise e passam a assumir uma posição menos em suas pesquisas, qual seja, uma abordagem que contemple duplamente aspectos descritivos e normativos da argumentação (BARROSO, 2006, p. 92).

Mesmo sem utilizar a base da Nova Retórica (não distinguindo, portanto, termos utilizados em tal teoria, como: auditório, discurso, emissor e destinatário), é interessante fazer a distinção, para o recorte deste trabalho, de dois termos discutidos por Perelman (1996): o ato de persuadir e o ato de convencer. Chama-se persuasiva a “argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (PERELMAN, 1996, p. 31).

Além disso, Koch (1999, p. 23) complementa que a argumentação persuasiva se utiliza de argumentos verossímeis e “tem caráter ideológico, subjetivo, temporal”, por isso alcança um menor auditório, já essa, a de convencimento, “se dirige unicamente à razão através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas”, por isso tem alcance maior. Apesar de serem duas definições de uma teoria não abordada por este trabalho, entende-se a importância na contribuição para estudos na área da argumentação.

Em conformidade com o posicionamento de Koch (1999, p. 23), acredita-se que a argumentação, por estar intrínseca ao uso da língua,

constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõe um texto como fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual.

Os textos analisados neste trabalho<sup>24</sup> são considerados, primordialmente, de gênero argumentativo, pela classificação de Marcuschi (2008), Rojo (2005) e Cafiero (2010). Entende-se, conforme Koch (1999), que a argumentação está inscrita nos textos, mas, para o recorte deste trabalho, optou-se por trabalhar com gêneros específicos e com recursos linguísticos também específicos para esses gêneros.

Dois termos que também precisam ser especificados (na argumentação) são pressuposição e subentendido. A pressuposição não está explícita no enunciado (apesar de ser parte integrante dele) e não é de responsabilidade exclusiva do locutor – é algo partilhado com o interlocutor. Já o subentendido é algo que é captado pelo destinatário, é a manifestação do sentido para ele, sem que para isso tenha que responsabilizar o locutor (DUCROT, 1987).

Dizer que pressuponho X é dizer que pretendo obrigar, pela minha fala, o destinatário a admitir X, sem por isso lhe dar o direito de

---

<sup>24</sup> No Capítulo III.

prosseguir o diálogo a propósito de X. O subentendido, ao contrário, concerne ao modo como este sentido é manifestado, ao processo no termo do qual o destinatário deve descobrir a imagem da minha fala que eu pretendo lhe dar (KOCH, 1999, p. 69).

Tanto o pressuposto quanto o subentendido são ideológicos, já que se utilizam da palavra para serem construídos e que ela é ideológica, segundo Bakhtin (2006).

A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia (Bakhtin, 2006, p. 17).

A força da pressuposição é essencial para um texto argumentativo quando se pensa que é possível reforçar certas ideias, deixar outras veladas no tecido do discurso e sugerir algumas, não necessitando para isso de discurso panfletário, acusador, inquisitivo. A organização dos pressupostos nos textos é, pois, um dos fatores da coerência.

### 2.2.1 Sequência argumentativa

No Capítulo I, já foram diferenciados os termos gênero textual e discursivo e tipo textual. Para retomar de forma breve, tipo textual é uma “construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] Caracteriza-se muito mais como sequência linguística do que como textos materializados” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Jean-Michel Adam (1992 apud BONINI, 2005), com base nas ideias de Bakhtin (1997), define sequência textual, indispensável à compreensão e produção do texto, como: “uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem” e “uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte” (BONINI, 2005, p. 209).

Adam (1992 apud BONINI, 2005) considera cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Dois traços para ele caracterizam uma sequência: ela é um conjunto hierarquizado e organizado de proposições; e essas proposições são uma das características da sequência, constituídas por macroproposições (BONINI, 2005, p. 217, 218).

Existem variadas sequências no texto, mas, por exigências pragmáticas, externas do discurso, determinada sequência será dominante. São relativamente estáveis e delimitadas em uma quantidade pequena. Diferentemente, os gêneros são marcados por situações sociais muito específicas, são heterogêneos, já que são compostos por sequências diferentes (BONINI, 2005, p. 218).

Marcuschi (2008, p. 155, grifos do autor) define tipo textual como uma

espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar.

Pode-se observar que Adam (1992) e Marcuschi (2008) utilizam termos diferentes, aquele utiliza “sequência”, enquanto esse utiliza o termo “tipo”, mas ambos indicam a mesma ideia, ou seja, são partes contidas nos gêneros, textos materializados, que possuem características mais fixas, definidas linguisticamente.

Argumentar, segundo Bonini (2005, p. 220), é “direcionar a atividade verbal para o convencimento do outros, ou, mais especificamente, é a construção por um falante de um discurso que visa modificar a visão de outro sobre determinado objeto”. Conforme já exposto no Capítulo I, para Ducrot (apud BARBISAN, 2006), o ato argumentativo se constrói com base no já-dito, ou seja, toma-se como base o dizer anterior do outro. É basicamente a contraposição de enunciados que se sustentam a partir de operadores argumentativos (BONINI, 2005). “O esquema argumentativo consiste, basicamente, na apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação (um argumento) e uma conclusão (um predicado), passando por um *topos* (um já dito)” (BONINI, 2005, p. 221, grifos do autor).

Adam (1992) organiza a sequência argumentativa com base no esquema:

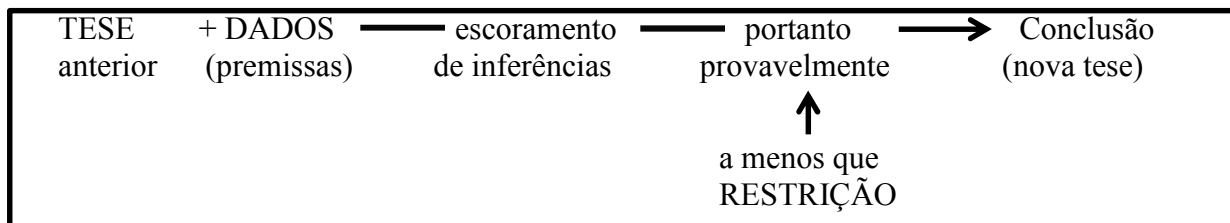


Fig. 1 Esquema típico da sequência argumentativa (ADAM, 1992, p. 118 apud BONINI, 2005, p. 22).

Ela é formada pelos dados, escoramento de interferências e conclusão. A tese anterior é contestada e não necessita estar explícita no texto. Os dados são afirmações que auxiliam na conclusão. O escoramento, se não estiver explícito, dá-se pelo sentido do enunciado. A direção para a conclusão pode acontecer por uma partícula conclusiva ou restritiva. A conclusão é a opinião do enunciador e pode servir como tese para se iniciar uma nova sequência argumentativa (BONINI, 2005).

Ainda que a necessidade de se trabalhar a argumentação na escola seja grande, o que normalmente acontece é que esse trabalho é feito no final do ensino fundamental e a ênfase acontece no ensino médio, pois se imagina que o aluno tenha mais maturidade para tal. Pena que, ao passar o ensino fundamental tendo contato com gêneros que trabalhem a narração e a injunção, o aluno não se aprimore e não aprenda a organizar argumentos, dados e fatos, pois na escola acredita-se que nesses gêneros não exista argumentação, que não há posicionamentos, que são textos neutros. Dessa forma, escolhas linguísticas, feitas em uma fábula, por exemplo, passam despercebidas pelos alunos, já que a escola considera que posicionamento argumentativo é característica de textos dissertativo-argumentativos.

Apesar de já argumentar em diferentes esferas da vida, a escola não sistematiza esse trabalho com os alunos na fase do ensino fundamental (GUIMARÃES, 2007). Ao chegarem ao ensino médio, principalmente no 1º ano, os alunos não apresentam maturidade argumentativa, com muita “inocência” ao analisar certos temas e sem embasamento para as discussões.

Camps e Dolz (1995 apud GUIMARÃES, 2007, p. 64)

ressaltam a importância das implicações filosóficas, psicológicas, históricas, sociais e culturais do ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos para o desenvolvimento não somente da capacidade comunicativa como reflexiva, já que permite ao sujeito defender pontos de vistas, expor ideias e não se deixar manipular por pessoas de má fé.

Outro aspecto de suma importância destacado por esses pesquisadores é o fato de o ensino-aprendizagem dos gêneros da esfera argumentativa permitir o desenvolvimento das “habilidades de pensamento”, levando os indivíduos a refletir sobre sua realidade e atuar para e sobre esta.

É importante trabalhar com gêneros que, ainda que de forma simples, abordem a argumentação, como: um comentário sobre um tema debatido em sala, ou uma resposta de um aluno a um questionamento feito por outro aluno. Como as estratégias que se pode usar em um texto argumentativo variam, os alunos deveriam, ao menos, ter contato com os mecanismos de construção de que podem se servir para analisar ou construir um texto.

### 2.2.2 Dissertação escolar

Um dos desafios do texto dissertativo é a exposição de um ponto de vista de forma racional e plausível. Além disso, é preciso analisar a realidade de maneira objetiva, para que se possa analisá-la, criticá-la e se posicionar diante dela. Para fazer isso, é preciso ter fundamentação nas afirmações para que se defenda uma tese no texto, estar avaliando pontos de vistas para que não fiquem ultrapassados ou inválidos, ter firmeza nas avaliações, tomar cuidado com falsas informações. No âmbito formal:

o texto dissertativo deve ser lógico, sistematizado, apresentar como competentes termos instrumentais e inteligíveis, não ser confuso [...]; mas permitir que haja compreensão da realidade, devendo ser criativo, voltado a desvelar fatos reais. Um discurso científico deve apresentar, sempre, coerência entre as partes que o compõem, estarem diretamente ligadas desde a exposição da tese até a colocação das conclusões. Deve haver consistência, isto é, atualidade das argumentações que justificam a tese defendida, apresentando a capacidade de resistir às argumentações contrárias; haver originalidade por parte do sujeito que produz o texto, a fim de não somente verbalizar – somente repetir palavras e ideias – mas também colocar, com clareza, o próprio ponto de vista e, por fim, deve haver a objetivação, para controlar a ideologia que permeia a ciência. A caracterização do texto dissertativo de caráter científico acontece especialmente devido à intenção de quem produz o enunciado, de forma que o sujeito utilize a impessoalidade para evidenciar o assunto em discussão, trabalhando, assim, com a objetividade. Isso significa que há a neutralização da pessoa do discurso pelo uso da terceira pessoa do singular (HEINIG; FISCHER, 2015, s.p.).

Mesmo que se utilize a terceira pessoa, a neutralidade não existe, ela é aparente, mas é a maneira do autor de ver o mundo, de abordar o tema, de se posicionar sobre determinado assunto. A palavra é marcada por valores ideológicos, uma enunciação não pode ser neutra, já que responde dizeres anteriores, ressignificando-os (BAKHTIN, 2006).

Na constituição da dissertação escolar, existem três partes coerentes entre si: introdução, desenvolvimento e conclusão, que contribuem para o alcance do objetivo do texto. Ainda que se faça a distinção entre dissertação argumentativa e expositiva, toda dissertação pode ser considerada como argumentativa, já que sustenta um ponto de vista do autor (THEREZO, 2007).

Confirmando os estudos de Therezo (2007), o Guia do participante de 2013, que orienta para a escrita da dissertação para o Enem produzido pelo MEC e INEP, logo no início, na apresentação, informa:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.

TEMA  
↓  
TESE  
↓  
ARGUMENTOS  
↓  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Figura 2: Apresentação da dissertação (INEP, 2013, p. 07).

Segundo a figura, o texto deve ser produzido de forma coerente e coesa formando uma “unidade textual” e deve ser escrito em norma padrão. Nesse gênero textual não se tem espaço, portanto, para outras variedades linguísticas.

A estrutura está esquematizada ao lado: primeiro delinea-se o tema quando se escolhe uma tese, o que seria a introdução apresentada por Therezo (2007); após a apresentação da tese, deve-se justificá-la com argumentos, que seria o desenvolvimento.

Por fim, conclusão, especificamente no Enem, tem-se a “proposta de intervenção” que seria uma forma madura de resolver o problema apresentado no tema, reforçando que sempre, para a prova, devem-se respeitar os direitos humanos na proposta de resolução.

No decorrer do Guia, há explicações mais detalhadas sobre as competências cobradas na redação do Enem.

A escolha pela dissertação escolar, entre outros fatores, se deu pela importância desse texto para o Enem e, conseqüentemente, para as aulas de redação. Além disso, é um texto que exige uma habilidade no trabalho com a linguagem padrão e na proposta de resolução do problema apresentado no tema, solicitando do aluno maturidade para não propor algo idealizado demais e não realizável, nem algo que se aproxime de uma redação protesto, segundo Defendi (2015).

Manzoni (2007) caracteriza a dissertação escolar como um gênero escolar “prototípico” (p. 169), que existe para o ensino da escrita, não existe fora da escola, é um gênero didatizado, simula uma prática. Segundo a autora, a dissertação escolar prototípica pode ser padrão ou não padrão, conforme critérios atendidos.

O texto prototípico padrão segue características da dissertação: texto temático; ordenação textual não temporal, como na narrativa; uso do presente atemporal para exposição de verdades; estrutura composicional constituída de: introdução, desenvolvimento e conclusão; uso da impessoalidade. Além é claro de apresentar:

a) uma conexão interna entre seus enunciados a qual é regida pelas relações de sentido existentes entre eles; b) coerência, isto é, unidade de sentido, progressão semântica, relação e não-contradição das ideias desenvolvidas; c) grau de informatividade (que tenha, no mínimo, equilíbrio entre as informações previsíveis com as não previsíveis); d) interdiscursividade; e) cuidados com a expressão escrita ( MANZONI, 2007, p. 176).

O gênero dissertação escolar prototípico não padrão não atende a todas as características do gênero padrão:

integram-no aquelas produções que não atendem ao especificado no gênero padrão, pois observamos que o que nele se presentifica é uma subversão do esperado para o *gênero dissertativo escolar prototípico padrão*, por se distinguirem em conteúdo temático, estilo e construção composicional ( MANZONI, 2007, p. 179).

E é claro que não existe uma delimitação fixa entre o gênero prototípico não padrão e padrão, até em função do estágio de desenvolvimento de cada aluno.

Essa distinção entre os dois gêneros escolares prototípicos (padrão e não- padrão) tem que ser analisada dentro de um *continuum* de polos opostos, pois reiteramos que o sujeito-aluno está inserido em um contexto de ensino-aprendizagem, o que já demonstra que pode haver uma previsibilidade aceitável de flutuação entre esses dois gêneros prototípicos ( MANZONI, 2007, p. 197, grifos da autora).

Difícilmente se encontrarão textos puros: padrão e não padrão. Os textos produzidos pelos alunos ficam entre os dois gêneros, mesclando-se em relação aos elementos constitutivos dos gêneros discursivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional ( MANZONI, 2007).

O reconhecimento das produções dissertativas na escola como sendo gêneros e não tipos, não é simplesmente mudança terminológica, mas de mudança de concepção e tratamento e no ensino da produção que deve levar em conta ser esse ensino condicionado sócio-pragmaticamente e sócio-discursivamente (MANZONI, 2007).

### 2.2.3 O ensino da dissertação escolar na escola e no PrEA

Com as discussões promovidas a partir dos PCNs, a proposta de ensino de língua portuguesa é trabalhar com a competência comunicativa do aluno, ele deve saber usar a língua(gem) para se manifestar e se fazer entender em diferentes situações, sabendo usar os diferentes gêneros para diferentes propósitos comunicativos.

Riolfi; Igreja (2010) analisam uma pesquisa feita entre 2006 e 2008 na cidade de São Paulo. Foram observadas aulas de língua portuguesa em 61 escolas. Contatou-se o baixo aproveitamento das aulas em relação ao ensino da dissertação escolar

A pesquisa constatou que o ensino da escrita do texto dissertativo vem sendo negligenciado. Apenas 6% do tempo das aulas de língua portuguesa foram dedicados à exposição das características desse tipo de texto, seguida da demanda de produção escrita. Os momentos dedicados à correção coletiva e à reescrita foram praticamente inexistentes e aqueles dedicados a fazer uma reflexão prévia à prática da escrita, raríssimos (RIOLFI; IGREJA, 2010, p.311).

Defendi (2013) analisa em alguns livros didáticos aprovados pelo PNLDEM (Programa Nacional para o Livro Didático do Ensino Médio) a forma como abordam o

texto dissertativo. A autora mostra em tabela o tipo dos exercícios trabalhados nos livros. Conclui em sua tese que uma pequena parte dos autores se dedica a trabalhar com detalhe cada uma das partes da dissertação escolar. Nos livros, de acordo com as tabelas apresentadas, há exercícios de numeração de parágrafos na sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão, criação de uma conclusão e/ou introdução para um texto já produzido sobre determinado assunto, ou a criação de um texto dissertativo completo. Não há nesses livros menção de maneiras para se construir as partes do texto, apenas a menção das três partes fundamentais.

Tal situação se confirma na realidade dos alunos do projeto. Nas conversas com os alunos do PrEA sobre o que sabiam em relação à dissertação escolar, observa-se que é cristalizada a tríade: introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas a definição de cada uma em separado é obscura para os alunos. Eles relatam não terem tido contato na escola com um ensino que vá além disso: definir as três partes, e escrever um texto contendo as três. Fato confirmado em Cunha (2002) que demonstra um ensino artificializado sem o incentivo à reflexão do aluno, tanto para a construção do texto, quanto para temas atuais.

Outro fato que chamou atenção no momento de conversa com os alunos é o fator da correção de textos. Os aspectos mais observados na escola, segundo os alunos, eram questões de ortografia, pontuação, acentuação, ou seja, questões metalinguísticas e estruturais, críticas ao tamanho das partes, dizer, por exemplo, que a conclusão do aluno está pequena, ou a introdução grande. Mas poucos alunos relataram que houve na correção preocupação em relação às ideias, ao tratamento do tema, ao embasamento para discutir o assunto, à criação de uma tese consistente. Tal fato também foi constatado na pesquisa de Riolfi; Igreja (2015):

em geral, as avaliações versaram a respeito de conteúdos gramaticais ou dos conteúdos dos livros de leitura obrigatória. Questões semânticas ou relativas à língua em uso são ausentes do corpus, no qual há prevalência de verificação da função metalinguística. Tendo em vista o fato de que muitos alunos não conseguiram concluir as avaliações no tempo previsto de uma aula, em muitos casos tiveram sua execução estendida por duas ou três aulas. Aqueles que concluíam a prova no tempo inicialmente previsto não recebiam orientações para o desenvolvimento de atividades alternativas, vindo a permanecer com tempo ocioso (RIOLFI; IGREJA, 2010, p.320).

O professor do projeto corrigia todas as redações, que diminuía durante o semestre, pois poucos alunos faziam, em função do número de desistências, cansaço

pela rotina pesada etc. Ele solicitava que os alunos tirassem dúvidas sobre a correção feita, sobre os apontamentos que eram de ordem metalinguística, estrutural e de conteúdo. Poucos alunos faziam algum questionamento, a maioria aceitava a correção como algo pronto e não discutível, já que era o professor que tinha corrigido. Os alunos diziam saber que escreviam mal, diziam ter conhecimento do fracasso.

No PrEA, as aulas de redação discutiam temas que eram levados em coletâneas pelo professor, os alunos participavam pouco das discussões, já que estavam acostumados à passividade da escola pública durante a vida escolar. Esse tema era discutido em sala para que posteriormente fosse feito o texto a partir da temática discutida.

Além das discussões nas aulas de redação, havia aulas de debate, nas quais participavam professores de áreas do conhecimento diferentes que levavam uma perspectiva distinta sobre determinado tema. Os alunos, da mesma forma que na aula de redação, participavam pouco, questionavam pouco, ficavam passivos, e a aula de debate, se tornava, de certa forma, mais uma palestra. Eram os mesmos poucos alunos que discutiam, que tentavam interagir com os debatedores que faziam perguntas, na tentativa de instigar os alunos e debaterem. Dessas aulas, os alunos não tinham que produzir textos, apenas fazer perguntas escritas sobre a temática aos debatedores, já que o tempo era pouco, que não puderam ser respondidas durante o debate. As perguntas eram respondidas posteriormente no grupo dos alunos no Facebook, espaço criado para envio de materiais extras e para aproximação da equipe com os alunos.

#### 2.2.4 Operadores argumentativos

A ideia central na teoria de Ducrot é a de que a argumentação está inscrita na língua<sup>25</sup>. O extralinguístico não é a preocupação central de seus estudos e sim o que está contido na língua e que pode explicar seu funcionamento. A terceira versão da teoria, “Teoria da Argumentação da Língua”, vê a argumentação na língua acontecendo pelo encadeamento argumentativo de dois segmentos que se unem por um conectivo formando um bloco de sentido (SANTANA; DIAS, 2014).

A gramática de uma língua possui elementos que indicam a força argumentativa dos enunciados e apontam para uma direção de sentidos – esses termos foram chamados de operadores argumentativos por Ducrot (apud KOCH, 1999). A significação de uma

---

<sup>25</sup> O que justifica a atenção dada aos conceitos de língua e outros a ela relacionados no Capítulo I.

frase acontece a partir do momento em que se seguem as instruções criadas com as escolhas de certas estratégias linguísticas, decodificando-se o enunciado e possibilitando certas leituras (KOCH, 1999).

O enunciado, da forma como foi criado, orienta a condução do discurso para algumas conclusões ou para algumas exclusões. Para fazer a descrição desses enunciados, é preciso determinar sua orientação linguística, suas possíveis conclusões. Os operadores argumentativos são responsáveis por isso. Alguns deles são considerados pela Gramática Tradicional como elementos relacionais, conectivos, e outros não se enquadram dentro das dez classes gramaticais e possuem classificação à parte, não possuindo uma denominação especial<sup>26</sup>.

A Semântica Argumentativa se preocupa em analisar esses termos. Essa se justifica “por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas linguísticas importantes da enunciação” (KOCH, 1999, p. 105).

Serão expostos a seguir os operadores argumentativos contidos nos trabalhos de Koch (1999, 2003, 2007), que se baseia na teoria da argumentação criada por Ducrot. A utilização desses operadores não é como uma relação lógica com o conteúdo de duas orações – ela diz respeito ao encadeamento feito entre enunciados, sendo que o primeiro deles é entendido como tema. Esses enunciados poderiam estar na forma de períodos, orações e parágrafos. Além disso, os operadores determinam a orientação argumentativa, não são meramente conectivos.

- A) Até, até mesmo, inclusive → operadores que marcam um argumento mais forte na conclusão, estabelecem uma hierarquia;
- B) Ao menos, pelo menos, no mínimo → orientam que existem outros argumentos mais fortes;
- C) E, também, nem, tanto... quanto, não só... mas também, além de, além disso → somam argumentos que conduzem para uma mesma conclusão, estabelecem relação e conjunção de ideias;
- D) Aliás, além do mais → introduzem um argumento adicional que aparenta ser desnecessário, pois foi deixado por último, mas que pode dar o “golpe final”

---

<sup>26</sup>Alguns destes termos são: só, apenas, então, isto é, até, aliás, entre outros (KOCH, 1999).

(KOCH, 1999) no que foi dito anteriormente, indica também uma amplificação da ideia anteriormente expressa;

- E) Mas (porém, contudo, entretanto, todavia), embora (ainda que, posto que) → marcam argumentos opostos, orientam conclusões opostas, estabelecem contrajunção argumentativa.

O morfema MAS é considerado por Ducrot (1987) um operador argumentativo por excelência. O enunciador utiliza um “argumento possível” para certa conclusão, logo em seguida lhe opõe um “argumento decisivo” para uma conclusão contrária (KOCH, 2003, grifos da autora). Os grupos dos operadores do MAS e do EMBORA têm semelhanças e levam a conclusões contrárias. A diferença está na estratégia utilizada. Com o operador do grupo MAS, emprega-se uma “estratégia do suspense” (GUIMARÃES, 1987 apud KOCH, 1999) no argumento a ser introduzido, espera-se que o interlocutor possa imaginar determinada conclusão, para introduzir um argumento não esperado que o levará a uma conclusão diferente. Já o emprego do grupo EMBORA trabalha com a “estratégia da antecipação”, o argumento iniciado pelo operador será anulado.

- F) Isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras → esclarece determinado argumento, desenvolve algo que foi colocado anteriormente, corrige, redefine; algumas vezes pode iniciar um argumento mais forte para uma conclusão específica;
- G) Tudo, todos, todas (“afirmação total”), nada, nenhum, nenhuma (“negação total”) (KOCH, 2003) → operadores de escalas opostas, há uma “afirmação plena” ou uma “negação plena” (KOCH, 1999). Existem alguns operadores que são relativos no entremeio dessa escala: pouco e um pouco;
- H) Ou, ou então, quer... quer, seja... seja → introduzem argumentos que levam a conclusões opostas, há uma disjunção argumentativa;
- I) Mais que, menos que, tão... quanto → estabelece relação entre elementos que são comparados para determinada conclusão. Mesmo sendo comparativos, podem estabelecer argumentos favoráveis ou desfavoráveis a algo, alguém;
- J) Porque, que, já... que, pois → iniciam explicativas ou justificativas sobre o que foi expresso no enunciado anterior;

- K) Já, ainda, agora → frases sem esses operadores podem não pressupor certas ideias, quando estão nos enunciados trabalham com o sentido temporal da existência/acontecimento anterior ou posterior de algo/alguém;
- L) Tanto que → estabelece-se uma comprovação por meio do enunciado iniciado por este operador;
- M) Pois, portanto, conseguinte → introduzem enunciado que tem o valor de conclusão em relação ao que foi expresso anteriormente;
- N) Como, por exemplo → esses operadores exemplificam e/ou particularizam a declaração anterior.

Alguns desses operadores não possuem classificação na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), mas são justamente essas “palavrinhas”, segundo Koch (2003), que orientam boa parte dos textos e influenciam o interlocutor a chegar a determinadas conclusões. O uso consciente de termos que possam auxiliar na construção do texto de forma consciente é preconizado pelos PCNs.

O trabalho com os operadores argumentativos contribui para o uso mais amplo das possibilidades argumentativas inerentes a esses operadores. Alguns advérbios, por exemplo, quando comparados em diferentes gramáticas possuem diferentes classificações, mostrando que sua definição é mais complexa do que a mostrada nas gramáticas tradicionais (LUQUETTI; CASTELANO, 2014).

Os PCNs propõem que se desenvolva a capacidade de expressão oral no aluno. Para isso, estão envolvidos fatores psicológicos, ambientais, socioculturais

Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (PCNs, 1997, p.33).

Observando-se isso, compreende-se que, infelizmente, ainda, o estudo de língua portuguesa está muito aquém do que propõem os PCNs desde 1997, há mais de 15 anos.

O ensino pautado na memorização das classes gramaticais e sua nomenclatura não garante proficiência no uso dos operadores – esses podem estar no texto, mas podem ser mal empregados, o que deixará o texto confuso, sem sequência, prejudicando

a compreensão por parte do interlocutor (KOCH, 2007). Ter conhecimento e domínio dos operadores constrói um discurso forte e maduro, o que leva a supor que a tentativa de minimizar sua importância pode, inclusive, aparentar ser uma postura ideológica (KOCH, 1999).

Por isso, afirma-se, mais uma vez, o quanto é importante que as aulas de Língua Portuguesa se pautem na Análise Linguística, que sejam valorizadas e levadas em consideração as variedades linguísticas, a bagagem linguístico-cultural dos alunos, para que eles não continuem a ser excluídos do processo de apropriação da linguagem para se fazerem autônomos, e não apenas reprodutores de regras sem sentidos, ou mero codificadores e decodificadores dessas regras.

### 2.2.5 Tempos verbais no discurso argumentativo

Koch (1999) cita o trabalho de H. Weinrich (1968) que tratou da utilização dos tempos verbais no francês. Nesse estudo, aqui delineado de forma sintética, o autor conclui que tempos verbais e situações comunicativas se repartem em dois mundos, e em cada um predominam certos tempos verbais. Ele estabeleceu uma diferenciação entre mundo comentado e mundo<sup>27</sup> narrado.

O mundo comentado se refere à lírica, drama, ensaio, diálogo, comentário, “situações comunicativas que não consistam, apenas, em relatos, e que apresentem como característica a atitude tensa: nelas o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois se trata de coisas que o afetam diretamente” (KOCH, 1999, p. 38). O comprometimento é o dever de mover, de reagir, de encarar o discurso como ação que modifica o mundo e que influencia outro falante (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999). Já o mundo narrado é composto por relatos (literários ou não) e eventos distantes no tempo. A atitude do falante nesses textos é mais “relaxada” (KOCH, 1999).

Os tempos verbais estão, segundo Weinrich (1968), divididos em grupos para cada mundo de acordo com a regularidade de uso por ele encontrada. No mundo comentado:

Grupo I – Indicativo: presente (canto), pret. perf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar, etc.) (KOCH, 1999, p. 37).

---

<sup>27</sup> Compreendido como “conteúdo de uma comunicação linguística” (KOCH, 1999, p. 37).

No mundo narrado:

Grupo II – Indicativo: pret. perf. simples (cantei), pret. imperf. (cantava), pret. mais que perfeito (cantara), fut. do pret. (cantaria), e locuções verbais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar, etc.) (idem).

O emprego dos tempos verbais do grupo II, mundo narrado, transforma o locutor em narrador e o destinatário em ouvinte. A utilização dos tempos verbais do mundo comentado, grupo I, gera uma reação diferente entre falante e ouvinte, “constitui um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta (verbal ou não verbal)” (KOCH, 1999, p. 38). Os enunciados produzidos pelo sujeito são respostas a enunciados produzidos anteriormente, ele está repleto de atitudes responsivas (BAKHTIN, 1997), logo o uso de determinados tempos verbais na produção de enunciados gera certos efeitos no sujeito que se depara com eles.

Ao considerar as ideias de Weinrich (1968), Cunha (2002) mostra a utilização dos tempos verbais, que têm poder de influenciar o interlocutor, de acordo com as intenções de quem os utiliza:

- 1- Futuro do pretérito – o orador não se compromete, não assume a responsabilidade pelo que enuncia; quem faz a afirmação é “alguém”, alguma fonte autorizada, outra voz introduzida no discurso (polifonia).
- 2- Pretérito imperfeito do subjuntivo – expressa uma possibilidade, uma hipótese. É usado para “marcar uma atitude do falante, situando suas afirmações no terreno da hipótese, do possível, essencial à intenção argumentativa”.
- 3- Pretérito perfeito – indica uma ação definida no tempo, exprime uma certeza de quem fala em relação ao conteúdo de sua comunicação.
- 4- Presente – apresenta o processo verbal, como se fosse uma verdade aceita por todos. Fatos não necessariamente realizados, mas fatos que são constantes.
- 5- Modo imperativo – expressa ordem, solicitação, súplica; a vontade do falante em relação ao comportamento de seu auditório. Por isso, é muito utilizado em textos persuasivos – o autor, através do uso de verbos nesse modo, faz pedidos ou aconselha o seu auditório (CUNHA, 2002, p. 80).

A utilização dos tempos verbais na análise dos textos selecionados também vai ser levada em conta, uma vez que serão verificados os usos e o domínio ou não de cada

emprego. Ou seja, não será uma análise meramente quantitativa, pois esse não é o propósito deste estudo.

#### 2.2.6 Orações modalizadoras

Nas gramáticas tradicionais encontra-se a terminologia “orações principais” quando se referem à relação de subordinação das orações. Para Koch (1999), essas expressões são ditas modalizadoras, pois indicam a intenção do falar, os sentimentos de quem enuncia, elas estão ligadas à situação de produção dos enunciados. São como pistas deixadas no texto que mostram para o destinatário um pouco do modo como o enunciador se sente, o que deseja, o que pensa.

Com base nos estudos de Koch (1999), são apresentadas algumas orações para análise:

1. [Eu ordeno que] você cale a boca.
2. [Eu prometo que] levarei esse material amanhã.
3. [Eu declaro que] posso fazer este trabalho.
4. [Eu questiono] se tudo isso é mesmo necessário.

Nas quatro frases apresentadas, a primeira parte delas serve para modalizar, indica aspectos que estão relacionados com a enunciação, indicam o ato que o enunciado do enunciado deseja produzir: se é de ordem (1), promessa (2), declaração (3), questionamento (4).

5. [É certo que] esse evento acontecerá.
6. [É evidente que] essa conta está errada.
7. [É possível que] tenha acontecido um grande engano aqui.
8. [Eu acho que] ele não está certo.

Nas frases de 5 a 8 as orações que constituem a primeira parte indicam o nível de engajamento do locutor em relação ao que se produz. Em 5 e 6, ele assume responsabilidade pelo que diz, criando um discurso de autoridade, não abrindo espaço para contestação. Já em 7 e 8, ele não se engaja tanto, se eximindo da responsabilidade do que está dizendo.

9. [É bom que] elas tenham trazido o que combinaram conosco.
10. [É lamentável que] as pessoas não ajudem tanto aos mais necessitados.
11. [É pena que] esse infeliz acontecimento tenha ocorrido.
12. [Desejo que] tudo dê certo.

De 9 a 12, as expressões modalizadoras mostram estados psicológicos do autor diante do que ele enuncia.

13. [O governo afirma que] a qualidade de vida está bem mais alta graças a investimentos feitos ao longo dos anos.

Na frase 13 há duas possibilidades de entendimento: o enunciador relata algo que é dito sobre o governo, podendo significar descrédito ou uma confiança no que é dito por ele.

As orações modalizadoras, então,

constituem um modo de significar diferente daquele sob o qual é veiculado o conteúdo posicional. Enquanto este contém a informação propriamente dita, aquilo que é dito, as expressões [...] indicam o modo como aquilo que se diz é dito (KOCH, 1999, p. 141).

### 2.3 O PrEA

Em 2008, algumas discussões entre alunos da graduação de Letras, Pedagogia, História e Geografia se iniciaram na Universidade Estadual de Goiás (Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas) sobre a criação de um cursinho popular. A ideia era criar um espaço para que os alunos da graduação devolvessem à comunidade um pouco do que a universidade lhes proporcionou. Além disso, esse espaço seria oportunidade de aprendizagem com a docência, auxiliando na formação acadêmica dos estudantes de graduação.

Algumas reuniões foram feitas entre os interessados dessa unidade e iniciou-se o processo para formar o quadro de professores que, de preferência, deveriam ser alunos da licenciatura da UEG de Anápolis, UnUCSEH (Unidade Universitária de Ciências

Socioeconômicas e Humanas) e UnUCET (Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas).

No ano de 2009, as discussões foram retomadas com mais força e iniciou-se a escrita do projeto, com o detalhamento de seus objetivos e público-alvo. Esse tempo, 2008 a 2010, foi um tempo de inércia para alguns e para outros poucos foi momento de fazer o projeto existir no papel. O projeto não existia ainda na prática, somente na teoria, foi um momento de gestação. Em 2011, o projeto teve início, com aulas noturnas, de segunda-feira a sexta-feira; e à tarde, aos sábados. Foram criadas duas turmas, contando com cerca de 90 alunos no total.

Professores, coordenadores e auxiliares de coordenação são voluntários que recebem apenas declaração de participação. Alguns alunos do projeto, que foram aprovados no vestibular, retornaram para dar aula a partir do segundo ano de graduação.

A cada realização de matrícula no início de semestre, em fevereiro e agosto, o projeto cobra uma taxa simbólica para cobrir custos com compra de material didático; e resmas, para cobrir os gastos de material impresso distribuído ao longo do semestre para os alunos.

Dois integrantes que participaram da construção do projeto concordaram em relatar suas experiências sobre o início do PrEA. As solicitações foram feitas e respondidas por e-mail. Em cada relato foram feitas apenas correções, quando necessárias, de norma linguística, o conteúdo de cada relato não foi alterado.

### 2.3.1 Recorte 1: então acadêmico de História

“Lembrar sobre como foi o processo de início do PrEA para mim é muito valoroso, pois tive a oportunidade de estar próximo do momento embrionário e efetivo do projeto. Contudo, explanar sobre o assunto exige esforço da minha memória, e como historiador tenho consciência de que a memória em si muitas vezes é construída com fatores emocionais, e o fato é deturpado pela lembrança. Tal afirmação me traz certo conforto para justificar que minhas lembranças são apenas mais uma versão dos fatos.

Egresso de uma formação em escolas públicas desde o ensino fundamental, ingressei na Universidade Estadual de Goiás no curso de licenciatura em História no ano de 2008. De imediato, tive uma relação muito próxima de amizade com o Jefferson Acevedo em razão da semelhança no histórico de vida e de compartilhamento de

dificuldades durante a graduação (de alegrias também). Sempre me interessei por projetos de cunho sociais, mas o Jefferson sempre foi mais ativo do que eu.

No final de 2010, ele comentou sobre a existência de um cursinho popular na Universidade Federal de Goiás. Pelo teor de suas conversas, já se mostrava bem inteirado do projeto de lá e expôs a possibilidade de criar um cursinho popular na UEG. Prontamente me interessei pela proposta.

Logo se iniciou a movimentação de implantação do cursinho na UEG. Não participei de forma efetiva no processo de implantação, mas eu estava próximo daqueles que se esforçaram para tal, como o Jefferson, o Rodolfo, a Cindy, entre outros. Lembro-me da dificuldade de encontrar professores da UEG para assumir a parte burocrática do projeto, mesmo com o apoio do diretor da unidade em disponibilizar espaços físicos para o cursinho. Outra questão foi a de conseguir professores, aqueles alunos da graduação em licenciatura da UEG. O professor do cursinho deveria ser voluntário. Era um problema, pois é de conhecimento de todos que vida de universitário não é fácil. Entretanto, o problema de conseguir professores não atingiu a área de humanas, pois a maioria dos interessados no projeto cursava Letras, História, Geografia e alguns de Pedagogia – esse engajamento, no entanto, era raro de encontrar na maioria dos alunos de exatas no Campus da UnUCET.

Em meio a várias reuniões, inúmeras dificuldades e apoios, o cursinho, agora com o nome de PrEA (Projeto Educação Aberta), iniciou suas atividades no início de 2011, sob olhares de alguns desconfiados e outros esperançosos. Comecei ministrando aulas de Sociologia e hoje estou com a frente de História Geral.

Sempre me questionam por que eu perco parte do meu tempo com o projeto e, vez ou outra, ouço que fazer parte de um projeto comunitário “mancharia” meu currículo. Não acho que são opiniões maldosas, acho absolutamente normal quando me deparo com isso. Creio que cada um se satisfaz com o que lhe convém e, no contexto que se encontra a realidade da educação no Brasil, é totalmente compreensivo que muitos professores “corram atrás do seu” para ter uma condição de vida melhor – o que, reitero, não acho errado.

Creio que boa parte da vontade e do carinho especial que tenho pelo projeto é devido ao meu percurso nessa vida. Identifico-me bastante com os alunos que vão lá toda semana me escutar. A minha linguagem, pautada na minha experiência, entra em sintonia com as experiências deles, pois viemos de um lugar em que as facilidades não existem. Ganho muita coisa no contato com os alunos. E assim, como um sonhador,

pretendo continuar a colaborar como voluntário, procurando passar meus conhecimentos e experiência para outros sonhadores. É como dizia um ex-Beatles: Um sonho sonhado sozinho é apenas um sonho. Um sonho sonhado junto é uma realidade”.

### 2.3.2 Recorte 2: então acadêmico de Geografia

“Desde quando ingressei na Universidade Estadual de Goiás, no ano de 2008, já havia conversas e até algumas reuniões que envolviam debates e planejamentos para a construção de um cursinho popular. Na verdade, considero que esse tenha sido um dos grandes “sonhos” do Movimento Estudantil da UEG de Anápolis, que era bastante ativo na época muito em função da atuação do então Fórum de Defesa da UEG e do Diretório Acadêmico da UnUCSEH.

Durante essa época, muitas reuniões aconteciam, mas lembro ter participado de poucas delas, mas elas aglutinavam algumas dezenas de pessoas, entre calouros, veteranos e até antigos estudantes, se não me engano. Alguns de outras unidades, sobretudo da outra unidade de Anápolis, a UnUCET. Muitos deixaram o projeto, mas não me lembro bem, pois nesse período eu estive muito alheio à organização.

De toda forma, a criação efetiva daquele cursinho popular não se concretizou, acredito que por falta de “mão de obra” ou um coeficiente de mínimo de professores e voluntários necessários para o andamento do projeto. Além disso, havia a incógnita de como poderíamos subsidiar os custos necessários com materiais ou, quem sabe, remunerando os voluntários.

Pouco a pouco as ideias foram surgindo e o projeto foi crescendo, tomando corpo. Foi nessa época que me aproximei mais, em 2010, já no meu terceiro ano de faculdade, participando das conversas nas listas de e-mail nas reuniões que aconteciam. Havia a esperança de, na época, o projeto ser executado como um projeto de extensão, que ficaria no nome de uma professora da UnUCET. E parecia ser esse o principal ponto para que o projeto se iniciasse.

No entanto, acredito que o ponto principal para que o PrEA (que agora já tinha nome) abandonasse o status de “sonho romântico” para uma práxis concreta foi a decisão, muito influenciada pelo Jefferson (então estudante de História), de iniciar o projeto mesmo sem o registro como extensão da UEG e com todos os “poréns” da época. A conclusão a que chegamos é que não poderíamos esperar que o cursinho

alcançasse um estado ideal para que se iniciasse, que sua evolução seria gradativa, de forma que, uma vez iniciado, o projeto não pararia mais. E não parou mesmo.

Na época, já no primeiro semestre de 2011, começamos com duas turmas, pois havia somente duas salas disponíveis no turno noturno, o único horário que conciliava todos os envolvidos no projeto (ou pelo menos a maioria). As aulas eram na UnUCSEH, que também nos ofereceu uma sala para o funcionamento da secretaria do PrEA.

Como eu era estagiário de laboratórios e centros de pesquisa da própria unidade, eu consegui inicialmente me dedicar inteiramente ao projeto em seu início, pois sempre arranjava tempo para fazer uma coisa ou outra. Lembro-me que as principais referências de voluntários (além dos professores) na época eram a Wanessa, aluna do curso de Pedagogia, a Cindy (já formada em Letras) a Sylvia (idem) e alguns outros professores, como o próprio Jefferson, a Andressa (aluna de História), dentre outros.

Minha função, além das aulas de Geografia, consistia em auxiliar na produção das cópias e reorganização do horário em caso de faltas de última hora dos professores, algo constante no início do projeto. Na verdade, essa última função não me cabia, mas eu frequentemente a executava por estar sempre na unidade, enquanto outros voluntários, como a Cindy e a Vanessa, trabalhavam fora durante toda a tarde e (em alguns dias) à noite. Mas o início do PrEA foi muito assim: no improviso mesmo.

E deu certo. Não era o início dos sonhos, tivemos muitas desistências entre alunos e professores, mas conseguimos fechar o semestre e alguns aprovados nos vestibulares de meio de ano, que não eram os mais procurados pelos estudantes. Um novo desafio se iniciava: o segundo semestre de aulas”.

#### 2.3.4 Sistematização dos relatos

Ambos os relatos mostram participantes que entraram na universidade em 2008, estiveram presentes no surgimento do PrEA, observaram as discussões que precederam sua fundação e acompanharam as dificuldades. De 2008 a 2010 o período foi de discussão, de reunião, de ideias, escrita do projeto, em 2011 o projeto começou de fato, na prática. Mesmo, conforme os relatos reforçam, sem o quadro de professores estar completo.

No segundo relato, o professor fala da desistência de alguns dos voluntários que participaram do projeto. Esse fato também foi presenciado nos momentos da pesquisa

nos quais foram feitas as observações. Alguns professores desistiam de atuar do projeto alegando que iriam trabalhar, ou, aqueles que ainda cursavam a graduação, iriam fazer estágio.

A ideia de pertencimento ao projeto, de fazer parte de algo que faz a diferença, demonstrada no primeiro relato, é algo presente no discurso de praticamente todos os participantes do PrEA. Os envolvidos demonstram se envolver bastante, gostar das atividades que realizam e mantém uma relação cordial uns com os outros. O clima é bastante agradável, cheio de ideias de mudança, com muita disposição em encontrar meios de ajudar os alunos a superarem dificuldades apresentadas.

## 2.4 Metodologia de pesquisa

A pesquisa trabalhada nesta dissertação usa como base a Semântica Argumentativa, criada por Ducrot; e a Linguística Textual, com base nos estudos de Koch. Ambas as teorias ajudam na compreensão do fenômeno linguístico da argumentação e de como ela acontece no texto, já que esse fenômeno é intrínseco à língua (DUCROT, 1987). Além da pesquisa linguística que busca compreender o processo de argumentação, há também a pesquisa educacional envolvida que busca, através da etnografia, descrever os padrões culturais e funcionais das rotinas escolares do PrEA.

Busca-se compreender como é construída a argumentação e quais recursos os alunos do PrEA utilizam para que ela aconteça dentro da dissertação escolar produzida a partir das aulas de redação. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa, que é uma possibilidade de se estudar os fenômenos nos quais o homem está envolvido, suas relações sociais e os ambientes no qual estão inseridas: “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21).

A rotina do PrEA foi acompanhada durante um ano, toda a rotina de coordenação foi seguida de perto, as aulas, o trabalho dos auxiliares de coordenação e plantonistas. O material das aulas de redação foi arquivado, as redações, as propostas de produção, as dificuldades dos alunos com os gêneros, com a dissertação, dúvidas, confusões, enfim, foi feito o acompanhamento de toda a rotina do projeto e das aulas nas quais era orientada a produção textual e discutidas as propostas de redação. O

contato com a rotina foi necessário para que fossem coletados os materiais para a pesquisa linguística.

Nesse acompanhamento, foram observados e registrados em diário de bordo pontos relevantes a serem levados em conta na pesquisa. Além das anotações, foram arquivadas redações e propostas; algumas conversas com o professor de redação e com os plantonistas de redações serviram também para acréscimos no diário de bordo. Tudo isso foi feito para que se compreendesse o projeto e se entendesse melhor os *corpora* a serem gerados, reforçando o que Godoy (1995) afirma sobre o papel do pesquisador na pesquisa qualitativa:

o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

No decorrer do acompanhamento do projeto e das leituras das propostas e redações, algumas modificações foram feitas na proposta inicial de análise. Desejava-se analisar todos os gêneros textuais considerados como argumentativos que fossem produzidos pelos alunos: artigo de opinião, carta de leitor, dissertação escolar<sup>28</sup>, manifesto e editorial. Conforme as leituras teóricas foram sendo feitas e o trabalho escrito, foi se conscientizando da impossibilidade de se fazer um trabalho extenso, já que seriam muitos textos a serem analisados para uma dissertação de mestrado. Optou-se, portanto, para a análise somente das dissertações que foram produzidas nos semestres de 2014.

Para as análises dos dados, não se optou pela pesquisa quantitativa por ela não possibilitar: “espaço para a interpretação e reflexão da realidade social por parte do pesquisador” (OLIVEIRA, 2003, p. 16). Para esse estudo, foi preciso se levar em conta as relações humanas, sua pluralidade e a relação interdependente dos fenômenos educacionais (TELES, 2002). Além disso, as abordagens qualitativas possibilitam pesquisar o fenômeno do ensino como fator que gera reflexão sobre a própria prática docente:

---

<sup>28</sup> A dissertação escolar dentro do projeto tem o ensino voltado para o ENEM, já que é o processo seletivo que trabalha com esse tipo textual.

Tais abordagens partilham uma concepção de verdade como algo co-construído pelos agentes da pesquisa (oposta a uma visão positivista, em que a verdade está lá fora e cabe ao pesquisador encontrá-la), e buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes (KURTZ, 2004, p. 33).

Outra questão importante sobre a pesquisa qualitativa está em Moreira (2002). O autor coloca seis pontos sobre esse tipo de pesquisa. Um deles afirma que a situação analisada influencia na pesquisa, e esta influencia no pesquisador.

Ainda existe, para alguns, a ideia de que pesquisa se faz na universidade e os resultados são levados para serem aplicados na escola pública – quem sabe faz para quem não sabe (TELLES, 2002). A opção desta pesquisa em ser feita em projeto social, voluntário e aberto, ainda que feito pela comunidade acadêmica para a comunidade externa, auxilia a compreender a importância da vinculação das pesquisas com o que não seja somente acadêmico.

A pesquisa qualitativa pode ser feita por alguns caminhos: estudo de caso, análise documental e etnografia (GODOY, 1995). Neste estudo, o tipo da pesquisa qualitativa foi a etnográfica, pois ela possibilita estar em contato com o grupo pesquisado e conhecer seus comportamentos para que a análise dos textos possa ser feita de forma mais ampla possível: “descrição e compreensão do significado de um evento social só são possíveis em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto” (GODOY, 1995, p. 28).

Os estudos de Lüdke e André (1986, p. 13) afirmam que a pesquisa etnográfica se afastou um pouco de suas áreas de origem: a sociologia e a antropologia têm sido muito usadas para estudar fenômenos educacionais. Na área educacional, esse tipo de pesquisa deve proporcionar a reflexão sobre:

o processo de ensino-aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo. Deve haver a preocupação em não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela (OLIVEIRA, 2009, p. 04).

Seguindo os passos do desenvolvimento desse tipo de pesquisa, a etnográfica, sugeridos por Godoy (1995), iniciou-se a pesquisa com um problema a ser investigado: “Quais são as marcas linguísticas da argumentação presentes nos textos dissertativo-argumentativos propostos no PrEA?”.

A expectativa inicial era compreender como os alunos do projeto, oriundos da rede pública de educação, construía a força de seus argumentos em um dos gêneros mais cobrados nos processos seletivos e um dos gêneros mais trabalhados na escola, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e médio. Esperava-se encontrar pouco domínio no uso dos operadores argumentativos e uso de clichês nos textos. Essa foi uma hipótese antecipada, que o pesquisador precisa ter na pesquisa etnográfica (GODOY, 1995).

Outras perguntas surgiram no intuito de serem respondidas a partir das análises:

- Qual o léxico específico utilizado pelos alunos em cada uma das produções sugeridas semanalmente pelos professores de redação?
- Quais tempos verbais estão mais presentes na construção da argumentação?
- Como são construídas as orações modalizadoras para reforço do posicionamento defendido no texto?

Simultaneamente ao trabalho de campo, foi feita a revisão da literatura e o levantamento de algumas pesquisas que vem sendo realizadas nas universidades brasileiras. Esse levantamento auxiliou na forma de olhar para o projeto, para seus voluntários e para os textos produzidos. Houve contato com a preparação das aulas de redação, com os plantonistas de redação e foi-se observando que os textos produzidos pelos alunos eram, conforme a teoria dos gêneros textuais apontava, lugar de interação.

Havia um horário marcado para todos os alunos no decorrer da semana. O voluntário sentava individualmente com o aluno, lia seu texto, apontava avanços e dificuldades. Exercícios de caligrafia eram direcionados para os alunos que não tinham uma letra legível; exercícios de leitura oral e interpretação de texto eram partilhados conforme a dificuldade do aluno. Essas questões eram mapeadas nos primeiros encontros e era feita uma tabela para registrar controle de presenças, dificuldades a serem trabalhadas e pontos positivos.

No decorrer dos encontros, eram feitas leituras dos textos, conversava-se com o aluno sobre questões textuais e possíveis razões para a existência de certas dificuldades. Alguns alunos relatavam que não gostavam de escrever porque tinham vergonha do que faziam, criando bloqueios quando professores na escola os faziam passar por situações vexatórias. Outros não tinham o hábito de leitura em casa, não foram incentivados pelos pais (alguns sem escolaridade, ou ensino fundamental incompleto). Várias dessas questões, aparentemente distantes dos textos produzidos, revelavam-se no momento do plantão individual de redação.

Pouca coisa pode ser feita a esse respeito, apesar de os alunos receberem, se assim desejassem, um acompanhamento de *coaching*<sup>29</sup>, com conversas e reflexões para que eles mesmos pudessem mudar elementos em suas vidas que os atrapalhavam nos estudos. Houve melhora significativa em muitos casos: comportamentos e postura dentro de sala de aula se modificaram, autoconfiança aumentou, e, em algumas disciplinas, tais como a aula de debate, história, alguns alunos apresentaram maior participação na aula. O projeto se interessa não só pelo auxílio na aprovação em um processo seletivo para aqueles que tiveram uma educação deficiente na escola pública, mas destina-se, também, à formação humana.

Godoy (1995, p. 29) esclarece que o trabalho de campo acaba quando: “o pesquisador acredita que os dados coletados são suficientes para descrever a cultura ou problema específico que estava sendo estudado”. Após o período de observações, acompanhamento da rotina, coleta das redações produzidas, conversa com o professor e plantonistas de redação, acreditou-se ter material suficiente para as análises.

#### 2.4.1 Composição dos *corpora*

Para constituição dos *corpora*, inicialmente foi feito o acompanhamento dos materiais didáticos para as aulas e os textos produzidos sobre as propostas levadas para sala foram escaneados. Em um primeiro momento, foi feita uma coleta de todos os textos argumentativos. Após leituras teóricas, decidiu-se recolher e analisar apenas as dissertações de todos os alunos.

Com a escrita desta dissertação, orientações e amadurecimento de ideias, decidiu-se analisar seis textos do segundo semestre de 2014. Como o fluxo de entrada e saída de alunos é grande, não é possível definir uma análise de textos do mesmo aluno em semestres diferentes. Já que a duração de uma edição do PrEA é de um semestre – o que, para alguns alunos, é suficiente para alcançar a aprovação em um vestibular – não é sensato comprometer a pesquisa com esse critério de seleção.

A escolha dos textos, já limitados a um número, foi feita a partir da leitura prévia de todas as peças e a seleção foi feita conforme os critérios definidos pela pesquisadora

---

<sup>29</sup> É um processo que produz mudanças positivas e duradouras. Conduzido de maneira confidencial, individualmente ou em grupo, o *Coaching* é uma oportunidade de visualização clara dos pontos individuais, de aumento da autoconfiança, de quebrar barreiras de limitação, para que as pessoas possam conhecer e atingir seu potencial máximo e alcançar suas metas (MARQUES, sd).

de dissertações, com utilização massiva de critérios de textualidade (coesão, coerência, situacionalidade, e informatividade) e dois outros que, dentre os textos totais, não mostraram ter tanto domínio desses critérios dentro do tecido textual.

No próximo capítulo, as propostas de produção textual são apresentadas e os textos da coletânea de cada proposta mostrados, e logo após, procede-se a análise dos textos dissertativos, sendo analisados seis do segundo semestre de 2014. Para cada texto, tem-se um apanhado dos operadores argumentativos utilizados, de orações modalizadoras e de tempos verbais e do seu efeito de sentido dentro do texto. Alguns alunos demonstram ter mais domínio desses usos; e outros, mais dificuldades.

## CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS TEXTOS

Toda língua dispõe de recursos (sejam gramaticais, semânticos, pragmáticos) para construir enunciados de forma a influenciar os interlocutores. Quando se trata de textos prioritariamente argumentativos, operadores podem ser usados de forma intencional para criar alguns pressupostos desejados por quem enuncia o discurso. Além disso, as orações modalizadoras conduzem o discurso de forma a oferecer pistas sobre como o enunciador pensa o assunto. Os tempos verbais escolhidos na produção do texto revelam um discurso que exige uma maior vinculação do ouvinte ao discurso ou não.

Os textos analisados neste capítulo foram produzidos segundo propostas levadas pelo professor de redação do PrEA no segundo semestre de 2014. Houve discussão das propostas em sala e os alunos levavam a produção para ser feita em casa. Após entregarem para o professor na data marcada, as redações eram divididas em pacotes e corrigidas pelo professor e pelos plantonistas. Ao serem devolvidas, eram comentadas em sala. Assim, este capítulo compõe-se de análises de duas propostas textuais, e de três textos produzidos sobre cada uma delas. Para cada texto, são feitas análises sobre os operadores argumentativos, os tempos verbais e orações modalizadoras.

### 3.1 Primeira proposta

Foi aplicada no final de setembro de 2014, continha a instrução para a escrita e dois textos para leitura e reflexão sobre o tema: “Diminuição da maioria penal: possibilidade de impactos ao sistema judiciário brasileiro?”.

A parte inicial de instrução contém o texto:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Diminuição da maioria penal: possibilidade de impactos ao sistema judiciário brasileiro?**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (Proposta 1 – Anexo – Grifo do documento original mantido).

É solicitado ao aluno que utilize conhecimentos construídos ao longo dos anos escolares, uma das dificuldades apresentadas por Rojo (2009), para produzir um texto dissertativo-argumentativo que deve conter partes coerentes entre si demonstradas por Therezo (2007), utilizando-se da língua padrão, que toma boa parte do tempo das aulas de língua portuguesa, fato demonstrado por Riolfi; Igreja (2010). Seguindo a solicitação do Guia do participante do Enem de 2013, o aluno deve, a partir da discussão no texto a ser produzido, elaborar uma proposta de intervenção para propor soluções executáveis que possam resolver o problema apresentado na temática.

A proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. A proposta deve, ainda, refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural (INEP, 2013, p. 22).

Construir a proposta de intervenção exige maturidade do aluno de saber compreender o problema apresentado, analisar a situação e construir algo que possa ser realmente executável, além de detalhar a forma como ela se realizará.

Segundo ideias da teoria de gênero discursivo e textual, respectivamente, Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), a produção dos gêneros deve atender a uma necessidade social, deve haver uma função, os gêneros existem para e por propósitos comunicativos reais. É claro que, em um curso pré-vestibular, a principal função é produzir um bom texto para conseguir sua aprovação. Reconhece-se que a situação de produção neste caso é criada, não é algo real, um texto de circulação real. É, pois, evidente a diferença entre essa situação fictícia e a realidade. O trabalho do projeto é feito para orientar os alunos a compreenderem as propostas de vestibular da melhor forma possível, entendendo-se a artificialidade da situação de produção. Além disso, o trabalho do projeto com as aulas de debates são feitas para que os alunos saibam usar bons argumentos, não só na escrita do texto no vestibular, mas para sua vida como sujeito social.

Na coletânea oferecida, foram selecionados trechos com dados que poderiam ser utilizados na produção do texto.

### Texto 1

Todos os países que reduziram a maioria penal não diminuíram a violência

De que adianta? Nossa legislação já responsabiliza toda pessoa acima de 12 anos por atos ilegais. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, o menor infrator deve merecer medidas socioeducativas, como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. A medida é aplicada segundo a gravidade da infração.

Nos 54 países que reduziram a maioria penal não se registrou redução da violência. A Espanha e a Alemanha voltaram atrás na decisão de criminalizar menores de 18 anos. Hoje, 70% dos países estabelecem 18 anos como idade penal mínima. (...)

O ingresso precoce de adolescentes em nosso sistema carcerário só faria aumentar o número de bandidos, pois tornaria muitos deles distantes de qualquer medida socioeducativa. Ficariam trancafiados como mortos-vivos, sujeitos à violência, inclusive sexual, das facções que reinam em nossas prisões.

Já no sistema socioeducativo, o índice de reincidência é de 20%, o que indica que 80% dos menores infratores são recuperados.

Nosso sistema prisional já não comporta mais presos. No Brasil, eles são, hoje, 500 mil, a quarta maior população carcerária do mundo. Perdemos apenas para os EUA (2,2 milhões), China (1,6 milhão) e Rússia (740 mil).

Reduzir a maioria penal é tratar o efeito, e não a causa. Ninguém nasce delinquente ou criminoso. Um jovem ingressa no crime devido à falta de escolaridade, de afeto familiar, e por pressão consumista que o convence de que só terá seu valor reconhecido socialmente se portar determinados produtos de grife. (...)

Disponível em:

<http://nelcigomes.jusbrasil.com.br/noticias/116624331/todos-os-paises-que-reduziram-a-maioridade-penal-nao-diminuiram-a-violencia>. Acesso em: 11 setembro 2014.

### Texto 2



Disponível em: <http://direitoconcursos.com.br>. Acesso em: 11 setembro 2014.

O texto 1, retirado do site JusBrasil, destinado a discutir assuntos jurídicos, é um trecho de um texto maior no qual se afirma que diminuindo a maioria, não houve efeito de melhoria na diminuição da violência. Com dados sobre quantidade de países que aderiram à redução da maioria, sobre quantidade da população carcerária em alguns países, o texto selecionado se mostra tendencioso, já que não há na coletânea, outro texto que confronte esse posicionamento ou que defenda a ideia dos benefícios da redução da maioria penal. O outro texto, uma charge, mostra uma ameaça à justiça com a redução da maioria penal, já que o aparente menor de idade é que faz a ameaça.

A intenção não é analisar a construção da argumentação na coletânea e sim nos textos produzidos, mas é a partir dela que os alunos construirão o texto argumentativo. Na segunda parte dessa primeira proposta, são analisados os textos escolhidos, observado o uso ou não desses dados fornecidos na coletânea (será mostrado se houve transcrição, citação, paráfrase) e são analisados o uso dos operadores argumentativos, tempos verbais e orações modalizadoras ( os dados serão colocados em tabelas).

## 3.2 Análise dos textos da primeira proposta

### 3.2.1 Texto 1 - Primeira proposta

1 Crianças e jovens: responsabilidade do Estado  
2 Toda vez que o país se vê diante de mais um  
3 crime cometido por menores como o que ocorreu  
4 recentemente em São Paulo, em que um jovem  
5 prestes a completar 18 anos assassinou um universi-  
6 tário por causa de um celular, a população se  
7 pergunta se não é preciso reduzir a maioridade  
8 penal no Brasil.  
9 Mas é preciso antes de tudo refletir se diminuir  
10 a maioridade penal de 18 para 16 anos seria a melhor  
11 escolha, levando em consideração a que diz res-  
12 peito a situação econômica e social do país e  
13 seus índices insatisfatórios de educação infantil  
14 e o ensino médio nas escolas públicas, porque  
15 a maioridade penal existe na grande maioria  
16 dos países para garantir que o Estado zele por  
17 todas as crianças e jovens independentemente de sua  
18 classe social. Além disso, convém refletir se  
19 colocar um jovem junto a criminosos e de-  
20 xa-lo nas condições atuais das cadeias seria  
21 uma boa opção.  
22 Na verdade em discussão despertada pela  
23 mídia levou a uma reflexão muito mais im-  
24 portante para o país referente as condições enfrenta-  
25 das por muitos jovens brasileiros, que os leva  
26 a recorrer às drogas e a violência e assim  
27 colar ao Estado e aos cidadãos reservas condições  
28 em que a justiça deve ser feita.

tilibra

Figura 3 – Texto 1 da primeira proposta

De forma mais superficial e imediata, observa-se no texto a estruturação em três parágrafos, correspondendo à orientação de introdução, desenvolvimento e conclusão repassada na escola, reforçada de forma mais consistente no PrEA. O uso da impessoalidade, que é uma das solicitações no Guia do participante do Enem de 2013 está presente no texto também. O aluno não fala do impacto da redução da maioridade

no sistema judiciário, seu discurso não se mostra maduro para tal. Apesar de aparentemente não fazer uso da coletânea, não se pode afirmar isso, levando em conta a complexidade da formação discursiva.

### 3.2.2 Uso dos operadores argumentativos

Tabela 2 – Operadores argumentativos no texto 1 da primeira proposta

| Operador argumentativo | Linha | Parágrafo | Função   |
|------------------------|-------|-----------|--|
| “Toda”                 | 01    | Primeiro  | Toda vez – está temporalizando, discute-se sobre a maioria “toda vez que” há um novo crime de repercussão nacional.  |
| “como”                 | 03    | Primeiro  | Exemplifica ou particulariza uma informação anterior. No texto, exemplifica-se um crime cometido por menor.  |
| “mas”                  | 09    | Segundo   | Operador argumentativo de oposição ao que foi dito antes sobre a redução da maioria. Aqui se cria a intenção de reflexão sobre a diminuição.               |
| “porque”               | 14    | Segundo   | Justifica do argumento da não diminuição: a maioria penal nos países existe para que ele cuide das crianças, não dependendo da classe social.              |
| “Além disso”           | 18    | Segundo   | Introdução de um esclarecimento a argumento aparentemente desnecessário adicional que reforça a não diminuição da maioria.                                 |
| “se”                   | 18    | Segundo   | Indica condição.   |
| “Na verdade”           | 22    | Terceiro  | Desenvolvimento do argumento colocado anteriormente e chamada de atenção para a importância da reflexão sobre o assunto e mudanças na condução da justiça. |
| “assim”                | 26    | Terceiro  | Inicia uma conclusão.  |

A análise da tabela reforça a construção do posicionamento do aluno sobre a problemática da diminuição da maioria penal. Começa-se a chamar atenção sobre a importância de refletir sobre a redução ou não.

Observa-se, portanto, que o aluno conseguiu utilizar de forma satisfatória os operadores escolhidos. Ainda que tenha feito certa confusão ao afirmar que a maioria, em alguns países, existe para que não seja feita distinção pelo estado a partir da classe social dos menores. Já que a maioria se refere à faixa etária do sujeito, e não à classe social. Claro que o fator social está envolvido na forma como o estado efetiva a lei, mas na essência da lei a vinculação não é esta.

### 3.2.3 Uso do tempo verbal

Tabela 3 - Ocorrências verbais no texto 1 da primeira proposta

| Ocorrência verbal | Linha | Parágrafo | Forma verbal corresponde ao mundo (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999) |
|-------------------|-------|-----------|--|
| “Se vê”           | 02    | Primeiro  | Comentado  |
| “ocorreu”         | 03    | Primeiro  | Narrado  |
| “completar”       | 05    | Primeiro  | *  |
| “assassinou”      | 05    | Primeiro  | Narrado  |
| “pergunta”        | 07    | Primeiro  | Comentado  |
| “diminuir”        | 09    | Segundo   | *  |
| “seria”           | 10    | Segundo   | Narrado  |
| “levando”         | 11    | Segundo   | *  |
| “diz”             | 11    | Segundo   | Comentado  |
| “existe”          | 15    | Segundo   | Comentado  |
| “garantir”        | 16    | Segundo   | *  |
| “zele”            | 16    | Segundo   | Comentado  |
| “colocar”         | 19    | Segundo   | *  |
| “deixá-lo”        | 20    | Segundo   | Comentado  |
| “seria”           | 20    | Segundo   | Narrado  |
| “leva”            | 23    | Terceiro  | Comentado  |

|            |    |          |           |
|------------|----|----------|-----------|
| “leva”     | 25 | Terceiro | Comentado |
| “recorrer” | 26 | Terceiro | *         |
| “cabe”     | 27 | Terceiro | Comentado |
| “rever”    | 27 | Terceiro | *         |
| “deve”     | 28 | Terceiro | Comentado |
| “ser”      | 28 | Terceiro | *         |

As ocorrências verbais marcadas com \* representam , segundo (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999) semitempos, “são formas verbais de espécies diferentes, mas, de modo algum, formas verbais em sua totalidade, já que se mostram indiferentes à distinção entre mundo comentado e mundo narrado” (p. 41 - 42).

Observando-se a tabela acima, é possível verificar a maior ocorrência de formas verbais do mundo comentado, que é o tempo<sup>30</sup> que afeta o ouvinte e mostra a ele que o discurso exige resposta, pois é algo que o afeta.

São utilizadas em quase todo o texto formas verbais que conferem seriedade ao assunto. O uso do presente “Se vê”, “se pergunta”, “é preciso”, “diz”, “existe”, “convém refletir”, “zele”, “deixá-lo”, “leva”, “cabe”, “deve ser”, designa atitude engajada, de compromisso com a verdade (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999, p. 39).

As formas utilizadas no passado: “ocorreu” e “assassinou” são para narrar um fato que vai exemplificar uma situação de proveito para a defesa do posicionamento diante do assunto apresentado no texto.

### 3.2.4 Uso de orações modalizadoras

Ainda com base na tabela, as expressões: “é preciso”, “convém refletir”, “deve ser” são orações modalizadoras do discurso que mostram a forma de engajamento do enunciado no discurso.

A primeira, “é preciso”, mostra um discurso de autoridade que não abre espaço para contestação. Já a segunda, “convém refletir”, oferece uma visão mais moderada, sendo a ideia de que é conveniente, é bom que se faça isso, o enunciador não coloca tanto peso no que diz. Na última oração modalizadora, “deve ser”, utilizando-se do

<sup>30</sup> Os textos narrativos podem, quase sempre, conter propósitos argumentativos, todo texto é uma tentativa de convencer.

imperativo, o enunciador chama a atenção para a necessidade de mudança na forma como a justiça vem sendo executada, é uma orientação a ser seguida. Aqui, dá indícios de que ele “toca” o tema, começa a falar sobre o que foi solicitado na prova, mas não desenvolve isso no texto.

Tais orações modalizadoras mostram engajamento do autor do texto em relação ao tema e também que ele tenta promover mudanças de atitudes e de chamada à responsabilidade de se fazer algo para mudar a realidade.

A relação responsiva entre a prova e o texto do aluno é que mede a qualidade da argumentação. O candidato deve atender o que se pede, a argumentação é mais ou menos direcionada pela coletânea, que por sua vez é direcionada pelo tema.

### 3.2.5 Texto 2 - Primeira proposta

Tema: Diminuição da maioridade penal.

1. De 18 para 16 anos, esta seria a mudança da maioridade penal no Brasil. Esta medida realmente irá  
2. resolver todos os problemas ligados aos jovens infratores?  
3. O menor não se tornará cada vez menor?  
4. Assim, por anos sem se arrastando a discussão se  
5. deve diminuir ou não a idade penal, pesquisa feita pela  
6. agência do estado aponta que 87,9% dos brasileiros  
7. entrevistados são a favor desta diminuição. Estes que  
8. foram entrevistados talvez não analisaram todos os aspectos,  
9. que esta mudança inédita no Brasil pode trazer.  
10. É fato que muitos crimes são praticados por crianças  
11. ou adolescentes, mas talvez esta não seja a única  
12. medida a se tomar, criar centros de internações  
13. que realmente irá recuperar o jovem, possibilitar  
14. a uma nova vida. Mas o que se vê hoje são centros  
15. como a FEBEM (SP), que muitas das vezes se torna algo  
16. prejudicial ao indivíduo, deixando-o pior do que  
17. entrou. Reestruturar a educação seria também cabível.  
18. Este que hoje é considerado menor, se operada esta  
19. lei poderia que antes indivíduos responderiam penalmente  
20. pelos seus atos, porém isso não acarretaria crimes de 12,  
21. 13, 14 anos a entrarem no crime, bem como os de 16, 17 de hoje,  
22. que são aliciados, tornando o menor cada vez menor!  
23. Portanto esta diminuição da maioridade penal de 18 para  
24. 16 anos, não seria a melhor e mais eficaz medida  
25. a se tomar. Inserir nestes jovens com cursos profícuos  
26. ligados gratuitos, e outras atividades para capacitar este  
27. jovem, reduzi-lo, são algumas medidas cabíveis  
28. a se tomar, não apenas diminuir esta idade penal.  
29.   
30.   
31.   
32.   
33.   
34.   
35.   
36.   
37.   
38.   
39.   
40.   
41.   
42.   
43.   
44.   
45.   
46.   
47.   
48.   
49.   
50.   
51.   
52.   
53.   
54.   
55.   
56.   
57.   
58.   
59.   
60.   
61.   
62.   
63.   
64.   
65.   
66.   
67.   
68.   
69.   
70.   
71.   
72.   
73.   
74.   
75.   
76.   
77.   
78.   
79.   
80.   
81.   
82.   
83.   
84.   
85.   
86.   
87.   
88.   
89.   
90.   
91.   
92.   
93.   
94.   
95.   
96.   
97.   
98.   
99.   
100.

Figura 4 – Texto 2 da primeira proposta

Em relação à numeração de parágrafos, observa-se uma diferença com o primeiro texto, esse segundo já possui cinco parágrafos. Possivelmente, o aluno seguiu instruções fornecidas nas aulas de redação para se colocar, no desenvolvimento, um parágrafo para discutir cada argumento de defesa da tese. Está presente também o uso da impessoalidade que é algo reforçado nas aulas de redação do projeto, já que isso é solicitado pelo Enem (Guia do participante do Enem de 2013).

Algo que está presente no texto também é a dificuldade com ortografia: a forma “si” aparece no texto sete vezes, nas linhas: 4, 5, 13, 16, 19, 26 e 29; a palavra “discução” na linha 5; “intrevistados”, na linha 8; “profissionalizante” na linha 26. Essa dificuldade pode ser gerada por inúmeros fatores que fogem ao escopo desta análise. Apesar dessa aparente dificuldade, observa-se que o aluno fez a leitura da coletânea e utilizou dados de outros textos não contidos na coletânea, isso revela interesse por parte do aluno em melhorar a construção dos argumentos.

Houve uma tentativa de criação da proposta de intervenção, que segundo Rojo (2010) é a competência cobrada pelo Enem em que os alunos demonstram mais dificuldade já que é necessário compreender o problema apresentado pela prova, saber de possíveis responsáveis, entender, de forma madura, como as tarefas podem ser divididas entre pessoas e/ou entidades.

### 3.2.6 Uso dos operadores argumentativos

Tabela 4 – Operadores argumentativos no texto 2 da primeira proposta

| Operador argumentativo | Linha | Parágrafo | Função  |
|------------------------|-------|-----------|---|
| “todos”                | 03    | Primeiro  | Totaliza a informação da pergunta da possibilidade de resolução dos problemas com a diminuição da maioria penal   |
| “Assim”                | 05    | Segundo   | Esse advérbio de modo continua a reflexão iniciada pelas perguntas no primeiro parágrafo.   |
| “ou”                   | 6     | Segundo   | Uma alternativa ou outra: duas soluções, diminuir a idade ou não diminuir; essa é a grande questão posta.   |
| “todos”                | 09    | Segundo   | Totaliza a informação de que os que concordaram na pesquisa com a redução da maioria não observaram a totalidade de aspectos envolvidos nas consequências dessa mudança |
| “talvez”               | 09    | Segundo   | Demonstra a ideia de incerteza de uma boa análise feita por parte dos entrevistados na pesquisa feita   |

|            |    |          |   |
|------------|----|----------|---|
|            |    |          | sobre a redução da maioridade.  |
| “mas”      | 12 | Terceiro | Operador argumentativo de oposição. Afirma-se que o fato de crimes serem praticados por menores de idade não é justificativa para se reduzir a maioridade   |
| “talvez”   | 12 | Terceiro | Esse advérbio demonstra a incerteza da eficácia da redução da maioridade penal ainda que muitos crimes sejam praticados por eles. Essa incerteza reforça a necessidade de pensar em outras medidas que resolvam a situação. |
| “mas”      | 15 | Terceiro | Operador que inicia uma contradição ao que foi exposto antes. Fala-se que existem centros de internação para cuidar dos menores infratores que os deixam piores do que antes de entrarem nesses lugares.                    |
| “se”       | 19 | Quarto   | Advérbio de condição. Na condição de a lei ser aprovada, o menor se responsabilizará por seus atos.   |
| “porém”    | 21 | Quarto   | O aluno quis introduzir uma ideia contrária à anterior, mas se confundiu ao escolher termos não condiziam com ideia.  |
| “portanto” | 24 | Quinto   | Operador que inicia a conclusão do texto reforçando o posicionamento do aluno da não redução da maioridade penal.   |
| “apenas”   | 29 | Quinto   | Advérbio que ao citar outras formas de se resolver o problema da criminalidade dos menores, minimiza a redução da idade como forma de resolução.  |

É claro o posicionamento do aluno diante do tema, mas algumas informações ficam confusas na construção do texto. O quarto parágrafo foi comprometido, não houve um argumento coerente. Com a redução da idade penal, abrir-se-ia precedente para diminuir mais? Ou não, crianças de 12, 13 e 14 não entrariam no crime?

A proposta de intervenção já é exposta no terceiro parágrafo: criação de centro de internação. Logo após, já é colocada como uma opção ruim, pois não recupera os menores. Esse parágrafo ficou confuso também, já que se afirma com segurança uma solução, que depois é negada, o que deixa o texto confuso. Afirma-se no final do parágrafo que é “cabível” reestruturar a educação, frase que fica desconexa com o que foi dito antes no parágrafo.

Fecha-se o texto afirmando que a redução da maioria não é o melhor caminho, que o que poderia ser feito é trabalhar com reeducação e cursos profissionalizantes. A proposta fica vaga, pois não se fala de que forma isso seria feito.

### 3.2.7 Uso do tempo verbal

Tabela 5 - Ocorrências verbais no texto 2 da primeira proposta

| Ocorrência verbal | Linha | Parágrafo | Forma verbal corresponde ao mundo (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999) |
|-------------------|-------|-----------|--|
| “seria”           | 01    | Primeiro  | Narrado  |
| “irá somar”       | 02    | Primeiro  | Comentado  |
| “tornará”         | 04    | Primeiro  | Comentado  |
| “vem”             | 05    | Segundo   | Comentado  |
| “arrastando”      | 05    | Segundo   | *  |
| “diminuir”        | 06    | Segundo   | *  |
| “aponta”          | 07    | Segundo   | Comentado  |
| “são”             | 08    | Segundo   | Comentado  |
| “foram”           | 09    | Segundo   | Narrado  |
| “analisaram”      | 09    | Segundo   | Narrado  |
| “É”               | 11    | Terceiro  | Comentado  |
| “são”             | 11    | Terceiro  | Comentado  |
| “seja”            | 12    | Terceiro  | Comentado  |
| “tornar”          | 13    | Terceiro  | *  |
| “criar”           | 13    | Terceiro  | *  |
| “irá recuperar”   | 14    | Terceiro  | Comentado  |

|  |    |          |           |
|--|----|----------|-----------|
| “possibilitar”   | 14 | Terceiro | *         |
| “vê”   | 15 | Terceiro | Comentado |
| “tornar”   | 16 | Terceiro | *         |
| “deixando-o”   | 17 | Terceiro | *         |
| “entrou”   | 18 | Terceiro | Narrado   |
| “Reestruturar”   | 18 | Terceiro | *         |
| “seria”  | 18 | Terceiro | Narrado   |
| “é”  | 19 | Quarto   | Comentado |
| “poderá”   | 20 | Quarto   | Comentado |
| “responderam” – forma grafada indevidamente, o certo seria responderão | 20 | Quarto   | Comentado |
| “acarretaria”  | 21 | Quarto   | Narrado   |
| “entrarem”   | 22 | Quarto   | Comentado |
| “são”  | 23 | Quarto   | Comentado |
| “tornando”   | 23 | Quarto   | *         |
| “seria”  | 25 | Quinto   | Narrado   |
| “tornar”   | 26 | Quinto   | *         |
| “investir”   | 26 | Quinto   | *         |
| “capacitar”  | 27 | Quinto   | *         |
| “reeducá-los”  | 28 | Quinto   | Comentado |
| “tomar”  | 29 | Quinto   | *         |
| “diminuir”   | 29 | Quinto   | *         |

Conforme já apontado sobre as formas verbais marcadas com asteriscos, elas são semitempos e não dizem respeito ao mundo narrado ou comentado.

Nesse texto, também o número de ocorrências de verbos do mundo comentado é maior que do mundo narrado, ressaltando, novamente, que as formas verbais do mundo comentado dizem respeito ao discurso que promove atitude engajada, de trabalhar com a verdade (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999, p. 39).

A ocorrência “seria” do mundo narrado indica qual mudança na faixa etária que a redução da maioria propõe. As formas “foram” e “analisaram” relatam a pesquisa que foi feita. Na linha 18, a forma verbal “entrou” do mundo narrado é usada

para exemplificar o fato de os centros de internação não serem bons. Usando a forma “seria”, mostra-se uma possibilidade de resolver a situação de auxiliar os jovens. No parágrafo não fica claro se a ajuda é para os jovens que estão nos centros de internação, ou se para o tema central. Com “acarretaria”, mostra-se uma possibilidade que não aconteceria, porém o quarto parágrafo está confuso, conforme já afirmado.

Há duas ocorrências do futuro perifrástico: “irá somar” na linha 2 e “irá recuperar” na linha 14, tempo formado pelo presente do indicativo do verbo ‘ir’ junto com o infinitivo do verbo principal. Essa forma verbal raramente é reconhecida pelas gramáticas tradicionais, apesar de ela ser usada cotidianamente pelos falantes (GIBBON, 2015). Cunha & Cintra (1985) (apud GIBBON, 2015) afirmam que essa forma verbal indica uma ação futura imediata.

### 3.2.8 Uso de orações modalizadoras

Nas linhas 6 e 7, a oração modalizadora “...pesquisa feita pela agência do estado aponta que...” demonstra uso de discurso de autoridade por parte do aluno que deseja respeito aos seus discursos, pois se utiliza de dados de uma pesquisa que o ajudam a conferir seriedade ao que escreve.

Na linha 11, aparece “É fato que...” mostrando o assumir de responsabilidade por parte do enunciador, seu discurso ganha autoridade para que não haja contestação ao fato apresentado.

Em “... poderá que certos indivíduos responderam penalmente por seus atos...” afirma o que vai acontecer se a possibilidade de a lei for aprovada se concretizar, tal fato se apresenta como algo positivo.

A expressão “pode trazer”, na linha 10 diz respeito às mudanças que podem vir com a redução da maioria e que não foram observadas por quem respondeu a pesquisa.

O aluno demonstra força na construção de alguns argumentos pelo uso das orações modalizadoras. Elas conferem ao discurso do aluno força argumentativa, engajamento no que diz, e maior conhecimento do assunto, já que se demonstra no texto o conhecimento do assunto. O uso dessas orações confere credibilidade ao que se diz, demonstra confiança. É provável que o leitor confie mais quando o autor faz uso desse tipo de construção.

### 3.2.9 Texto 3 – Primeira proposta

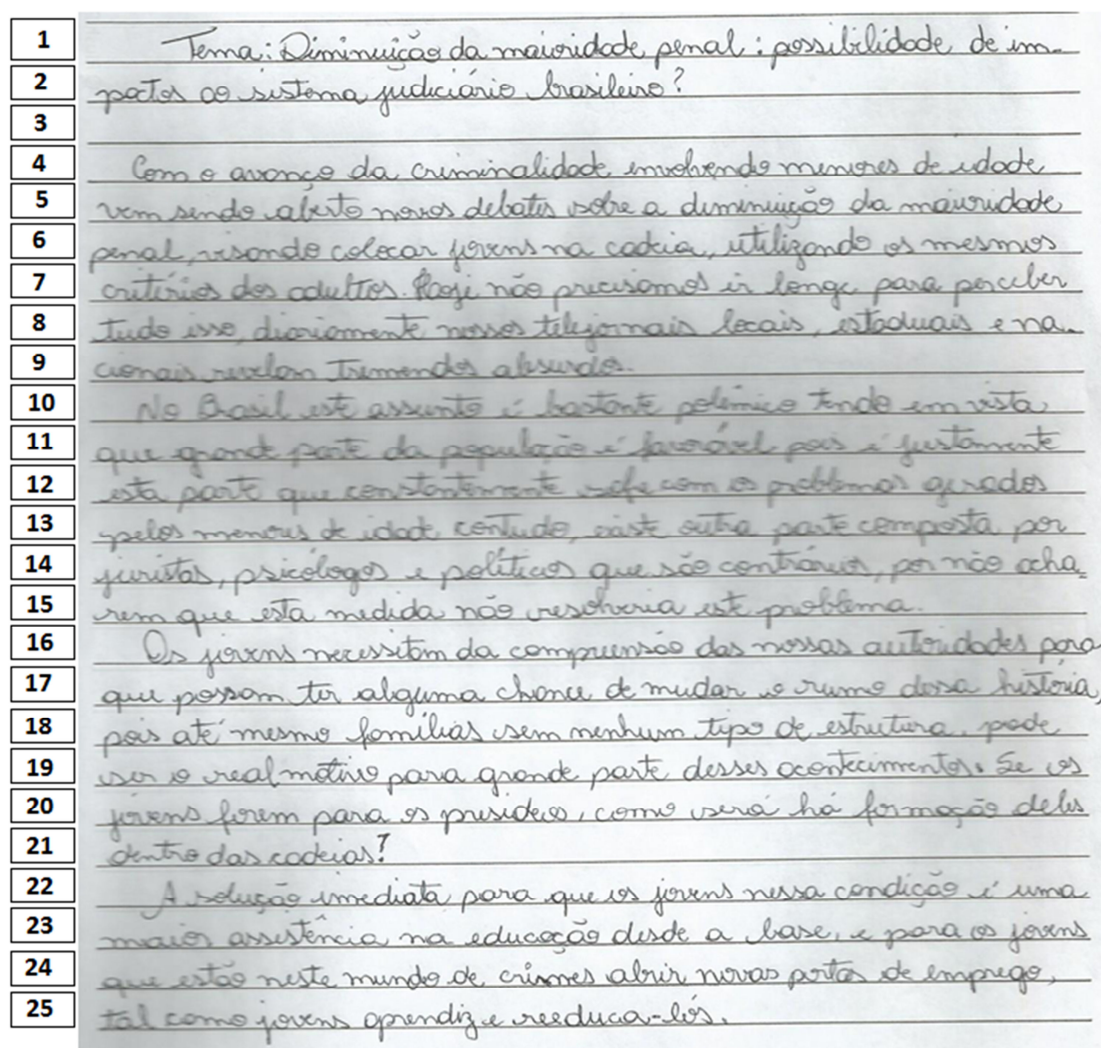


Figura 5 – Texto 3 da primeira proposta

Parece ter havido uma confusão com tema e título, ou o aluno realmente esqueceu-se de colocar o título que é um dos recursos que ele possui para a construção de sua argumentação.

O texto se estrutura em quatro parágrafos, o primeiro apresenta o tema, informa que existem debates sobre a maioridade. Nos dois parágrafos seguintes, desenvolve-se a tese de que a diminuição da maioridade não é algo positivo. No segundo parágrafo, o Brasil é citado como exemplo de lugar onde o assunto também é polêmico, diferente de outros países que já reduziram a maioridade, como está na coletânea. No terceiro parágrafo, reforça-se o lado negativo da redução da maioridade:

misturar menores de idade com os presos nas cadeias. O último parágrafo reforça a tese e propõe soluções: maior assistência na educação e oferta de emprego.

Não há indicações explícitas no texto de que o aluno fez uso da coletânea, já que a coletânea oferecida mostrou informações sobre outros países que reduziram a ideia penal e no texto analisado não constam informações sobre isso. Há a relação da ideia, contida na coletânea, de que dentro do sistema penal o jovem não melhora, não se reeduca, pelo menos não da forma como está hoje.

### 3.2.10 Uso dos operadores argumentativos

Tabela 6 – Operadores argumentativos no texto 3 da primeira proposta

| Operador argumentativo | Linha | Parágrafo | Função   |
|------------------------|-------|-----------|--|
| “pois”                 | 11    | Segundo   | Operador que inicia uma justificativa. No texto, grande parte da população é favorável à diminuição da maioria porque sofre com a violência dos menores de idade.  |
| “contudo”              | 13    | Segundo   | Marca argumentos opostos. Apesar do que foi expresso sobre parte da população querer a readaptação, há uma parcela que não acha isso certo.  |
| “pois”                 | 18    | Terceiro  | Inicia uma explicação. Os jovens precisam de chances pra mudar o rumo da história, precisam ser acreditados, porque as famílias sem estrutura podem ser motivo para o jovem se envolver com o crime.   |
| “até mesmo”            | 18    | Terceiro  | Operador que marca um argumento mais forte na conclusão, estabelece uma hierarquia. No texto 3, ele não foi bem empregado.<br>Afirma-se que as famílias desestruturadas podem ser motivo para levar o menor ao mundo do crime. Não houve uma hierarquia de argumentos. |

|             |    |          |  |
|-------------|----|----------|--|
| “até mesmo” | 18 | Terceiro | Expressão que reforça o argumento de que famílias sem estrutura pode ser o motivo verdadeiro para que os jovens entrem para o mundo do crime.        |
| “nenhum”    | 18 | Terceiro | Palavra usada para reforçar a falta de estrutura das famílias.   |
| “se”        | 19 | Terceiro | Operador usado na construção de uma pergunta que incita a reflexão sobre a ida dos jovens aos presídios.   |
| “como”      | 20 | Terceiro | Operador que exemplifica uma declaração anterior. Uma das coisas a pensar, se os jovens forem para o presídio, é no modo como ele serão formados lá. |

O texto apresenta problemas em relação à utilização dos operadores: não estabelece hierarquia entre argumentos, eles não se opõem, não há argumentos adicionais, nem esclarecimentos, nem justificativas. O texto se comprometeu ao ser escrito dessa forma e se apresenta fraco, centrado em falar que o tema é polêmico, que os jovens são vítimas, e que uma solução é melhorar a educação desde a base. Não há o envolvimento do aluno com o tema, ele não parece sentir o tema.

### 3.2.11 Uso do tempo verbal

Tabela 7 – Ocorrências verbais no texto 3 da primeira proposta

| Ocorrência verbal | Linha | Parágrafo | Forma verbal corresponde ao mundo (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999) |
|-------------------|-------|-----------|--|
| “envolvendo”      | 04    | Primeiro  | *  |
| “vem sendo”       | 05    | Primeiro  | Comentado  |
| “visando”         | 06    | Primeiro  | *  |
| “colocar”         | 06    | Primeiro  | *  |
| “utilizando”      | 06    | Primeiro  | *  |
| “precisamos”      | 07    | Primeiro  | Comentado  |
| “ir”              | 07    | Primeiro  | *  |

|   |    |          |           |
|---|----|----------|-----------|
| “perceber”  | 07 | Primeiro | *         |
| “revelam”   | 07 | Primeiro | *         |
| “é”   | 10 | Segundo  | Comentado |
| “tendo”   | 10 | Segundo  | *         |
| “é” (duas ocorrências na mesma linha)                     | 11 | Segundo  | Comentado |
| “sofre”   | 12 | Segundo  | Comentado |
| “existe”  | 13 | Segundo  | Comentado |
| “são”   | 14 | Segundo  | Comentado |
| “acharem”   | 14 | Segundo  | Comentado |
| “resolveria”  | 15 | Segundo  | Narrado   |
| “necessitam”  | 16 | Terceiro | Comentado |
| “possam”  | 17 | Terceiro | Comentado |
| “ter”   | 17 | Terceiro | *         |
| “mudar”   | 17 | Terceiro | *         |
| “pode” – forma grafada indevidamente, o certo seria podem | 18 | Terceiro | Comentado |
| “ser”   | 19 | Terceiro | *         |
| “forem”   | 20 | Terceiro | *         |
| “será”  | 20 | Terceiro | Comentado |
| “é”   | 22 | Quarto   | Comentado |
| “estão”   | 24 | Quarto   | Comentado |
| “abrir”   | 24 | Quarto   | *         |
| “reeducá-los”   | 25 | Quarto   | Comentado |

Como demonstrado na tabela, no texto 3 o aluno parece se concentrar nos tempos do mundo comentado. As ocorrências marcadas com asteriscos indicam os semitempos, segundo Weinrich (1968 apud KOCH, 1999). São eles: o modo subjuntivo, imperativo; o infinitivo, gerúndio e participípio. A forma verbal “resolveria” é utilizada para explicar sobre a parcela de pessoas que não acredita na redução da maioria.

### 3.2.12 Uso de orações modalizadoras

“Os jovens necessitam de compreensão...”, na linha 16, mostra o posicionamento do autor em relação à fragilidade dos jovens diante das situações que os cercam e a importância de se cuidar deles e dar-lhes oportunidades. Essa oração modalizadora expressa autoridade e segurança sobre o que se diz.

Na linha 20, “...como será a formação deles dentro das cadeias?” leva o leitor a refletir sobre o perigo de se colocar na cadeia jovens, menores, juntamente com agressores perigosos.

Poucas orações modalizadoras mostram o pouco envolvimento do autor com o tema, que vê o assunto de forma simples, colocando a responsabilidade somente na educação, na família.

### 3.3 Segunda proposta

Essa proposta foi aplicada no início de outubro de 2014, continha a instrução para a escrita e um texto para leitura e reflexão sobre o tema: “O papel da delação premiada no combate à corrupção no Brasil”. As instruções para a escrita foram passadas em sala de aula oralmente, salientando o uso da linguagem impessoal, a importância da conexão de informações de diferentes disciplinas, necessidade de um texto coerente e coeso, da leitura atenta da coletânea e da busca de informações além das contidas na coletânea e, por fim, a construção madura da proposta de intervenção.

A coletânea se constitui de um texto:

#### **TEXTO: EX-DIRETOR DA PETROBRAS ENTREGA PARTIDOS E POLÍTICOS EM DELAÇÃO PREMIADA**

Ao rastrear os telefonemas dados por ele no momento de desespero, uma equipe da PF foi ao escritório e encontrou tudo vazio. As imagens feitas por câmeras internas identificaram que duas filhas e genros de Paulo Roberto saíram do local carregando um vasto material. Na semana passada, cinco meses depois, entende-se o desespero de Paulo Roberto naquele momento para esconder seus arquivos. Todos foram recuperados pela polícia e esmiuçados. Após enfrentar meses na cadeia, ele começou a contar o que sabe.

Numa série de depoimentos prestados ao Ministério Público Federal no Paraná, Paulo Roberto já deu os nomes de ao menos 49 deputados federais, 12 senadores e pelo menos um governador, todos

beneficiados por desvios de recursos da Petrobras. De acordo com os depoimentos de Paulo Roberto, a turma ficava com uma comissão de 3% dos contratos celebrados pela área sob sua batuta na Petrobras com empreiteiras. Entre os beneficiários citados está o presidente do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL). De acordo com o jornal O Estado de S. Paulo, Paulo Roberto afirmou que o doleiro Alberto Youssef esteve em Brasília para combinar com Renan o aporte de R\$ 50 milhões do Postalís, fundo de pensão dos funcionários dos Correios, numa empresa de viagens ligada a Youssef. Renan exerce forte influência no Postalís. Youssef foi acusado de pagar propina ao PMDB em troca dos investimentos do Postalís em sua empresa. O negócio não foi adiante porque Youssef e Paulo Roberto Costa foram presos durante a negociação do acordo. Procurado por ÉPOCA, Renan não respondeu até o fechamento desta edição.

Paulo Roberto decidiu falar porque ficou sem saída. Caiu nas mãos do juiz Sérgio Moro, a maior autoridade brasileira em lavagem de dinheiro, conhecido por seu rigor. A pena pelos crimes dele pode passar dos 50 anos de prisão. A Justiça tem provas fartas para condená-lo. Suas agendas e contabilidade foram apreendidas. A Justiça da Suíça informou que ele e seus familiares tinham US\$ 23 milhões em contas bancárias no país. Depois que a polícia apreendeu documentos nas empresas de suas filhas, genros e um amigo, Paulo Roberto entregou os pontos. Pelo acordo de delação premiada, é obrigado a contar tudo o que sabe e a colaborar nas investigações. A depender de seu desempenho, poderá ser beneficiado por uma pena menor, que poderia até ser cumprida em casa.

Paulo Roberto tinha a simpatia de três partidos e do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, responsável por sua condução ao cargo. Lula o chamava de “Paulinho”. Paulo Roberto teve sob seu comando a construção da refinaria Abreu e Lima, em Pernambuco, orçada em R\$ 20 bilhões. De acordo as investigações da Polícia Federal, o principal cliente de Paulo Roberto era a empreiteira Camargo Corrêa, que liderava um dos consórcios que faziam as obras. Como ÉPOCA revelou em junho, quando deixou a Petrobras, Paulo Roberto tornou-se um ativo consultor, com 81 contratos com empresas clientes da estatal. Grande parte desses clientes que repassaram dinheiro à empresa dele, a Costa Global, trabalhava nas obras de Abreu e Lima. Há provas de que Paulo Roberto recebeu milhões de 23 empreiteiras, em contas no Brasil e na Suíça, na maior parte das vezes sem prestar qualquer serviço, segundo sugerem os documentos em poder da Polícia Federal. A papelada descoberta pela PF cita nomes das empresas Andrade Gutierrez, Queiroz Galvão, Engevix, Sanko-Sider, Iesa e GDK como clientes de Paulo Roberto. Todas as empreiteiras sempre negaram irregularidades na contratação dos serviços de Paulo Roberto.

Faltava, até agora, relacionar o dinheiro recebido dessas empreiteiras a políticos. É essa ponta do enredo que o depoimento de Paulo Roberto poderá ajudar a esclarecer. Nos próximos dias, a campanha eleitoral será fatalmente contaminada pelo conteúdo de suas denúncias. Pela extensão e gravidade delas, é provável que interfiram em várias corridas locais e regionais – além de, obviamente, atingir em cheio a campanha da presidente Dilma Rousseff. O processo está agora no

Supremo Tribunal Federal, nas mãos do ministro Teori Zavacki, a quem cabe, primeiro, homologar o acordo e, em seguida, tomar as providências necessárias para que as denúncias tenham consequências. Como o processo do mensalão já demonstrou, dá trabalho – mas é perfeitamente possível levar os corruptos para a cadeia.

Com base na leitura acima e em pesquisas, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre **o papel da delação premiada no combate à corrupção no Brasil**.

Disponível em: <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2014/09/bex-diretor-da-petrobrasb-entrega-partidos-e-politicos-em-bdelacao-premiadab.html>>. Acesso em 15 set. 2014.

O texto foi retirado de um jornal virtual e refere-se ao caso de desvio de dinheiro na Petrobrás e o envolvimento de políticos no caso. Citam-se nomes de pessoas, quantidades de envolvidos, segundo depoimento; valores de dinheiro desviados e como estava, na época, o andamento do processo.

O aluno poderia se utilizar dessas informações para construir o texto e se posicionar sobre a eficácia da delação premiada. Não é um texto que se posiciona explicitamente contra ou a favor da delação premiada, mas dá indícios, no final do texto, de que é possível resolver os crimes de corrupção no Brasil, sugere-se, então, a possibilidade de esse procedimento dar certo.

### 3.4 Análise dos textos da segunda proposta

#### 3.4.1 Texto 1- Segunda proposta

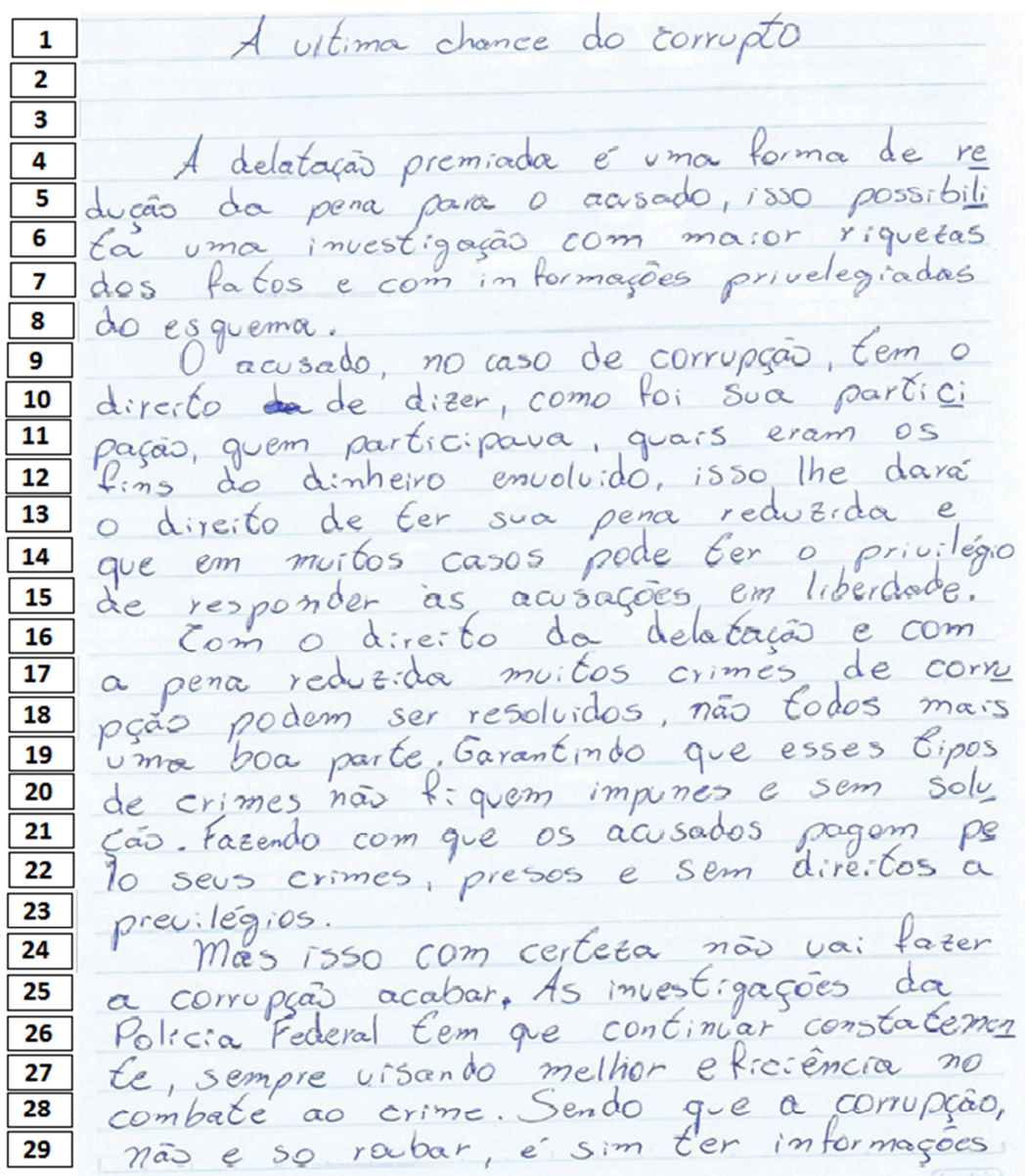


Figura 6 – Texto 1 da segunda proposta

O texto começa com a explicação do que seria delação premiada, continua a fazer isso no segundo parágrafo. Há uma confusão do aluno com o nome “delatation”, em vez de delação. No parágrafo seguinte, é apresentado um argumento a favor da delação, afirmando que ela pode ajudar a resolver alguns casos. Mas esse argumento não é tão forte, já que não serão todos os casos a serem resolvidos. Além disso, no

mesmo parágrafo, há uma contradição, pois se afirma que a delação vai fazer com que esses crimes sejam resolvidos e que não haverá privilégios para os presos, sendo que, anteriormente no texto, explica-se a delação e afirma-se que o acusado que entregar informações e colaborar com as investigações terá privilégios. No último parágrafo, a última frase está desconexa com o que poderia ser a proposta de intervenção. Não há no texto referências ao caso da Petrobrás citado na coletânea, possivelmente o aluno fez uso das informações trazidas pela coletânea sobre o que a delação premiada.

### 3.4.2 Uso dos operadores argumentativos

Tabela 8 – Operadores argumentativos no texto 1 da segunda proposta

| Operador argumentativo                                  | Linha | Parágrafo | Função   |
|---|-------|-----------|--|
| “e”   | 07    | Primeiro  | Operador que estabelece junção de ideias. A delação permite investigar com mais riqueza e com informação privilegiada.   |
| “como”  | 10    | Segundo   | Refere-se à maneira, tipo de participação no que está sendo julgado.   |
| “e”   | 13    | Segundo   | Operador que estabelece junção de ideias. Pode-se ter a pena reduzida e também pode ter o privilégio de responder em liberdade.                                  |
| “e”   | 16    | Terceiro  | Operador que estabelece junção de ideias. Podem-se resolver crimes de corrupção com o direito da delação e com a pena reduzida.                                  |
| “todos”   | 18    | Terceiro  | Operador com função de totalizar uma informação, aqui com o advérbio de negação “não”, ganha uma totalização parcial, de que a delação ajudaria em alguns casos. |
| “mais” – forma grafada indevidamente, o certo seria mas | 18    | Terceiro  | Operador que inicia uma contradição ao que foi exposto antes. Mesmo que com a delação não se resolva todos os casos, alguns serão resolvidos.                    |

|          |    |          |   |
|----------|----|----------|---|
| “e”      | 20 | Terceiro | Operador que estabelece junção de ideias. A delação garante que os crimes não fiquem impunes e nem sem solução.   |
| “e”      | 22 | Terceiro | Operador que estabelece junção de ideias. A delação garante que os acusados sejam presos e não tenham direito a privilégios.  |
| “mas”    | 24 | Quarto   | Operador que inicia uma contradição ao que foi exposto antes. Apesar da possibilidade de a delação premiada ajudar em alguns casos, não se resolveria o problema da corrupção somente com isso. |
| “sempre” | 27 | Quarto   | Reforça a necessidade da constância da investigação.  |

O texto apresenta falta de hierarquia entre argumentos, reafirma que a delação não resolve, mas não sustenta a tese, ao não explicar o motivo de ela não funcionar. O primeiro e segundo parágrafos apresentam o tema e iniciam a tese. O terceiro parágrafo, onde se concentra, inicia confuso: crimes de corrupção são resolvidos com diminuição da pena e com delação. As causas da resolução ficam incomuns dessa forma. Não utiliza operador argumentativo para iniciar o fechamento do texto e utiliza a última frase de modo desconexo com o parágrafo. Infelizmente o aluno demonstra não ter conhecimento dos operadores para utilizá-los a favor de seus textos, algo encontrado nos PCNs.

### 3.4.3 Uso do tempo verbal

Tabela 9 – Ocorrências verbais no texto 1 da segunda proposta

| Ocorrência verbal | Linha | Parágrafo | Forma verbal corresponde ao mundo (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999) |
|-------------------|-------|-----------|--|
| “é”               | 04    | Primeiro  | Comentado  |
| “possibilita”     | 05    | Primeiro  | Comentado  |
| “tem”             | 09    | Segundo   | Comentado  |

|  |         |          |           |
|--|---------|----------|-----------|
| “dizer”  | 10      | Segundo  | *         |
| “foi”  | 10      | Segundo  | Narrado   |
| “participava”  | 11      | Segundo  | Narrado   |
| “eram”   | 11      | Segundo  | Narrado   |
| “dará”   | 12      | Segundo  | Comentado |
| “ter”  | 13 e 14 | Segundo  | *         |
| “responder”  | 15      | Segundo  | *         |
| “podem”  | 18      | Terceiro | Comentado |
| “ser”  | 18      | Terceiro | *         |
| “garantindo”   | 19      | Terceiro | *         |
| “fiquem”   | 20      | Terceiro | *         |
| “Fazendo”  | 21      | Terceiro | *         |
| “pagem” – forma grafada indevidamente, o certo seria paguem. | 21      | Terceiro | Comentado |
| “acabar”   | 25      | Quarto   | *         |
| “tem”  | 26      | Quarto   | Comentado |
| “continuar”  | 26      | Quarto   | *         |
| “visando”  | 27      | Quarto   | *         |
| “Sendo”  | 29      | Quarto   | *         |
| “roubar”   | 29      | Quarto   | *         |
| “é”  | 29      | Quarto   | Comentado |
| “ter”  | 29      | Quarto   | *         |

A maior parte das ocorrências verbais do texto 1 da segunda proposta é do mundo comentado (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999), a utilização de verbos do mundo narrado se refere à exemplificação do que seja delação premiada: “foi”, “participava”, “eram”. Há ocorrências dos semitempos (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999). Há ocorrência do futuro perifrástico na linha 24: “vai fazer”, tempo não reconhecido na maior parte das gramáticas tradicionais, mas usado pelos falantes todos os dias. Na linha 14, há a ocorrência do futuro perifrástico “pode ter” e na linha 24 “vai fazer”.

#### 3.4.4 Uso de orações modalizadoras

“O acusado tem o direito de dizer...”, na linha nove, inicia uma sequência de coisas que o acusado poderá afirmar no processo por corrupção. O ideal, nessa situação, não é direito, mas dever. É um compromisso que o acusado faz com a justiça de falar a verdade sobre o que sabe, torna-se uma obrigação.

Na linha 14, “...pode ter o privilégio” afirma da possibilidade de o acusado responder às acusações em liberdade. Construída dessa forma, o leitor vê que seguir o acordo estabelecido com a justiça é fator determinante para que isso aconteça.

A construção das frases no texto é de pouca complexidade, usam-se poucos períodos subordinados, as orações são curtas, coordenadas. Isso demonstra a dificuldade que o aluno tem de estruturar um raciocínio mais elaborado, mais complexo.

Na linha 26, a oração “tem que continuar” constrói com força a ideia da necessidade da continuidade das investigações.

### 3.4.5 Texto 2- Segunda proposta

|    |   |
|----|---|
| 1  | Susadica de um lado e                     |
| 2  | precariedade de outro                     |
| 3  | É possível levar políticos corruptos      |
| 4  | para a cadeia? Podemos dizer que na       |
| 5  | maioria dos países não é possível, e real |
| 6  | mente não é, porém, por meio de delação   |
| 7  | premiada e do cumprimento das leis        |
| 8  | constitucionais, essas prisões podem      |
| 9  | ser realizadas.                           |
| 10 | Quando um político é acusado e con        |
| 11 | denado, os investigadores juntamente com  |
| 12 | alguns juizes, buscam interrogar, in      |
| 13 | centivando o mesmo a colaborar nas        |
| 14 | investigações.                            |
| 15 | Esses incentivos ajudam tanto o réu,      |
| 16 | que pode ter sua pena reduzida, quanto    |
| 17 | para os policiais que ampliam seus con    |
| 18 | hecimentos sobre crimes de corrupção.     |
| 19 | O combate ainda é falho e precário        |
| 20 | no (Brasil) Brasil, mas o que não fal     |
| 21 | tam são recursos e novas alternativas,    |
| 22 | para o melhor fiscalização e punição de   |
| 23 | tais atos infracionais que são praticados |
| 24 | contra o dinheiro público.                |

Figura 7 – Texto 2 da segunda proposta

A pergunta apresentada na introdução já é respondida sem levar o leitor a refletir um pouco mais e a ver a resposta trabalhada no desenvolvimento. O segundo parágrafo explica-se o que é a delação, trabalho que poderia ter sido feito no primeiro parágrafo. No terceiro parágrafo são mostradas as boas características da delação: a redução da pena para o acusado e ampliação dos conhecimentos por parte dos policiais que trabalham no caso.

O aluno não consegue estruturar a proposta de intervenção de modo detalhado, com etapas e delegando função a possíveis responsáveis para a mudança da situação. Rojo (2010) demonstra a dificuldade que os alunos têm de estruturar a competência solicitada no ENEM de modo maduro, pois não têm conhecimento sobre a conjuntura que envolve o tema trabalhado nas provas.

Não há a menção no texto do caso da Petrobrás citado na coletânea, da mesma forma como não há no primeiro texto da segunda proposta. O aluno parece se ater somente na explicação da delação premiada, o que enfraquece a força dos argumentos.

### 3.4.6 Uso dos operadores argumentativos

Tabela 10 – Operadores argumentativos no texto 2 da segunda proposta

| Operador argumentativo | Linha  | Parágrafo | Função   |
|------------------------|--------|-----------|--|
| “e”                    | 05     | Primeiro  | Estabelecem relação e conjunção de ideias. Ideias se somam para reforçar a dificuldade de levar os políticos para a cadeia.  |
| “realmente”            | 05     | Primeiro  | Reforça a ideia da impossibilidade de se levar os políticos para a cadeia.   |
| “porém”                | 06     | Primeiro  | Marcam argumentos opostos. É difícil condenar os políticos corruptos, mas a delação premiada pode mudar isso.  |
| “tanto... que”         | 15     | Terceiro  | Estabelece-se uma comprovação por meio do enunciado iniciado por este operador. A comprovação do fato de o réu receber ajuda é que ele pode ter sua pena reduzida. |
| “tanto... quanto”      | 15, 16 | Terceiro  | Estabelecem relação e conjunção de ideias. Além de o réu receber ajuda, os policiais também vão ganhar com a delação, vão conhecer mais sobre crimes de corrupção. |
| “ainda”                | 19     | Quarto    | Operador que faz pressupor a ideia de que o combate aos crimes de corrupção ainda não é eficiente.   |
| “mas”                  | 20     | Quarto    | Marca argumentos opostos. Apesar de o combate ser falho, existem recursos para que isso melhore.   |
| “e”                    | 19     | Quarto    | Soma argumentos. Não faltam, além de recursos, alternativas para auxiliar na resolução dos crimes  |

|     |    |        |  |
|-----|----|--------|--|
|     |    |        | de corrupção.  |
| “e” | 20 | Quarto | Soma argumentos. As alternativas que ajudam a combater os crimes de corrupção farão com que haja uma melhor fiscalização, além de uma punição dos atos infracionais contra o dinheiro público. |

Fica claro, no início do texto, o posicionamento do autor a favor da delação premiada: “por meio da delação as prisões podem ser realizadas”. Mas os argumentos encadeados no texto deixam a sustentação para essa tese fraca. No terceiro parágrafo, a redução da pena e o maior conhecimento dos policiais para esses crimes não são pontos tão fortes para se justificar a delação. Há uma redução do que é considerado como benefício da delação, os ganhos parecem ser poucos.

No último parágrafo, não fica claro quais são os recursos que auxiliam em uma melhor fiscalização: financeiros, estruturais, de pessoas?

Não se demonstra no texto uma utilização consciente dos operadores argumentativos a favor do texto conforme se observa nos PCNs, o aluno não demonstra construir um texto consciente dos recursos argumentativos.

### 3.4.7 Uso do tempo verbal

Tabela 11 – Ocorrências verbais no texto 2 da segunda proposta

| Ocorrência verbal | Linha   | Parágrafo | Forma verbal corresponde ao mundo (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999) |
|-------------------|---------|-----------|--|
| “É”               | 03      | Primeiro  | Comentado  |
| “levar”           | 03      | Primeiro  | *  |
| “Podemos”         | 04      | Primeiro  | Comentado  |
| “dizer”           | 04      | Primeiro  | *  |
| “é”               | 05 e 06 | Primeiro  | Comentado  |
| “é”               | 10      | Segundo   | Comentado  |
| “buscam”          | 12      | Segundo   | Comentado  |

|                |        |          |           |
|----------------|--------|----------|-----------|
| “interrogar”   | 12     | Segundo  | *         |
| “incentivando” | 12     | Segundo  | *         |
| “colaborar”    | 13     | Segundo  | *         |
| “ajudam”       | 15     | Terceiro | Comentado |
| “ampliam”      | 16     | Terceiro | Comentado |
| “é”            | 18     | Quarto   | Comentado |
| “faltam”       | 19     | Quarto   | Comentado |
| “são”          | 20, 22 | Quarto   | Comentado |

Das formas verbais apresentadas, não houve ocorrência de tempo verbal do mundo narrado. Apareceram algumas formas consideradas semitempos, segundo Weinrich (1968 apud KOCH, 1999). Não são complexas as estruturas frasais do texto, nem o encadeamento das orações. A estruturação de frases é simples, o aluno não consegue estruturar raciocínio complexo, aparentemente falta leitura de mundo da situação apresentada. A criação da proposta de intervenção é fraca, com poucos detalhes e demonstra falta de entendimento da situação de forma que prejudica o entendimento de como propor mudanças com sugestões de etapas e de responsáveis.

#### 3.4.8 Uso de orações modalizadoras

Na linha 04, com a oração “Podemos dizer que...” o autor se exime da responsabilidade do que diz, já que inclui outras pessoas consigo e, com o verbo “poder”, expressa que é uma possibilidade de que os corruptos sejam condenados.

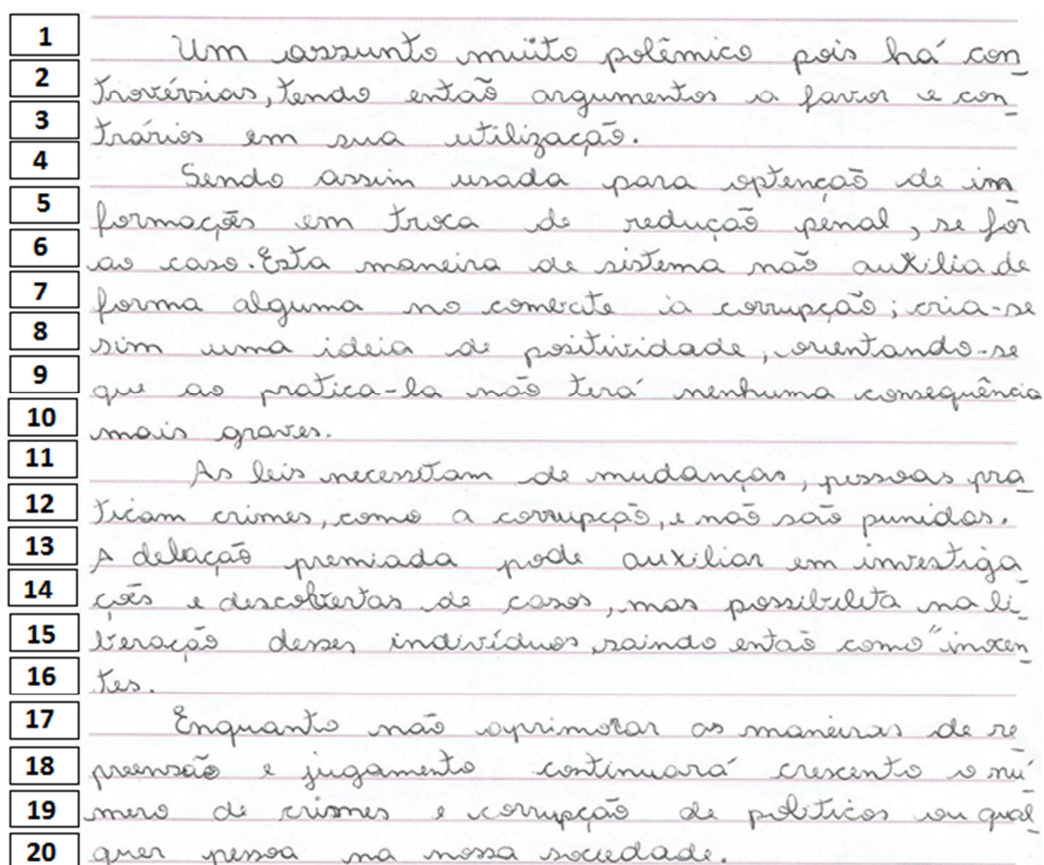
“Essas prisões podem ser realizadas...”, na linha 08, indica a possibilidade de que a delação auxilie no cumprimento das leis. Colocando-se que é uma possibilidade, afirma-se, de modo mais incerto que a delação tem chance de ser positiva para a justiça.

No segundo parágrafo, linha 11, com a oração “... os investigadores juntamente com alguns juízes buscam...”, o enunciador cita cargos de pessoas envolvidas na investigação, o que confere mais seriedade ao que diz sobre a delação, ela não vai ser feita por qualquer pessoa. Apesar da seriedade do enunciador, ela demonstra falta de conhecimento, já que os investigadores não interrogam o acusado.

“Esses incentivos ajudam tanto o réu, que pode ter sua pena reduzida, quanto os policiais”, no terceiro parágrafo, informa ao leitor que o enunciador acredita nos incentivos da delação premiada como algo que ajuda de duas formas: o réu e o policial. Aquele é ajudado com a redução da pena e estes com o maior conhecimento que vão ter da corrupção. Não fica claro se esse último incentivo é visto de forma irônica, ou se o enunciador está tentando expor as consequências da delação.

As orações modalizadoras não demonstram força argumentativa, elas, assim como o texto, demonstram falta de conhecimento do autor sobre os processos legais de investigação. Não se vê no texto, apesar de ter tido uma tentativa, os pontos positivos da delação.

### 3.4.9 Texto 3- Segunda proposta



1 Um assunto muito polêmico pois há con-  
2 trariedades, tendo então argumentos a favor e con-  
3 trários em sua utilização.  
4 Sendo assim usada para obtenção de in-  
5 formações em troca de redução penal, se for  
6 ao caso. Esta maneira de sistema não auxilia de  
7 forma alguma no combate à corrupção; cria-se  
8 sim uma ideia de positividade, orientando-se  
9 que ao praticá-la não terá nenhuma consequência  
10 mais graves.  
11 As leis necessitam de mudanças, pessoas pra-  
12 ticam crimes, como a corrupção, e não são punidos.  
13 A delação premiada pode auxiliar em investiga-  
14 ções e descobertas de casos, mas possibilita a eli-  
15 minação desses indivíduos, saindo então como "inocen-  
16 tes".  
17 Enquanto não aprimorar as maneiras de re-  
18 presão e julgamento continuará crescendo o nú-  
19 mero de crimes e corrupção de políticos ou qual-  
20 quer pessoa na nossa sociedade.

Figura 8 – Texto 3 da segunda proposta

O texto começa sem a apresentação do assunto, só afirma que ele é polêmico. O segundo parágrafo, iniciado com “Sendo assim” não está ligado a uma ideia anterior, fica, então, confuso. Há a ideia de que a delação é uma “maneira de sistema” que cria “positividade”, mostra-se que não haverá consequências graves por meio da delação. A proposta de intervenção, orientada pelo Enem a vir por último, está expressa nos terceiro e quarto parágrafos.

O texto apresenta algumas confusões de ideias, alguns desvios ortográficos, de regência e de acentuação. O enunciador não parece ter lido textos além do que foi apresentado pelo professor acerca do tema, não traz nem os dados que foram mencionados na coletânea oferecida pelo professor.

#### 3.4.10 Uso dos operadores argumentativos

Tabela 12 – Operadores argumentativos no texto 3 da segunda proposta

| Operador argumentativo | Linha | Parágrafo | Função   |
|------------------------|-------|-----------|--|
| “pois”                 | 01    | Primeiro  | Operador argumentativo que explica algo expresso anteriormente. Aqui se explica o motivo pelo qual o assunto da delação é polêmico: ele é controverso. |
| “então”                | 02    | Primeiro  | Inicia a ideia de conclusão de um raciocínio. A conclusão de ele ser controverso seria ele ter argumentos contrários e a favor da delação.             |
| “sendo assim”          | 04    | Segundo   | Operador sequencial, conclusivo (assim).   |
| “se”                   | 05    | Segundo   | Indica possibilidade de troca de redução penal pelas informações dos acusados.   |
| “como”                 | 12    | Terceiro  | Operador que exemplifica a declaração anterior. No texto, exemplifica-se o tipo de crime.  |
| “e”                    | 12    | Terceiro  | Aqui o operador tem o sentido não de adição de ideias, mas de oposição. As pessoas praticam o crime, mas não são punidas.                              |
| “como”                 | 12    | Terceiro  | Operador que exemplifica algo. No texto é utilizado para exemplificar crimes cometidos, um   |

|            |    |          |   |
|------------|----|----------|---|
|            |    |          | deles é a corrupção.  |
| “mas”      | 14 | Terceiro | Operador argumentativo que conecta ideias de sentidos opostos. A delação pode ajudar na resolução dos crimes, mas ajuda na liberação dos indivíduos que colaboraram.  |
| “então”    | 15 | Terceiro | Operador conclusivo. A delação auxilia na liberação.  |
| “como”     | 15 | Terceiro | Operador que exemplifica algo que veio antes. Quem auxilia com a delação sairá como se fosse inocente.  |
| “Enquanto” | 17 | Quarto   | Operador de valor condicional/temporal: se não aprimorar as maneiras de repreensão, o número de crimes continuará a aumentar.   |
| “ou”       | 19 | Quarto   | Operador que introduz argumentos que levam a conclusões opostas. No texto, ele é usado com a função de inclusão. Se não melhorar as formas de julgamento, vão crescer os crimes praticados por políticos e também por outras pessoas. |

Percebe-se certa dificuldade na utilização dos operadores argumentativos no texto. O enunciador se mostra sem muita habilidade para utilizá-los. No primeiro parágrafo, não se contextualiza o tema, a justificativa de polêmica sobre o assunto é interessante, mas se vê no texto apenas um argumento contrário e um favorável ao tema.

O segundo parágrafo começa sem a referência ao tema e com a falta de operadores, fica solto, mal conectado. As partes “maneira de sistema” e “ideia de positividade” deixam ainda mais problemático o parágrafo.

No terceiro parágrafo, exemplifica-se o tipo de crime, duas vezes, e afirma que as pessoas não são punidas quando o praticam; a delação é positiva, pois existe a possibilidade de ajudar na resolução dos crimes, mas auxilia para que quem colaborou com as investigações seja liberado. Percebe-se a falta de leitura da coletânea, que diz não da liberação, mas da diminuição da pena, a depender da colaboração nas investigações e a possibilidade de cumprir a pena em casa.

Na conclusão, é apresentada uma proposta de intervenção pouco consistente, com problemas de estrutura gramatical. O operador argumentativo apenas diz respeito ao crescimento do crime por políticos e por pessoas comuns, mas não fica detalhado de que forma pode-se mudar essa realidade, essa proposta não possui etapas, fica vaga.

### 3.4.11 Uso do tempo verbal

Tabela 13- Ocorrências verbais no texto 3 da segunda proposta

| Ocorrência verbal   | Linha | Parágrafo | Forma verbal corresponde ao mundo (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999) |
|---|-------|-----------|--|
| “há”  | 01    | Primeiro  | Comentado  |
| “tendo”   | 02    | Primeiro  | *  |
| “sendo”   | 04    | Segundo   | *  |
| “for”   | 05    | Segundo   | *  |
| “auxilia”   | 06    | Segundo   | Comentado  |
| “cria-(se)”   | 07    | Segundo   | Comentado  |
| “orientando-(se)”   | 08    | Segundo   | *  |
| “praticá-(la)” – forma grafada indevidamente, o certo seria praticá-la. | 09    | Segundo   | *  |
| “terá”  | 09    | Segundo   | Comentado  |
| “necessitam”  | 11    | Terceiro  | Comentado  |
| “praticam”  | 11    | Terceiro  | Comentado  |
| “são”   | 12    | Terceiro  | Comentado  |
| “pode”  | 13    | Terceiro  | Comentado  |
| “auxiliar”  | 13    | Terceiro  | *  |
| “possibilita”   | 14    | Terceiro  | Comentado  |
| “saindo”  | 15    | Terceiro  | *  |
| “aprimorar”   | 17    | Quarto    | *  |
| “continuará”  | 18    | Quarto    | Comentado  |
| “crescento” – forma   | 18    | Quarto    | *  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| grafada indevidamente, o certo seria crescendo. |  |  |  |
|---|--|--|--|

Das ocorrências verbais apresentadas acima, não houve nenhuma do mundo narrado, apenas do mundo comentado e semitempos (WEINRICH 1968 apud KOCH, 1999).

No texto, são usados os tempos no gerúndio: “tendo”, “sendo”, “orientando”, “crescendo” e “saindo”, o que não fortalece o posicionamento do autor, não faz o discurso ser engajado, nem o leitor se sentir incomodado com a temática.

#### 3.4.12 Uso de orações modalizadoras

No último parágrafo, em “...continuará crescendo o número de crimes e corrupção...”, o autor afirma a necessidade de se melhorarem as maneiras de se reprender e julgar os crimes para evitar que sejam praticados. Essa oração mostra firmeza na necessidade de mudança, mas, no restante do texto, a estrutura é simples e limitada. O aluno tem dificuldade de usar orações subordinadas ou períodos mais complexos para construir seu raciocínio. Sua argumentação foi comprometida, não houve engajamento do autor para defender sua tese.

Após esse capítulo de análises, são apresentadas as considerações finais levando-se em conta todo o estudo esboçado até aqui. São feitas algumas reflexões sobre os dados contidos nas tabelas e sobre as estratégias de argumentação nos textos produzidos por alunos do Projeto Educação Aberta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos traçados neste trabalho, pretendeu-se esboçar um panorama de como o aluno do Projeto Educação Aberta constrói a argumentação na dissertação escolar. Para isso, foi traçado um arcabouço teórico no primeiro capítulo que elucidou sobre os conceitos e perspectivas de língua, sua relação com o texto e com o contexto. Definiu-se textualidade e seus critérios para que ficassem claras quais as implicações desses termos no texto e, conseqüentemente, pudessem esclarecer nosso objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, tratou-se da produção de texto na escola com a finalidade de esclarecer de que forma os alunos do PrEA foram ensinados a respeito da escrita de textos, de que forma que a rede estadual tem trabalhado com a produção, qual seu foco. Além disso, explicitou-se sobre argumentação, seu desenvolvimento na história, diferentes perspectivas e teóricos. Focando mais no objeto de estudo, esclareceu-se sobre dissertação, como se caracteriza esse tipo textual, como ele tem sido cobrado, e porque voltou a ser trabalhar com a dissertação, já um pouco abandonada em função da teoria difundida de gêneros. Foi observado de que forma é trabalhado esse tipo textual no Projeto Educação Aberta, para que se compreendessem mais ainda os textos a serem analisados. Foi explicado sobre o PrEA o que é, como surgiu e de que forma funciona atualmente.

Ainda nesse capítulo, as categorias de análise foram mostradas. Observou-se o uso dos operadores argumentativos, dos tempos verbais e das orações modalizadoras. O primeiro critério diz respeito à condução do discurso, os operadores determinam o valor argumentativo do texto. Com os tempos verbais do mundo comentado, o texto pode demonstrar ao leitor que o assunto tratado o afeta e exige sua resposta frente ao que está sendo discutido. Já o uso dos tempos verbais do mundo narrado demonstra um texto que não exige uma mudança de atitude por parte do ouvinte/leitor. As orações modalizadoras demonstram a intenção, os sentimentos de quem enuncia, deixam um pouco à mostra o modo como se sente o enunciatador sobre o assunto que discute naquele momento, estão ligadas à situação de produção. A metodologia também foi abordada no segundo capítulo, mostrando de que forma a pesquisa, as observações, as escolhas dos textos para análise foram feitas.

Com base nas análises das redações, observou-se que os alunos, provenientes da escola pública, apresentam dificuldades na utilização dos operadores argumentativos.

Não se observou na maioria dos textos analisados um uso consciente desses termos, de forma que eles estejam, não apenas no texto, mas a serviço do texto e da defesa da tese.

Em relação ao uso dos tempos verbais do mundo narrado, comentado ou uso dos semitempos (WEINRICH, 1968 apud KOCH, 1999), as tabelas mostraram que a maioria das ocorrências verbais foi do tempo comentado. Essa constatação indica compreensão da importância dos tempos do mundo comentado e seu engajamento com o assunto tratado, ou indicam apenas certa repetição de fórmulas oferecidas em aulas de redação. Em alguns textos, o uso das formas verbais do mundo narrado auxiliou na exemplificação de casos e situações possíveis de acontecer dentro da temática. Em um dos textos observou-se certa dificuldade do aluno em se desvincular dos semitempos que deixaram o texto confuso, fraco na defesa da tese, frases mal desenvolvidas.

Sobre as orações modalizadoras, notou-se a dificuldade de os alunos construírem textos se utilizando dessas construções. Sabe-se que elas não são ensinadas na escola, não constam em livros didáticos, não foram vistas pelos alunos do PrEA da forma como foram classificadas aqui. Elas podem ter sido vistas na vida escolar do aluno em forma de orientação do professor, conforme relatos dos alunos anotados para esta pesquisa. O professor solicitou, por exemplo, que usassem a forma: “É preciso que...” para que o texto ficasse com ares de discurso panfletário e motivador para o corretor da banca.

Os textos analisados apresentam pouca leitura além da oferecida na coletânea pelo professor, resultado constatado também por Failla (2012). Os alunos do PrEA são alunos que já terminaram o ensino médio ou estão terminando, muitos trabalham e vão direto do trabalho para o PrEA. Essa realidade prejudica, e muito, a aprendizagem dos conteúdos em leituras, ainda que de temas desvinculados ao vestibular. Na entrega dos textos corrigidos em sala, o professor de redação do projeto relatou a apatia da maioria e o desinteresse em saber a justificativa da nota tirada na redação, nos erros cometidos e nos acertos. Muitos alunos são desmotivados, chegam ao projeto com a ideia de que não sabem, de que não conseguem passar no vestibular. Além da rotina pesada, apresentam baixa autoestima, que em alguns casos diminuía com o acompanhamento por *coaching*. Claro que o problema de todos os alunos não era resolvido, mas para alguns surtia um grande efeito.

Esse fato tinha efeito na produção dos textos: falta de leitura e de vontade. Nos textos analisados, alguns apresentam falta de vinculação do enunciador com o tema, com a tese ser defendida.

As dificuldades apresentadas nas tabelas e nas análises revelam que há inúmeros problemas no ensino de produção de texto. O foco da escola não parece ter sido o ensino da produção de modo consciente, do como se pode convencer o outro do seu ponto de vista, as aulas ainda estão, como há muito estavam, focadas na gramática (RIOLFI; IGREJA, 2010).

O ensino na escola, apesar de diretrizes, estudos, pesquisas, ainda está muito aquém do que deveria ser. Fórmulas prontas, pouco tempo para reflexão, debates não têm sido o foco na escola. A parte social e humana do projeto do PrEA tenta propiciar debates e levar os alunos a refletirem sobre temas diversos, não apenas decorando estrutura de textos com temas que podem estar nos vestibulares.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BONINI, Adair; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006a. p.163-180.

\_\_\_\_\_. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 b.

BALTAR, Marcos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. De M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot. In: GIACOMELLI, Karina; PIRES, Vera Lúcia (Org.). **Émile Benveniste**: interfaces enunciação & discurso. Letras n 33, jul./dez. 2006, PPGL Editores, UFSM.

\_\_\_\_\_. Semântica Argumentativa. In: FERRAREZI JR, Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013. p.19-30.

BARROSO, Teresinha. **Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental**: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião / Terezinha Maria Barroso Santos; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BOFF, Odete Maria. Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. In: **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_o\\_genero\\_textual\\_artigo\\_de\\_opinioao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Desirée (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola. 2005, p. 208-236.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: \_\_\_\_\_; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CAFIERO, Delaine. Letramentos e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. cap. 4.

CUNHA, Gustavo Ximenes. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. In: **Filol. linguíst. port.**, n. 14(1), p. 73-97, 2012.

CUNHA, Helia Coelho Mello Cunha. **Não sei ler... mas tenho que escrever. Aprendendo a ler no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2002.

\_\_\_\_\_. **A construção da argumentação no Ensino Médio: um trabalho técnico e retórico**. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/1701>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

CUNHA, A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CAMPOS, Claudia Mendes. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação da língua. In: **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007.

CASTELANO, Karine Lôbo; LUQUETTI, Eliana Crispim França. **Gramaticalização e ensino: uso do operador argumentativo “assim” na fala da região Noroeste Fluminense**. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/2047>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

DEFENDI, Cristina Lopomo. **"Portanto, conclui-se que": processos de conclusão em textos argumentativos**. 2013. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-06052013-104720/>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimaraes. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Washington Silva de. **Teoria do enunciado e teoria gramatical**: (Des)enredamento de conceitos. Ano de publicação: 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/viewFile/9364/5044>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FLORES, Onici. Teoria da enunciação. In: FLORES, Onici (Org.); KARNOPP, Lodenir; GEDRAT, Dóris. **Teorias do texto e do discurso**. Canoas: ULBRA, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento e TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. Contexto: São Paulo, 2005.

GIACOMELLI, Karina. **A enunciação em Benveniste e Bakhtin**: exclusões saussurianas. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/063.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

GIBBON, Adriana. **A gramaticalização da forma perifrástica (ir + infinitivo) como codificadora do tempo futuro o percurso a partir de fatores semânticos/discursivos e sociais**. Disponível em: < [http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ07\\_1.htm](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ07_1.htm) >. Acesso em: 02 abr. 2015.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <[http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

GOIÁS, Governo de. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão experimental. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Argumentatividade e argumentação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v. 9 – n. 2 – p. 271-283 – jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, Nilma. **A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna**: diretrizes e perspectivas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-113721/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins; FISCHER, Adriana. **Texto dissertativo: dinamizando propostas.** Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/097.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, José Wanderley. **Introdução à semântica:** brincando gramática. São Paulo: Contexto, 2006.

INEP. **A redação no ENEM 2013:** Guia do participante. Brasília, DF, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 1997a, 41: 67-78.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Linguística textual: quo vadis?. **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. spe, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502001000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual.** 21 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KURTZ, Fabiana Diniz. **Uma análise de gênero em artigos eletrônicos de linguística aplicada com foco em tópicos e procedimentos de pesquisa.** 2004. 151f. Dissertação (Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

MANZONI, Rosa Maria. **Dissertação escolar: um gênero em discussão.** 2007. 236 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/102475>> Acesso em: 24 mar. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES José Roberto. **O que é Coaching?** Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/tudo-sobre-coaching/coaching/o-que-e-coaching/>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MASSMANN, Débora. Argumentação: em busca de um conceito. In: **Línguas e instrumentos linguísticos** 26. Campinas: Capes – Procad – Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2011: Unicamp, 1997-2010. Semestral. ISSN 1519-4906.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**: com exercícios corrigidos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna. Christina. (Org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, Érica Krachefski. **Uma abordagem semântico-argumentativa do locutor e do alocutário no discurso**. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4187/1/000431059-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

OLIVEIRA, Flávia. Medianeira. **A configuração textual da seção de metodologia em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística**. I Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2001. p. 11-24.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

PEREIRA, Cilene da Cunha. et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: **Estratégias de leitura: texto e ensino**. PAULIUKONIS, Maria Aparecida, SANTOS, Leonor Werneck dos Santos (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

PLATÃO. **Crátilo**. Trad. Maria José Figueiredo, Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

RIOLFI, Claudia Rosa; IGREJA, Suelen Gregatti da. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 1, Abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184- 207.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental/** Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, cap 1 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, resultados e problemas: o insucesso escolar no Brasil do séc. XXI. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANT'ANA, Rivania Maria Trotta; DIAS, Luiz Francisco – **O dizer nas perspectivas de Austin, Grice e Ducrot**. Disponível em: <[www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l416.pdf](http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l416.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2014.

SILVA, Antônio Carlos da. **As teorias do signo e as significações linguísticas**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/ed39/teoriasignosreflexaoed39.htm>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

SILVA, Débora C. Silva; COSTA, Keila Matida M. **Percursos da leitura entre a página e a tela: uma multiplicidade de sentidos** (Artigo Texto Digital). Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-74, jan./jul. 2012. ISSN: 1807-9288. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/download/1807-9288.2012v8n1p55/22403>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehayé com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blickstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n.2, 2002, p. 91-116.

THEREZO, Graciema. Pires. (Ed.). **Redação e leitura para universitários**. Campinas: Alínea, 2007. p. 117-130.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.