



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



DANIEL PEREIRA DOS SANTOS

RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS: uma sugestão de pesquisa-ação para o ensino de operadores argumentativos em artigos de opinião

Montes Claros
2023

DANIEL PEREIRA DOS SANTOS

**RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS: uma sugestão de pesquisa-ação
para o ensino de operadores argumentativos em artigos de opinião**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual de Montes Claros,
como requisito parcial para a conclusão do
curso e obtenção do título de mestre

Orientadora: Professora Dr^a. Arlete Ribeiro
Nepomuceno

Arlete Ribeiro Nepomuceno - 30/6/2023

Montes Claros -2023

S237r Santos, Daniel Pereira dos.
Relações discursivo-argumentativas [manuscrito]: uma sugestão de pesquisa-ação para o ensino de operadores argumentativos em artigos de opinião / Daniel Pereira dos Santos – Montes Claros, 2023.
137 f. : il.

Bibliografia: f. 134-137.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino fundamental). 3. Texto argumentativo. 4. Operadores argumentativos. 5. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: uma sugestão de pesquisa-ação para o ensino de operadores argumentativos em artigos de opinião.

Dedico este trabalho à minha família, à minha querida esposa e ao meu filho Pedro.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus desconhecido, o Deus que fez o mundo e tudo que nele há, pela dádiva da minha existência;

Aos meus pais, pelo zelo que sempre tiveram pela minha educação, independentemente das pedras no caminho;

À minha orientadora, prof^a. Arlete Ribeiro Nepomuceno, pelo equilíbrio entre profissionalismo, seriedade e rigidez, por um lado, e, por outro, pela paciência, flexibilidade e compreensão, qualidades fundamentais para minha condução até aqui;

A todos os professores que passaram por mim ao longo da minha jornada escolar e universitária, por transmitir a um mim um pouco de seus conhecimentos;

À minha esposa, por estar ao meu lado e suportar meus momentos de angústia, de cansaço e muitas ausências durante dias e noites imerso em livros e computador;

Ao meu filho, por me tornar mais destemido em momento tão necessário e me fazer ver razão nas minhas batalhas diárias;

À família da tia Hulda e a do tio Ricardo (*in memorian*), por me abrigarem durante anos na casa deles e me tratarem como filho para que eu prosseguisse nos estudos;

À família da tia Bela e a do tio Ozeias (*in memorian*), por também me darem abrigo quando precisei concluir meus estudos;

Aos amigos de curso, por ouvir minhas queixas e compartilhar medos, estresses, ansiedades, vitórias e motivações;

À Universidade Estadual de Montes Claros, por me oportunizar a graduação, a pós-graduação e, agora, o mestrado;

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por promover o Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS;

Ao governo de Minas, pela concessão do afastamento para estudo e pelo aperfeiçoamento profissional durante o meu segundo ano de curso;

Ao diretor escolar, Warley Evangelista de Brito, pela compreensão e ajuda quando precisei me afastar.

À capes, pelo importante apoio financeiro.

Registro aqui meus sinceros agradecimentos a todos.

“É preciso pensar a linguagem humana como *lugar* de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos.”

(Ingedore G. Villaça Koch)

RESUMO

RESUMO: Por vivermos em uma sociedade cada vez mais conectada tecnologicamente, nossas possibilidades de interações sociais aumentam, tendo em vista que gêneros textuais emergem nos ambientes virtuais e os já consolidados se adequam e encontram mais facilidade de difusão. Por si só, o acesso facilitado aos gêneros que por aí circulam não garante, porém, o desenvolvimento crítico-reflexivo tão necessário diante do que se lê. Isso se justifica por notarmos, no cotidiano da sala de aula, sérias dificuldades de leitura de muitos alunos que, mesmo em séries mais avançadas, não conseguem ultrapassar o nível da decodificação ou se restringe, quando muito, à compreensão do dito na superfície textual. Assim, o presente trabalho trata das dificuldades que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II apresentam quanto à percepção de marcas de argumentatividade expressas por determinados elementos linguísticos (conjunções e palavras denotativas), em relações discursivas no texto. Partindo dessa constatação empírica, através de uma proposta de pesquisa-ação, tivemos como objetivo apresentar alternativas teórico-metodológicas, na produção de um caderno didático-pedagógico direcionado a professores do 9.º ano do Ensino Fundamental II, visando ao ensino da leitura crítica do texto argumentativo com base nos operadores argumentativos. Para atingir tal propósito, filiamos-nos à Linguística Textual, com foco na terceira fase, cujos principais autores são: Koch (2001, 2011, 2015, 2020), Fávero e Koch (2012) Koch e Elias (2022), Guimarães (2001), em interlocução com Teoria da Argumentação na Língua, postulada por Ducrot (1981) e explanada por Cabral (2011). Somam-se a eles os estudos sobre os gêneros textuais/discursivos, baseando-nos em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008). Metodologicamente, adotou-se uma perspectiva descritivo-interpretativa, sustentada em revisão bibliográfica, com base, entre outros, nos autores supramencionados. Este trabalho dividiu-se em duas partes: teórica e analítico-propositiva. Nesta segunda, propusemos a construção do caderno didático-pedagógico. O referido caderno foi dividido em duas partes: análise e sugestões de atividades. Para o *corpus* de análise, selecionamos cinco artigos de opinião que circulam virtualmente no jornal Folha de S. Paulo. Neles, observamos as seguintes categorias: relações discursivo-argumentativas, classe argumentativa e escala argumentativa, cotejando tais noções com o que prega as gramáticas tradicionais. Foram analisados 15 tipos de relações discursivo-argumentativas no total, além de noções de classe argumentativa e escala argumentativa em cada um dos artigos. A parte destinada às sugestões de atividades consta de um plano de ação para a realização de sete oficinas com exercícios objetivos e discursivos, baseados nas noções estudadas e nos textos analisados. Concluímos que é papel da escola capacitar o aluno para uma leitura mais consciente das intenções de quem produz o texto, por meio de uma leitura crítico-reflexiva, para que possa compreender, analisar e interpretar estratégias argumentativas das quais se valeu o articulista para orientar o argumento dele. Esperamos contribuir com a melhoria do trabalho dos professores quanto ao ensino da leitura crítico-reflexiva, partindo de conjunções e palavras denotativas, como operadores argumentativos responsáveis pelos efeitos de sentido e pelo direcionamento dos argumentos nos textos.

Palavras-chave: Leitura, Artigo de opinião, Operadores argumentativos.

ABSTRACT

ABSTRACT: Because we live in an increasingly technologically connected society, our possibilities for social interactions increase, given that textual genres emerge in virtual environments and those already consolidated adapt and find it easier to spread. By itself, easy access to the genres that circulate around does not guarantee, however, the critical-reflexive development that is so necessary in the face of what is read. This is justified by the fact that we notice, in the daily life of the classroom, serious reading difficulties for many students who, even in more advanced grades, cannot overcome the level of decoding or are restricted, at most, to understanding what is said on the textual surface. Thus, the present work deals with the difficulties that students in the final years of Elementary School II have regarding the perception of argumentative marks expressed by certain linguistic elements (conjunctions and denotative words), in discursive relations in the text. Based on this empirical finding, through an action-research proposal, we aimed to present theoretical-methodological alternatives, in the production of a didactic-pedagogical notebook aimed at teachers of the 9th grade of Elementary School II, aiming at teaching critical reading of the argumentative text based on the argumentative operators. To achieve this purpose, we joined Textual Linguistics, focusing on the third phase, whose main authors are: Koch (2001, 2011, 2015, 2020), Fávero and Koch (2012) Koch and Elias (2022), Guimarães (2001), in dialogue with Theory of Argumentation in Language, postulated by Ducrot (1981) and explained by Cabral (2011). Added to them are studies on textual/discursive genres, based on Bakhtin (1997) and Marcuschi (2008). Methodologically, a descriptive-interpretative perspective was adopted, supported by a bibliographical review, based, among others, on the aforementioned authors. This work was divided into two parts: theoretical and analytical-propositional. In this second, we proposed the construction of the didactic-pedagogical notebook. This notebook was divided into two parts: analysis and suggestions for activities. For the corpus of analysis, we selected five opinion articles that circulate virtually in the newspaper Folha de S. Paulo. In them, we observe the following categories: discursive-argumentative relationships, argumentative class and argumentative scale, comparing these notions with what traditional grammars preach. A total of 15 types of discursive-argumentative relationships were analyzed, in addition to notions of argumentative class and argumentative scale in each of the articles. The part intended for activity suggestions consists of an action plan for carrying out seven workshops with objective and discursive exercises, based on the notions studied and the texts analyzed. We conclude that it is the role of the school to train the student for a more conscious reading of the intentions of those who produce the text, through a critical-reflective reading, so that they can understand, analyze and interpret argumentative strategies that the columnist used to guide the student. his argument. We hope to contribute to the improvement of teachers' work regarding the teaching of critical-reflexive reading, starting from conjunctions and denotative words, as argumentative operators responsible for the effects of meaning and for the direction of arguments in the texts.

Keywords: Reading, Opinion article, Argumentative operators.

QUADRO

Quadro 1: PLANO DE AÇÃO.....	113
------------------------------	-----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF II	Ensino Fundamental II
GT	Gramática Tradicional
LT	Linguística Textual
PCNs	Parâmetros Nacionais Curriculares

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. 1 Linguística Textual: um breve percurso	15
1.2 Noções de língua, texto e processamento textual	17
1. 3 Texto, gêneros textuais/discursivos e visão dos PCNs e da BNCC	21
1.4 O artigo de opinião: algumas considerações	26
1.5 Argumentação e orientação argumentativa	28
1.6 Conectivos e palavras denotativas: papéis nas relações discursivo-argumentativas	35
1.7 Algumas relações discursivo-argumentativas	43
1.7.1 Operadores gradativos de força em uma escala orientada para uma conclusão	44
1.7.2 Conjunção	45
1.7.3 Disjunção	45
1.7.4 Contrajunção.....	45
1.7.5 Explicação ou justificativa.....	46
1.7.6 Conclusão	47
1.7.7 Comparação	48
1.7.8 Generalização/extensão	49
1.7.9 Especificação/exemplificação	49
1.7.10 Correção/redefinição/reparação	49
1.7.11 Relação de pressuposição de conteúdo.....	50
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3 CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

Com base em observações na sala de aula, como professor do ensino fundamental II de escola pública, vimos que, via de regra, os alunos apresentam dificuldades em ler e interpretar adequadamente os textos sob o viés da argumentatividade, isto é, não compreendem os efeitos de sentido expressos por grande parte das conjunções ao relacionarem orações, períodos e parágrafos de um texto.

Um dos principais problemas no entendimento desses elementos linguísticos, diz respeito à maneira como o assunto é (mal)tratado nas aulas de língua portuguesa, em manuais didáticos, por exemplo, restringindo-se ao ensino de nomenclaturas e classificações descontextualizadas e desvinculadas do uso e da função da língua, o que não encaminha o aluno para a leitura da intenção de quem profere o discurso.

Sabe-se que o ensino visando apenas à apreensão de uma terminologia gramatical, desconhecendo os objetivos do enunciador, sem conexão com contextos reais de uso e sem referendar os gêneros discursivos adequados ao fim comunicativo, não contribui para o desenvolvimento do aluno enquanto participante crítico-reflexivo de uma sociedade.

O reconhecimento do aluno da importância desses recursos linguísticos como marcas de intencionalidades de quem produz o texto mostra-se relevante, uma vez que pode possibilitar uma melhoria da proficiência leitora e, conseqüentemente, da produção textual dele, no reconhecimento de que quem produz um texto o faz com argumentos e, para isso, utiliza palavras e expressões que contribuem no alcance do objetivo pretendido.

Importa salientar que, ao se empreender este estudo, verificou-se que, na busca de tentar minimizar o problema no entendimento da argumentatividade, seria preciso considerar, além das conjunções, outros elementos linguísticos, a exemplo de certos (as) preposições, advérbios e palavras denotativas, que se prestam igualmente a operar argumentos.

Nessa direção, esta sugestão de pesquisa-ação busca responder à seguinte pergunta: Para os alunos do ensino fundamental II, de agora em diante EF II, quais atividades, a partir do gênero artigo de opinião, podem ser empreendidas para o entendimento da argumentatividade estabelecida por conjunções e palavras denotativas nas relações discursivo-argumentativas?

A partir desse questionamento, este trabalho parte das seguintes hipóteses: as dificuldades que os alunos apresentam na interpretação adequada dos elementos linguísticos que funcionam como operadores argumentativos podem advir do pouco tratamento dessas palavras sob esse ponto de vista, já que quase não se vê nas gramaticais tradicionais, fonte de

muitos manuais didáticos, esse enfoque discursivo-argumentativo, muito embora a Base Nacional Comum Curricular recomende.

Adicionalmente, de forma análoga, com base em observações cotidianas, notamos que ainda vigora um entendimento generalizante a respeito de certos conectivos, de modo que são vistos apenas como estabelecadores de sentido entre orações ou conteúdos por eles ligados, não aprofundando na orientação argumentativa subjacentes aos enunciados relacionados.

Acreditamos que esse falso entendimento ou o não aprofundamento nessa área ensejem nos alunos a busca por uma aprendizagem que busque decorar classificações, principalmente no caso das conjunções, desconsiderando que os efeitos de sentidos construídos por essas palavras dependem de contextos específicos, cujo emprego no texto se presta a determinados fins que não apenas o da coesão.

Diante disso, oportunizar aos alunos o entendimento de que esses elementos se relacionam às intenções do enunciador do texto, com atividades de leitura do gênero opinativo (oficinas), pode possibilitar o desenvolvimento da competência leitora crítica, portanto, atenta às manobras persuasivas por parte do produtor textual.

Ao se trabalhar com aspectos linguísticos na superfície textual, é preciso atentar-se ao gênero textual/discursivo, pois os textos pertencem a um gênero. Assim, o gênero artigo de opinião foi escolhido por considerar que eles circulam na esfera jornalística para provocar um efeito persuasivo no leitor, com vistas a influenciá-lo para determinada ideia, com a mobilização de estratégias linguísticas dos produtores (articulistas) conformadas aos objetivos deles, para o qual os operadores de argumentos assumem um papel essencial.

Por meio de uma sugestão de pesquisa-ação para professores de língua portuguesa do EF II, incluindo o professor-pesquisador, justifica-se, esta pesquisa, pela possibilidade de buscar minimizar dificuldades de leitura dos alunos, no que concerne ao teor da argumentatividade expressa por meio das conjunções e palavras denotativas, com a tentativa de práticas de ensino que considerem o emprego desses recursos linguísticos do ponto de vista dos efeitos de sentidos propalados por eles.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou contribuir para o entendimento dos efeitos de sentidos que se constroem pelos operadores argumentativos, em vez de tão somente se preocupar-se em fazer com que os alunos procurem decorá-los e/ou classificá-los gramaticalmente, o que não possibilita um aprendizado significativo e reconhecimento desses elementos imprescindíveis à leitura e produção textual. Por essa via, intentamos compreender as manobras realizadas quando do uso de operadores argumentativos para colaborar com a prática do professor do EF II.

Além disso, justifica-se este trabalho porque busca apresentar uma sugestão de pesquisa-ação, com enquadramento teórico na área dos estudos linguísticos, numa perspectiva pragmático-discursiva dos operadores argumentativos, com atenção à situação sociointeracional estabelecida entre os articulistas e os leitores dos artigos de opinião.

Dessa forma, esta proposta de pesquisa-ação tem como **objetivo geral** apresentar alternativas teórico-metodológicas, na produção de um caderno didático-pedagógico direcionado a professores do 9º ano do EF II, visando ao ensino da leitura crítica do texto argumentativo, com o entendimento de que as conjunções e palavras denotativas funcionam como operadores argumentativos nas relações discursivas.

Como **objetivos específicos**, procuramos:

- Apresentar conhecimentos sobre linguagem, texto, processamento textual, gêneros, contexto sociointeracional, baseados na Linguística Textual e explicar os conceitos de argumentação e orientação argumentativa, classe argumentativa e escala argumentativa com base na Teoria da Argumentação na Língua;
- Aplicar os conhecimentos sobre os efeitos de sentidos produzidos pelos operadores argumentativos nas relações discursivo-argumentativas em artigos de opinião;
- Elaborar um caderno didático-pedagógico direcionado especificamente aos professores do 9º do EF II, com atividades pertinentes à operação argumentativa explicitadas pelas conjunções e palavras denotativas.

Para tanto, o estudo sustenta-se em aportes teórico-metodológicos que se filiam à análise de textos reais da comunicação, na consideração de expedientes linguísticos específicos, a exemplo de operadores argumentativos. Apoiamo-nos na Linguística Textual (terceira fase), de agora em diante LT, que vê no texto a real manifestação da língua, em interlocução com Teoria da Argumentação na Língua, para a qual a linguagem é essencialmente argumentativa, cabendo a elementos linguísticos, demarcados por articulistas em artigos de opinião, marcarem e/ou direcionarem a argumentatividade a conclusões, assumindo papel importante no delineamento de opiniões deles. Somam-se a essas teorias estudos sobre os gêneros textuais/discursivos.

Do ponto de vista metodológico, partindo do paradigma interpretativista, esta pesquisa, de cunho fundamentalmente qualitativo, adotou uma perspectiva descritivo-interpretativa, com uma sugestão de pesquisa-ação, voltada a professores de língua portuguesa do EF II, bem como ao professor-pesquisador, sustentada em revisão bibliográfica e nos prescritos (Parâmetros

Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC)). Na composição do *corpus* de análise, selecionamos cinco artigos de opinião que circulam na esfera jornalística, em mídias digitais, apontando o uso dos operadores argumentativos e, ainda, as características sociocomunicativas reais do gênero artigo de opinião.

Esta proposta de pesquisa-ação está organizada em três capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, apresentamos as perspectivas teóricas selecionadas: a LT, a Teoria da Argumentação, o gênero artigo de opinião e o suporte dele, assim como documentos parametrizadores (Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, e BNCC). No segundo, tratamos dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, do método do material coletado, do contexto e do público-alvo. No terceiro capítulo, apresentamos a elaboração do caderno didático-pedagógico, cujas atividades sugeridas visam ao ensino da leitura crítica do texto argumentativo, tendo como base a análise de conjunções, certas (os) preposições, advérbios e palavras denotativas, como operadores argumentativos nas relações discursivas.

Com este estudo, esperamos apresentar contribuições para a melhoria do trabalho dos professores quanto ao ensino da leitura crítico-reflexiva em sala de aula, buscando instaurar uma nova perspectiva para o ensino desses elementos linguísticos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto de partida para as reflexões desta pesquisa é abordar o gênero textual/discursivo artigo de opinião para a melhoria da proficiência leitora, no tocante à argumentatividade, de modo específico os operadores argumentativos. Portanto, nesse capítulo, tratamos das teorias que sustentam nossos objetivos.

Discorreremos, inicialmente, sobre a LT, a partir do exame das etapas da evolução dos estudos do texto, atendo-nos na terceira fase, segundo estudos de Koch (2001; 2011; 2015; 2020); Fávero e Koch (2012); Koch e Elias (2022). Nessa perspectiva, abordamos o gênero, baseando-nos em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), observando as recomendações dos PCNs e da BNCC. Discorreremos, ainda, acerca de aspectos relativos ao gênero artigo de opinião, ancorando-nos nos estudos de, entre outros autores, Sousa e Cunha (2010).

Posteriormente, focamos os postulados da Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por Ducrot (1981), seguindo Cabral (2011) e Koch (2001; 2011; 2012). Nesse viés, destacamos o papel dos operadores nas relações interfrásticas, de modo a confrontar a visão da GT sobre as noções de coordenação e subordinação, por um lado, com base em autores como Cunha e Cyntra (2017) Faraco e Moura (2000) e Sacconi (2011), e, por outro, as postulações da LT e da Teoria da Argumentação na Língua, baseando-nos, entre outros, em Bally (1965[1944]), citado por Koch (2011), Guimarães (2001) e Longhin-Thomazi (2001).

Por fim, destacamos e exemplificamos algumas relações discursivo-argumentativas (conjunção, disjunção, contração, conclusão, comparação, generalização/extensão, especificação/exemplificação, correção/redefinição/reparação, relação de pressuposição de conteúdo, classe argumentativa e escala argumentativa), ancorando-nos em Koch (2001; 2011; 2015; 2020) e Koch e Elias (2022) e Guimarães (2001).

1.1 Linguística Textual: um breve percurso

A partir da consolidação da Linguística enquanto ciência, após o Curso de Linguística Geral de Saussure (1916), várias correntes da Linguística surgiram seguindo caminhos diversos, sempre buscando a língua como objeto de análise, independentemente da teoria adotada. Nessa direção, na década de 1960, mais precisamente na Alemanha, começou a desenvolver-se um novo ramo da Linguística, a LT, cuja “hipótese de trabalho consiste em tomar como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto” (FAVERO; KOCH, 2012, p. 15), no qual se manifesta a linguagem.

Assim, a LT tem como objeto específico os processos de construção textual, por meio dos quais os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem com outros seres humanos, com o contexto interacional desempenhando um papel na apreensão dos sentidos.

Em que pese isso, esse novo ramo da Linguística, antes de se efetivar, tendo como objeto de estudo o texto/discurso, não foi um processo unitário e uniforme, passando por três momentos distintos, embora, segundo Conte (1977, APUD KOCH, 2020, p. 17), “não se trata de uma distinção de ordem cronológica, e sim tipológica, por não haver, entre eles uma sucessão temporal, constituindo-se cada um deles em um tipo diferente de desenvolvimento teórico”.

No **primeiro momento**, o da *análise transfrástica*, o enfoque estava na transposição dos limites do enunciado ou da sequência de enunciados, enfatizando relações estabelecidas entre eles, principalmente por meio da correferência¹, vista como um importante princípio de coesão textual, partindo destes enunciados para o texto, não considerando ainda o texto como objeto de análise, pois o percurso é da frase ao texto

Nele, o texto é “resultado, portanto, de um ‘múltiplo referenciamento’, [...] uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta*” (KOCH, 2020, p. 19, grifo da autora), sendo o pronome qualquer expressão linguística que retoma, na qualidade de substituto, outra expressão linguística correferencial. Segundo ela, dava-se pouca atenção aos processos de retomada não correferenciais e não consideravam a possibilidade de retomadas de porções maiores ou menores de um texto. No entanto, alguns autores já referendavam as anáforas associativas e indiretas; e muitos deles debruçaram-se sobre os tipos de relação (encadeamento) que se estabelecem entre enunciados, especialmente não assinaladas por conectores (KOCH, 2020).

No **segundo momento**, o da *gramática textual*, o principal objetivo foi refletir sobre fenômenos linguísticos que seriam inexplicáveis pela gramática do enunciado. Nele, por analogia aos estudos *chomskyanos*, passou-se a postular a existência da competência textual, pois “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados [...] qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto [...]” (KOCH, 2020, p. 21).

Dessa forma, procurou-se elaborar, à semelhança das gramáticas da frase, as gramáticas de texto cujas tarefas básicas eram constatar os princípios constitutivos do texto, isto é, o que faz um texto ser texto, na proposição de critérios para a delimitação dele, já que ele se caracteriza pela completude, assim como a diferença entre textos.

¹ Correferência, em consonância com Koch (2012), são expressões linguísticas que retomam outras no texto.

No **terceiro momento**, o das *teorias do texto*, foco deste estudo, ocorre uma guinada nos estudos do texto, até então tratado como produto acabado, cujos sentidos se encontrariam tão somente neles e nas relações sintático-semânticas deles. Assim, nos termos de Fávero e Koch (2012, p. 20): “adquire particular importância ao tratamento dos textos no contexto pragmático: o âmbito de investigação se estende ao contexto, entendido, em geral, como um conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação do texto”.

Nas palavras de Marcuschi (2020, p. 73), “a linguística de texto [...], surgida nos meados dos anos 60 do século XX, trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos”. E ainda: “sob ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida pelo estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos [...] em contextos naturais de uso”.

Partindo dessas considerações, ao tratarmos de texto (escrito ou falado), estamos nos referindo à linguagem humana, que nos possibilita, por meio da língua, interagir na sociedade com diferentes propósitos e modos. Em vista disso, tratamos, a seguir, de concepções de língua, com vistas a entender concepções de texto, já que o que se entende por texto e tudo que o envolve, inclusive o processamento dele, se liga à concepção de língua adotada.

1.2 Noções de língua, texto e processamento textual

Para Koch (2001, p. 9), as concepções linguísticas são diversas, podendo “ser sintetizadas como: a) representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b) instrumento (“ferramenta”) de comunicação; c) forma (“lugar”) de ação ou interação”. Nessa mesma direção, Marcuschi (2020), resumidamente, ressalta a língua: (a) como forma ou estrutura: código ou sistema de signos, trabalhando com unidades isoladas, não ultrapassando, em geral, a unidade máxima da frase; (b) como instrumento: transmissora de informação, na qual um emissor se utiliza da língua como código e comunica mensagens ao receptor; (c) como atividade cognitiva: reflexo do pensamento humano, um fenômeno restrito às sinapses cerebrais, isenta de influências sociais; e (d) como atividade sociointerativa situada: atividade socio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa.

Considerando que as definições desses autores convergem, mudando apenas terminologias, esta pesquisa adota a língua como uma atividade sociointerativa ou interacional dialógica, segundo Marcuschi (2020) e Koch e Elias (2022). Assim:

na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis que se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2022, p. 10, (grifos das autoras).

Diante do que foi dito, o sentido não é algo intrínseco ao texto, muito embora as pessoas recorram a ele pelas pistas dadas por elementos linguísticos. Assim, o que não se pode é delegar a ele a totalidade desse fato, mas reconhecer que o sentido é construído, na tríade autor-texto-leitor, defendida pelos autores sobreditos.

Considerando essas asserções sobre a língua, que dialogam com definições de texto, retomamos a importância da terceira fase da LT, um momento no qual o texto do ponto de vista da produção e da recepção é visto como um processo. Reconhecendo esse momento como o de uma virada pragmática, afirma Koch (2020):

a pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como um sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta [...] os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (KOCH, 2020, p. 27).

Nessa fase, para Madureira (2007, p. 23), “o estudo sobre o texto passou a analisá-lo a partir de sua elaboração, de sua verbalização, de seu planejamento”. Isso porque, a partir de então, essa vertente de investigação linguística “parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto” (MARCUSCHI, 2020, p. 73).

É mister, dessa forma, apontar algumas definições do que se entende como texto (em sua acepção *estrita* (quanto à linguagem verbal)), com a definição de texto em sentido amplo sendo muito mais vasta, o que poderia fugir do escopo da LT), pois estamos diante de um tema basilar dela. Consoante Stammerjohann (1975, APUD KOCH, 2012, p. 25), textos (orais ou escritos) possuem “como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como em “Socorro!”, sendo sua extensão máxima indeterminada”.

De forma análoga, sobre texto, Koch (2012, p. 34) afirma: “trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto

de relações responsáveis pela *tessitura* do texto”. Tal conjunto de relações refere aos critérios da textualidade, na produção e na recepção de um texto, a exemplo de coesão e coerência.

Marcuschi (2020, p. 73) adota, entre outras definições, o pensamento de Beaugrande (1977), para o qual “texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, o que possibilita entender o texto para além das operações linguísticas, com a construção de sentidos sendo re (elaborada), no momento em que diferentes conhecimentos entram em cena. Nessa medida, para que o texto seja elaborado e tenha os objetivos alcançados, há uma série de operações envolvidas, sobre as quais falamos adiante.

Isso posto, não se adota mais a noção de texto como produto acabado, cujas respostas se encontravam nele, mas, sim, na consideração de aspectos sociais, extralinguísticos, interacionais e cognitivos, na análise de um texto. A respeito desse novo tratamento, principalmente quanto à pragmática e a aspectos cognitivos, vejamos postulações de alguns autores que o priorizaram, como bem pontuou Koch (2020), a exemplo de: Isenberg (1976), Schmidt (1973), Van Dijk (1980), Motsch (1983), Motsch e Pasch (1987).

De acordo com Koch (2020, p. 29), van Dijk “[...] defende a posição de que, na medida em que cabe a uma teoria de texto abordar a produção e recepção de textos que funcionam comunicativamente, ela terá de ser forçosamente pragmática”, segundo o qual, sem esse princípio, o texto não existiria.

Isenberg (1976) afirma que o plano pragmático determina o sintático e o semântico:

a relação existente entre os elementos do texto deve-se à intenção do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que realize operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo global; ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto, no sentido de “captar” apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para quê” do texto” (ISENBERG, 1976, APUD KOCH, 2020, p. 29).

Nessa mesma linha de ideias, Schmidt (1973) desconsidera a linguagem como sendo primariamente um sistema de signos, e, sim,

um sistema de atividades ou de operações, cuja estrutura consiste em realizar determinadas operações ordenadas, a fim de conseguir um dado objetivo que é informação, comunicação, estabelecimento de contato, automanifestação, expressão e (per)formação da atividade (SCHMIDT, 1973, APUD KOCH, 2020, p. 30).

Já Motsch (1983) pressupõe a possibilidade de reconstruir, a partir do enunciado, a intenção do falante², baseando-se em propriedades do texto, pois os objetivos da ação podem ser atingidos com a ajuda da enunciação de expressões verbais. Para Motsch e Pasch (1987, APUD KOCH, 2020, p. 30): “a enunciação é sempre movida por uma intenção de atingir determinado objetivo”, para quem cabe ao enunciatário compreender o objetivo do enunciador, o que depende da formulação adequada da enunciação, para que aquele decida se aceita ou não cooperar com as intenções e, conseqüentemente, reagir aos desejos deste.

Assim, uma vez mais, o texto não é um produto acabado, e, sim, ponto de partida para a (re) construção dos sentidos, com marcas linguísticas podendo orientar nesse processo, cabendo pontuar alguns desses processos, da ordem da cognição, envolvidos numa situação comunicativa. Para Koch (2020),

com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser resultado de processos mentais [...] os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso (KOCH, 2020, p. 34).

Dessa forma, caberia à LT dar conta dos processos cognitivos numa situação comunicativa, descrevendo como sistemas de conhecimento se integram e, além disso, procedendo ao tratamento das estratégias de produção e compreensão de textos. Nesse contexto, a partir da noção de texto como processo, segundo Heinemann e Viehweger (1991), citados por Koch (2020): para o processamento textual, na (re) construção de sentidos do texto, concorrem o **conhecimento linguístico, enciclopédico, interacional e de modelos textuais globais**.

O **conhecimento linguístico** refere-se à gramática e ao léxico de uma língua, responsável pela escolha dos termos e da organização do material linguístico na superfície textual. O **conhecimento enciclopédico** (de mundo), presente na memória de cada um, é o socialmente compartilhado sobre fatos do mundo e experiências por que as pessoas passam. O **conhecimento interacional** liga-se às ações verbais (interação pela linguagem).

O conhecimento interacional engloba conhecimentos outros: (i) ilocucional (permite reconhecer os objetivos do falante); (ii) comunicacional (refere-se a normas comunicativas gerais (quantidade de informações necessárias para o leitor compreender o objetivo do produtor do texto; emprego de variantes à situação; tipo de texto utilizado etc.); (iii) metacomunicativo

² Há entre os estudiosos da língua variadas designações para quem profere o discurso, assim como para quem o recebe. Neste trabalho, não priorizamos uma ou outra designação para essas entidades interativas, portanto, por vezes, o leitor pode encontrar **falante, locutor, enunciador, usuário, produtor, autor**, referindo-se a quem profere o discurso, e **ouvinte, leitor, interlocutor, alocutário, enunciatário, usuário**, a quem o recebe.

(permite ao produtor do texto antever possíveis ruídos na comunicação e assegurar a compreensão do texto por paráfrases, correções, repetições etc.). O **conhecimento de modelos textuais globais** liga-se a estruturas textuais, permitindo ao falante reconhecer o tipo e o gênero textual, no entendimento de formas e funcionalidades deles.

Como podemos observar, esses conhecimentos que se encontram na mente humana e no contexto de produção e recepção do texto, são mobilizados, estrategicamente, quando da necessidade de produção e de compreensão, e dependentes de cada situação. Nas palavras de Koch (2020), a mobilização deles

depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2020, p. 38).

Diante do exposto, na terceira fase, a dimensão sociointerativa da linguagem adquire importante destaque nos rumos da LT. As discussões e conclusões advindas dessas novas análises passaram, ou deveriam passar (quando não se percebe isso), a nortear o ensino de língua portuguesa nas salas de aulas brasileiras, cuja proposta se liga aos objetivos deste estudo.

Adicionalmente, concernente às ramificações na ciência linguística, podemos afirmar que houve contribuições ao tratamento da língua enquanto objeto de análise. As viradas pragmática e cognitiva (KOCH, 2020), adotadas pela LT, é exemplo disso, já que, segundo Weedwood (2002, p. 144), esses novos domínios objetivam estudar “fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas”. Por esse ângulo, não se pode estudar o texto nem as nuances dele, desconsiderando o contexto e particularidades envolvidas no processo de comunicação.

1. 3 Texto, gêneros textuais/discursivos e visão dos PCNs e da BNCC

Falamos, anteriormente, a respeito dos consideráveis avanços trazidos pela teoria do texto, em virtude da mudança no trato com a língua, principalmente no que tange ao trabalho em sala de aula, ou seja, na reflexão sobre métodos e abordagens a serem adotados, para que, por exemplo, o aluno desenvolvesse a competência comunicativa. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo que as atenções das aulas de língua materna tenham migrado para o texto, não chegaram à sala de aula da maneira como deveriam acontecer.

Segundo Cafieiro e Corrêa (2009, p. 153), primeiro, usou-se o texto nas atividades de leitura como se, apenas pelo uso, o aluno fosse desenvolver habilidades discursivo-textuais. Depois, a abordagem direcionou-se aos tipos textuais, dando ênfase às estruturas, mas negligenciando os sentidos dele. Mais tarde, houve focalização nas estratégias de leitura e de escrita, visando à consciência dos processos mentais realizados antes da leitura e da escrita, tendo o texto como suporte, e não como objeto de estudo. Por último,

as noções de macro- e microestrutura do texto (van Dijk, 1992), coesão e coerência (Halliday, 1978; Beagrande e Dressler, 1983), presentes nas discussões acadêmicas, chegam a algumas salas de aula, a alguns livros didáticos e são tratados como conteúdos a ser ensinados, conceitos a ser memorizados, e não como habilidades a ser dominadas e exercidas na leitura e na escrita (CAFIEIRO; CORRÊA, 2009, p. 153).

Diante desses equívocos, ocasionados até mesmo pela falta de domínio por parte do professor, em 1998, surge, como proposta de mudança, os PCNs, e, mais recentemente, no ano de 2017, a BNCC, devido ao surgimento e avanço de novas tecnologias da comunicação. Dessa maneira, apresentamos a seguir, de modo breve, considerações sobre as orientações desses documentos do ponto de vista do ensino, por meio de textos e vários gêneros na escola.

Inicialmente, no que se refere à BNCC, podemos dizer que ela foi publicada em caráter complementar aos PCNs, pois, com o surgimento de novos gêneros nas comunicações desde a publicação destes, fazia-se necessária uma atualização. Por isso, antes da tratarmos dela, julgamos pertinente discorrer, sucintamente, sobre os PCNs, quanto a propostas e objetivos, principalmente a relevância que o texto, sob o prisma dos gêneros textuais/discursivos, adquire nas aulas de língua portuguesa.

Sobre os PCNs, Cafieiro e Corrêa (2009, p. 154) afirmam:

uma perspectiva que se interessa pela linguagem em uso, levando em conta os participantes do jogo de interação verbal, seus objetivos e disposições, bem como o contexto em que ocorre essa interação. Assumindo a concepção discursiva, esse documento toma a língua como atividade social e histórica, dinâmica e flexível, de natureza cognitiva, funcional e interativa. Por isso, os PCN atribuem fundamental importância às situações de produção e de circulação dos textos, elegendo-o como ponto de partida e de chegada para todas as ações em sala de aula, inclusive a reflexão linguística (CAFIEIRO; CORRÊA, 2009, p. 154).

Como já mencionado, com a publicação dos PCNs (1998), o texto na escola constitui-se objeto de estudo, e não mais suporte para outros fins. O uso que o falante faz da língua se materializa no texto (que envolve o contexto), com significações dos elementos gramaticais podendo ser analisadas. Nesse viés, o texto é a unidade básica do ensino, com a diversidade de

gêneros textuais/discursivos orais e escritos ganhando espaço nas aulas de língua portuguesa, sobretudo a partir da teoria do gênero discursivo de Bakhtin (1997). Para esse autor,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua [...]. 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* (BAKHTIN, 1997, p. 270, grifo do autor).

Assim, através dessa noção, isto é, de que os textos são formas materializadas das intenções do usuário da língua, o trabalho com gêneros adquire cada vez mais espaço e relevância em sala de aula. Por essa via, o ensino da língua com base nos gêneros adquire importância, pois, partindo do conhecimento das características do gênero, o aluno pode apreender com mais facilidade as intenções do produtor textual.

Ainda nesse sentido, advogando em favor desse modo de ensino, os PCNs dizem que “os textos organizam-se sempre dentro de restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23). Diante disso, se a comunicação verbal é uma característica humana, o ensino da língua deve ser feito baseado nos gêneros textuais. Isso porque, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Nesse ponto, relembramos a definição básica postulada por Marcuschi (2010, p. 23-24)), para quem essa denominação é vaga “para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propositalmente funcionais, estilo e composição característica.” Ainda, segundo Marcuschi (2010, p. 26), “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Nessa direção, Schneuwly (1994, APUD KOCH, 2020, p. 156) afirma: “na concepção de gênero estão contemplados os elementos centrais caracterizados de toda a atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento”. Assim, o gênero seria a ferramenta, e os sujeitos seriam os enunciativos, agindo, discursivamente, numa situação própria, com a ajuda de um instrumento semiótico: o gênero, com o qual os sujeitos conseguiriam lidar, tendo contato com diversas práticas sociais. Consoante isso, nas palavras de Koch (2020), os sujeitos

a princípio dominarão aqueles gêneros constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de interação social (diálogo, telefonema, bilhete, carta, conversa face a face etc.). Já a aquisição dos gêneros secundários, por serem relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando formas composicionais complexas, depende, normalmente de uma instrução formal (KOCH, 2020, p. 158).

Dessa forma, os PCNs (1998), como já dissemos, buscam orientar o ensino de língua portuguesa baseado na noção de gêneros, a fim de que o aluno adquira mais domínio da comunicação, interaja e atue na sociedade em que vive, “tendo em vista que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto no sentido da produção como no da compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). Assim sendo, “é esta ideia básica que se acha no centro dos PCNs, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros” (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

No que se refere à BNCC, na área de língua portuguesa, trata-se de um material complementar e atualizado que

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017).

Com esse documento, pretende-se oportunizar aos alunos o contato com a pluralidade dos novos gêneros, mídias e suportes não existentes antes ou que ainda estavam engatinhando há cerca de duas décadas. Por esse caminho, conforme o próprio documento ratifica,

tanto a BNCC como os PCNs assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho da aula de Língua Portuguesa, considerando os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses (BRASIL, 2017).

Devido às mídias emergentes, *web* por exemplo, novas semioses surgem e avançam no universo linguístico, necessitando da mobilização de múltiplos conhecimentos, o que, para a BNCC, é definido como competência, por parte dos alunos e professores, atentando-se ao trato às informações publicadas e lidas nesses ambientes.

De igual modo, é papel da escola fomentar e criar condições com vistas ao acesso, de forma equânime, aos novos gêneros, pois muitos alunos, fora da escola, não gozam desse privilégio. Sem esse cuidado, segundo a BNCC, “a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual” (BRASIL, 2017).

Além disso, é preciso que os alunos sejam orientados a reconhecerem riscos que enfrentam virtualmente, em cujo espaço “a viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si” (BRASIL, 2017). Assim, infere-se que o que se entende como familiaridade dos alunos com os recentes recursos comunicativos pode ser traduzido como riscos, visto que “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, entre os objetivos da BNCC, voltados ao conteúdo de língua portuguesa, estão não apenas o de complementar as concepções e conceitos sobre língua, texto, ensino, gêneros etc., já amplamente divulgados em outros documentos, mas também o de considerar as novas práticas de linguagem e as nuances envolvidas neste fenômeno.

Muito embora possamos reconhecer que exista uma variedade de gêneros na comunicação, e que, conforme a BNCC ressalta, há necessidade de se abordar gêneros e textos cada vez mais multimidiáticos, optamos pelo artigo de opinião, um texto argumentativo baseado na opinião de um produtor (articulista) que adquire uma postura frente a um tema veiculado na esfera jornalística, cujo propósito consiste em persuadir o leitor a adotar uma ou outra postura, a agir sobre ele, em consonância com a intenção dele, por meio de estratégias linguísticas.

Por essa via, a proposta de pesquisa empreendida vai ao encontro do que rege a BNCC, por ser o artigo de opinião constantemente mencionado como um gênero a ser trabalhado em sala de aula, abrangendo variados enfoques. Na BNCC, esse tipo de texto, destinado também ao Ensino Fundamental, nos anos finais, encontra-se no campo jornalístico-midiático, sobre o qual a BNCC afirma:

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017).

Nessa mesma esteira, o documento traz, em um dos eixos do campo jornalístico-midiático, o da análise linguística/semiótica, apresentando como objetos de conhecimentos construção composicional, estilo e efeitos de sentido. Tais objetos de conhecimento objetivam

desenvolver, na leitura e produção textual, habilidades, entre as quais a análise e utilização das formas de composição dos textos jornalísticos da ordem do argumentar.

Explicita-se, portanto, a importância que o trabalho com os gêneros adquire, com vistas a despertar o senso crítico dos alunos e a participação deles na sociedade, posicionando-se, debatendo assuntos de interesse coletivo. Visa, igualmente, despertar ao reconhecimento de estratégias linguísticas que veiculam e direcionam opiniões. Dessa forma, a maneira como o aluno interage nesse domínio depende dos mais variados fatores, entre os quais o conhecimento dos tipos e gêneros textuais, de recursos linguísticos adequados ao fim argumentativo. Com base nisso, apresentamos o artigo de opinião, focalizando aspectos constitutivos e funcionais.

1.4 O artigo de opinião: algumas considerações

De acordo com distribuições sistemáticas feitas por Marcuschi (2008), o artigo de opinião é um gênero textual escrito, do domínio jornalístico, essencialmente argumentativo que “busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação” (ROJO, 2000, APUD MESQUITA, 2012, p. 3).

Nessa mesma direção, Costa (2008, APUD MESQUITA, 2012), afirma que o texto ou artigo de opinião, publicado em jornal, revista ou periódico, traz a interpretação/argumentação do autor sobre um assunto. Ademais, segundo a perspectiva de Dolz e Schneuwly (1998), citados por Marcuschi, 2008, o artigo de opinião faz parte dos gêneros *formais públicos*.

Os autores partem da hipótese, segundo Marcuschi (2008), de que os alunos, por já dominarem os gêneros do dia a dia, não necessitam de dispor tempo com um trabalho detalhado sobre algo que eles já conhecem. Além disso, “os gêneros formais públicos, no entanto, têm formas pré-codificadas e rígidas que não se determinam na situação concreta. Precisam de estímulo e aprendizagem especial” (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

Dessa maneira, o conhecimento das características composicional, estrutural e temática deste, assim como o de que qualquer outro gênero, faz-se necessária, sendo um fator preponderante à (re) construção do(s) sentido(s) do texto. Nessa direção, ao analisar artigos de opinião de diversos jornais, com respectivos manuais de redação, Rodrigues (2001) conclui:

O conjunto das informações levantadas sobre o gênero artigo de opinião a partir dos manuais de redação dos jornais pesquisados traz indícios importantes para a compreensão do gênero do ponto de vista da esfera jornalística. O artigo é considerado como um gênero onde (*sic*) se constrói a defesa de um ponto de vista particular a respeito de um tema da atualidade que, segundo os manuais, não precisa coincidir com a opinião do jornal. A assinatura como se verá, assume um papel importante, pois

identifica a autoria, que tem uma função de responsabilidade ideológico-discursiva e jurídica.

Assim, na articulação entre o quadro teórico assumido e as posições da esfera jornalística, ratifica-se a posição de o artigo se construir como um gênero do discurso característico do jornalismo impresso, veiculado por jornais, revistas, e mais recentemente pela internet (RODRIGUES, 2001, p. 126).

Ainda de acordo com a autora, para além dos aspectos temáticos, autorais e de suporte, há, nos jornais propriamente ditos, impressos ou virtuais, o espaço específico ao gênero, tendo na seção opinião o gênero artigo, figurando como “elemento constitutivo do gênero, [...] lugar da ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual seu horizonte temático, sua finalidade de interação” (RODRIGUES, 2001, p. 132)

Na observância do exposto, o artigo caracteriza-se mais por aspectos temáticos, pela intencionalidade, pelo suporte e pela mídia de veiculação, do que propriamente pela estrutura, sem haver uma ordem estabelecida para a disposição dos elementos textuais, como início, meio e fim. No entanto, segundo Perfeito (2006, APUD UBER, 2008), de modo geral, o artigo pode se organizar estruturalmente da seguinte forma: contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; explicitação do posicionamento assumido; utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; utilização de argumentos que refutem posições contrárias; conclusão.

Em se tratando ainda das caracterizações desse gênero, Souza (2010) justifica o trabalho com o artigo de opinião no letramento escolar, trazendo à baila dois tipos de operações psicológicas realizadas pelo locutor: a justificação e a negociação, segundo a qual:

A justificação está relacionada aos mecanismos de sustentação do discurso, ao passo que a operação de negociação é múltipla e realiza-se por intermédio de modalizações, dos contra-argumentos, das restrições, das concessões etc. (SOUZA, 2010, p. 67).

Assim, o trabalho com os gêneros opinativos deve desenvolver essas habilidades com os estudantes. Ainda no sentido composicional desse gênero escolhido, Cunha (2010), analisando o funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião, traz, baseado em Broucker (1997), duas definições para estes dois gêneros jornalísticos: *informação* e *comentário*. Para ele, o texto de *informação* visa fazer saber, como a notícia, enquanto o de *comentário* procura fazer valer uma convicção, um julgamento, um sentimento, como nos artigos de opinião.

Seguindo tal distinção, o texto noticioso pertence ao tipo narrativo, uma vez que os verbos se encontram no passado, com o foco narrativo em terceira pessoa e preza pela objetividade, em contrapartida, “o artigo de opinião expõe o ponto de vista de um jornalista ou

de um colaborador do jornal, fazendo uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, num texto claramente argumentativo” (CUNHA, 2010, p.184).

Assim, segundo o mencionado autor, o artigo de opinião caracteriza-se também pela sua enunciação subjetiva, razão pela qual o diálogo é raramente mostrado. No entanto, Cunha (2010) faz ainda ressalvas quanto a essas definições, ressaltando que tais descrições não se aplicam a todos os textos midiáticos, pois, em relação, especialmente, aos artigos de opinião, estes “podem usar narrativas como estratégia argumentativa, ser escritos em terceira pessoa e inserir citações para dar objetividade aos argumentos” (CUNHA, 2010, p. 184). No entanto, ele considera que essas definições servem inicialmente para abordar esse gênero em sala de aula.

Guardadas as devidas ressalvas, o artigo de opinião é essencialmente argumentativo, no qual o articulista, de maneira consciente e intencional, atenta aos fatores (extra) linguísticos, com vistas ao alcance de objetivos persuasivos. Assim, é papel da escola levar ao aluno o conhecimento sobre a funcionalidade e diversidade de gêneros, para propiciar a reflexão sobre usos linguísticos e possibilitar o reconhecimento de implícitos dos textos informais do dia a dia.

De semelhante modo, cabe a ela capacitar o aluno para uma leitura consciente das intenções de quem escreve, por estratégias argumentativas e pelos elementos gramaticais de que o produtor do texto se valeu para se posicionar e orientar o argumento dele.

Nessa direção, este trabalho buscou analisar marcas linguísticas que conferem orientação e força ao discurso, entre as quais: alguns conectivos como conjunções, certas preposições, certos advérbios e palavras denotativos, os chamados operadores argumentativos.

Com base nessas formulações, acreditamos ser importante o desenvolvimento de um trabalho com o artigo de opinião, por meio do qual será possível refletir sobre o uso de certos articuladores como orientadores de sentido. Vejamos como tais elementos linguísticos podem e devem ser estudados atendendo a um papel pragmático-discursivo. Assim é que, inicialmente, passamos em revista marcas linguísticas que atuam na argumentação, por meio da Teoria da Argumentação na Língua, cuja base está na LT, e da GT.

1.5 Argumentação e orientação argumentativa

Tratamos até aqui das conceptualizações de língua, de texto, dos processos envolvidos nas condições de produção e recepção textual e de como essas descobertas influenciaram o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Como o texto é o lugar de materialização da língua, adquire relevância o estudo da argumentação e suas marcas no texto.

Refletindo sobre isso, para Koch e Elias (2022, p. 23, grifos das autoras), “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus querer e saberes, então, *argumentar é humano*”. Argumentar passa, portanto, a ser objeto de estudo no texto, uma vez que quem produz um texto, o produz em busca de algum objetivo. Citando Charaudeau (2008), Koch e Elias (2022, p. 24) afirmam: “argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos.”

Nessa mesma esteira, Garcia (2020, p. 380) afirma: “na argumentação [...], procuramos principalmente *formar a opinião* do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a *razão* está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade”. Ainda conforme Koch e Elias (2022, p. 24), concorrem para a constituição desses argumentos “apresentação e organização de ideais, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista”.

Dessa maneira, segundo Charaudeau (2008, APUD KOCH; ELIAS, 2022, p. 24), o sujeito, na tentativa de persuadir o interlocutor a mudar seu comportamento, necessariamente, em seu argumento devem constar:

- i) uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto à sua legitimidade;
- ii) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- iii) um outro sujeito que constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação (CHARAUDEAU, 2008, APUD KOCH; ELIAS, 2022, p. 24).

Portanto, argumentar resulta de componentes sociointeracionais e dialógicos por parte do produtor, buscando objetivos persuasivos, sem ignorar a participação ativa do leitor, que tem a liberdade de aceitar ou negar o que lê, baseado em conhecimentos e opiniões. Para Cabral:

A argumentação é normalmente compreendida como uma técnica consciente de programação de organização do discurso. Sem dúvida, na interação, desejamos exercer influências sobre nossos interlocutores, desejamos obter sua adesão, convencê-los dos nossos pontos de vista, persuadi-los a fazer alguma coisa. Para tanto buscamos argumentos adequados às nossas teses e organizamos nossos textos, é claro (CABRAL, 2011, p. 13).

Diante dessas assertivas, cabe salientar algumas elucidações a respeito dos atos de persuadir e convencer, pois, em princípio, parece haver certa analogia entre eles. Todavia, em consonância com Koch (2011):

o ato de convencer dirige-se a um auditório universal, já que se destina a provocar a certeza, através da evidência dos fatos (provas objetivas) ou da evidência pela razão (relações demonstrativas; implicação lógica entre proposições). O ato de persuadir destina-se a um auditório particular, utilizando argumentos que podem levar a inferência (mas não a verdades absolutas) (KOCH, 2011, p. 119).

Assim, em outras palavras, o ato de convencer e o de persuadir ligam-se às intenções de conquistar o interlocutor para determinado ponto de vista, com diferenças nos meios utilizados. Enquanto convencer requer objetividade, persuadir requer subjetividade, não necessitando de provas na realidade.

A partir desse prisma, entram na cena argumentativa fatores diversos que dependem das habilidades de quem dirige o discurso e de quem o recebe. Nesse sentido, a LT apresenta diversos recursos linguísticos que cumprem esta função, auxiliando os sujeitos nesta atividade interativa, sem os quais os objetivos almejados podem não ser alcançados. Assim, tratando especialmente do produtor textual, Cabral (2011, p. 13) afirma:

Não podemos nos esquecer de que, no entanto, toda essa ação depende também de nossas escolhas linguísticas para obter sua eficácia. Um adjetivo, um advérbio, para reforçar um argumento, conectores para articular nosso texto, todos esses elementos linguísticos cumprem uma importante função na argumentação, pois elas marcam uma tomada de posição do locutor diante do conteúdo enunciado (CABRAL, 2011, p. 13).

Portanto, a língua apresenta-nos uma vasta gama de possibilidades e mecanismos em função da argumentatividade. Para Koch (2001, p. 29, grifos da autora): “é a esses mecanismos que se costuma denominar *marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação*” [...]. Outras vezes tais elementos são denominados *modalizadores* [...]”, uma vez que, conforme essa autora, tais marcas também funcionam como determinantes do modo como aquilo que se diz é dito. Nessa direção, vejamos a pertinência do que afirma Ducrot (1981):

o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por elas trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção. (DUCROT, 1981, p. 178)

Isso nos leva à constatação de que a argumentatividade pode estar presente desde as escolhas lexicais que fazemos numa determinada frase à organização que damos aos enunciados e/ou aos nossos textos. Na senda dos estudos de Cabral (2011, p. 48): “nossas escolhas linguísticas implicam efeitos de sentido, o que é [...], óbvio; no entanto, nem sempre levamos esse fato em conta ao construirmos nossos textos, nem quando lemos os textos de outrem”.

Por esse caminho, Ducrot (1981) parte do princípio de que argumentar é orientar e encaminhar o leitor a determinadas conclusões, em que “a utilização argumentativa da língua, longe de lhe ser sobreposta, está nela inscrita, é prevista em sua organização interna”. (DUCROT, 1981, p. 180). Assim, ancorada nesta teoria, Cabral (2011, p. 16) considera a argumentação como “um traço constitutivo de numerosos enunciados, de tal forma que parece ser impossível empregarmos enunciados sem que pretendamos com ele orientar nosso interlocutor em direção a certo tipo de conclusão, com exclusão de outra (s)”.

Para clarificar, portanto, sob a ótica da Teoria da Argumentação na Língua, “argumentar consiste em apresentar um enunciado E1 (ou um conjunto de enunciados) como destino a fazer admitir um outro (ou um conjunto de outros)” (CABRAL, 2011, p. 16). Com base nisso, mesmo um enunciado como “*a moça é bonita*”, por exemplo, levando-se em conta as condições de produção, pode ser produzido com a intenção de levar alguém a aceitar a moça de volta num relacionamento, desistir de conquistá-la, buscar conquistá-la etc.

Em conformidade com Koch (2011, p. 101), pode-se atestar que se é “constitutivo de um enunciado [...] se apresentar como orientando a sequência do discurso, [...] faz-se preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é o de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão”. Nesse sentido, a argumentação, no sentido em que abordamos, não se restringe à informação que o enunciado veicula, mas se liga, principalmente, às intencionalidades, aos objetivos pretendidos pelo locutor, cabendo ao interlocutor, pelos conhecimentos de que dispõe, interpretá-los.

Com essa constatação, na materialidade linguística, existem elementos responsáveis por conferir força e encadear o discurso, isto é, relacionar enunciados em textos, estabelecendo a força e a orientação discursivo-argumentativa dele; são já aqueles operadores argumentativos sobre os quais já falamos. Sobre esse termo, Koch (2001) afirma:

foi cunhado por O. Ducrot, criador da semântica argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2001, p. 30, grifo da autora).

A respeito dos encadeamentos estabelecidos por esses conectores, de segundo Koch (2001, p. 65), “podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores de discurso”.

Em observância ao que foi dito, muito embora a Teoria da Argumentação na Língua advogue em favor da argumentatividade como um ato linguístico fundamental, já que “a todo

e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (KOCH, 2011, p. 17), ela parte de observações desses elementos linguísticos que, em muitos casos, são menosprezados na tradição gramatical: “se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos –, como: **mas, porém, embora, já que, pois** etc.,” (KOCH, 2011, p. 101, grifo da autora).

Ainda segundo essa autora, gramáticos como Rocha Lima (1974) e Bechara (1980) descrevem alguns vocábulos, sem classe definida, como palavras denotativas ou denotadoras de inclusão, como é o caso de *até, mesmo, também, inclusive*; de exclusão: *só, somente, apenas, senão*, etc.; de retificação: *aliás, ou melhor, isto é*; de situação: *afinal, então* etc. Para a mencionada autora, é a macrossintaxe do discurso que recupera esses elementos e dá-lhes o *status* merecido, uma vez que são justamente eles que, em grande parte, determinam o valor argumentativo dos enunciados (KOCH, 2011).

Ducrot (1981) observou, por exemplo, que seria insuficiente dizer que certas conjunções serviriam apenas para informar o destinatário a respeito das relações existentes entre os enunciados ligados por elas, mas cumpriam a função de encaminhar o interlocutor a admitir determinada(s) conclusão(ões). Por esta via, “não se poderia compreender o papel da conjunção *mas*, se se diz somente que ela assinala a oposição de duas proposições que une.” (DUCROT, 1981, p. 179). A esse respeito, ele sugere e explica com o seguinte modelo: *A mas B*, sendo *A* e *B* dois enunciados ligados pela conjunção *mas*. Dessa maneira,

você tende a tirar de *A* uma certa conclusão *r*; você não deve fazê-lo, pois *B*, tão verdade quanto *A*, sugere a conclusão *não-r*.” Assim, o enunciado *A mas B* supõe que, no espírito dos interlocutores, existe ao menos uma proposição *r*, para a qual *A* é um argumento e *B* um contra-argumento (DUCROT, 1981, p. 179).

Por meio dessa linha de pensamento, “é previsível que *A* e *B* não são apresentados por si mesmos, mas orientados para a demonstração de outra coisa” (DUCROT, 1981, p. 179). Com base nisso, elucidando e exemplificando essa teoria da argumentação, Cabral (2011) lança mão da clássica conjunção *mas* para mostrar que temos uma noção bastante diversa da que comumente é ensinada na escola pela gramática normativa.

Segundo ela, “Ducrot (1981) mostrou que a oposição não se encontra entre as unidades em si, isto é, não são os conteúdos das duas orações ligadas por *mas* que se opõem, mas a conclusão para a qual cada um deles conduz” (CABRAL, 2011, p. 18). Vejamos o exemplo: “Aquele hotel é muito bom, mas muito caro” (Cabral, 2011, p. 18). Observando-o, seguindo de perto Cabral (2011), vimos que a qualidade e o preço não se opõem, pois são atributos do hotel.

A oposição está na conclusão a que cada um desses atributos conduz. Assim, a conjunção *mas* marca a oposição entre duas conclusões possíveis:

- (a) Hotel muito bom – devemos nos hospedar nele.
- (b) Hotel muito caro – não devemos nos hospedar nele.

Logo, o *mas* argumenta em favor da conclusão conduzida pelo segundo enunciado, o que se constitui uma peculiaridade dele: argumentar a favor do que se encontra à sua direita. Ainda nessa trilha, na *operação argumentativa*, faz-se necessário compreender duas noções básicas *ducrotianas*: *classe argumentativa* e *escala argumentativa*, tendo papel fundamental os operadores argumentativos, os agem na relação entre enunciados e em conjunto. Ou seja: em grupo de enunciados (convencionalmente identificados como *p*), que servem para levar a uma dada conclusão (convencionalmente identificada como *R*), da mesma forma que podem, ainda, se mostrar mais ou menos forte dentro de tal conjunto.

Ducrot (1981), a título de exemplificação, analisa o uso das expressões *mesmo! até mesmo*, segundo o qual essas expressões não se reduzem à simples informacionalidade ou ao acréscimo de uma informação qualquer. Baseando-se em Anscombe (1973), Ducrot (1981), afirma que não se poderia dizer, por exemplo, *até mesmo Pedro veio* se não existe a intenção de utilizar essa vinda para provar alguma coisa (por exemplo, *o sucesso de uma reunião*). Portanto, ele reconhece que o contexto em que esse operador esteja inserido indica a força que se quer imprimir ao argumento, em certos casos, decisiva, a fim de que a conclusão seja aceita. Nesse sentido, se se levar a *classe argumentativa*, ela pode ser definida como:

Diremos que um locutor – entendendo-se por essa palavra um sujeito falante inserido numa situação de discurso particular – coloca dois enunciados *p* e *p'* na C. A.³ determinada por um enunciado *r*, se ele considera *p* e *p'* como argumentos a favor de *r*. Suponhamos, por exemplo, que a vinda de Pedro e a de Paulo me parecem, tanto uma quanto a outra, autorizar a conclusão *A reunião foi um sucesso*. Nesse caso, dir-se-á que, para mim, os enunciados: *Pedro veio* e *Paulo veio* pertencem à C. A. determinada por *A reunião foi um sucesso* (DUCROT, 1981, p. 180).

Em suma, a *classe argumentativa* opera num certo sentido que podemos chamar de horizontal, uma vez que se trata de uma reunião de enunciados para determinada conclusão sem se importar com o grau de relevância deles. Já a *escala argumentativa* liga-se especialmente a essa relevância, isto é, à gradação de força dos enunciados que pode ser (de) crescente, no sentido de uma conclusão. Recorrendo a Anscombe (1973), Ducrot (1981) postula:

³ C. A = classe argumentativa.

Suponhamos que um locutor coloque p e p' na C. A. determinada por r . Diremos que ele toma p' como um *argumento superior* a p ou (mais forte que p) em relação a r , se aos olhos desse locutor concluir de p a r implica que se aceite concluir p' a r , a recíproca não é verdadeira. Por outras palavras, p' é, para mim, mais forte que p em relação a r , se, de meu ponto de vista, contentar-se com p como prova de r , implica contentar-se também com p' , mas não o inverso. Na medida em que uma C.A. comporta semelhante relação de ordem, chamamo-la “escala argumentativa” (E.A.) (DUCROT, 1981, p. 180).

Na sequência, vejamos, nos exemplos adaptados de Koch (2001; 2011), como essas duas noções podem ser mais bem elucidadas:

(1) Classe argumentativa:

arg. 1 – tem boa formação em economia

arg. 2 – tem experiência no cargo

arg. 3 – não se envolve em negociações

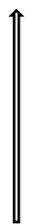


R: João é o melhor candidato

(2) Escala argumentativa:

R: Pedro é um político ambicioso:

Ele quer ser



p'' – presidente (*até, até mesmo, inclusive* etc.) (Arg. + forte)

p' – governador

p – prefeito (*no mínimo, pelo menos* etc) (Arg. + fraco)

Isso posto, notamos a importância desses elementos ditos relacionais ou denotativos que imprimem argumentatividade na língua, o que nem sempre é destacado no ensino escolar. Sobre isso, Koch (2011) tece críticas ao ensino da língua materna, já que, segundo ela, “tanto nas gramáticas, como no ensino de língua materna, tem-se dado maior ênfase ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais derivacionais flexionais e derivacionais” (KOCH, 2011, p. 107), deixando, em segundo plano, os elementos aqui abordados.

Segundo ela, na melhor das hipóteses, o aluno limita-se a decorá-los, sem lhes dar maior atenção, ignorando que “grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se tentar minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico” (KOCH, 2011, p.107).

Sendo assim, podemos dizer que a busca da conscientização do aluno sobre o teor argumentativo desses recursos linguísticos deve fazer parte do ensino do idioma materno. Diante disso, exploramos, a seguir, a visão da GT sobre os conectivos e da LT, sob o viés da argumentatividade na língua.

1.6 Conectivos e palavras denotativas: papéis nas relações discursivo-argumentativas

Neste trabalho, buscamos analisar o papel que certos elementos linguísticos, desempenham como operadores argumentativos nas relações discursivo-argumentativas. Entre eles, a LT, sob o prisma da Teoria da Argumentação na Língua, destaca alguns conectivos que nos estudos tradicionais fazem parte de classes de palavras como conjunções/locuções conjuntivas (*e, mas, mas também, mesmo que, contudo, embora, muito embora, porque, pois, portanto, como, do que, ou*), preposição/locução prepositiva (*além de*) e advérbio/locução adverbial (*mesmo, até, até (mesmo)*).

Como se vê, grande parte desses operadores é descrita pelas gramáticas tradicionais como conjunções. São assim denominadas porque se leva em conta a sua característica de ligar orações ou termos, isto é, atuar coesivamente na organização textual. Entretanto, de acordo com Koch (2020, p. 90): “não apenas conjunções propriamente ditas, mas também locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais [...] tem também por função interconectar enunciados”. Além destas, há outros vocábulos e expressões que atuam coesivamente, denominados denotativos (por não se encaixarem em nenhuma das dez classes gramaticais), responsáveis por encaminhar o discurso para conclusões pretendidas, como por exemplo: *até, inclusive, ainda, só, somente, também, aliás*.

Ressaltamos que o estudo das relações inicialmente citadas não se confunde com as relações do tipo lógico que, por seu turno, mais se aproxima do que comumente é ensinado na escola, isto é, quando o que se discutem são as relações de conteúdo entre orações. Assim, pretendemos observar como os sentidos produzidos, do ponto de vista da enunciação, pelos operadores argumentativos, quando utilizados nas relações discursivas, podendo, segundo Koch (2011), também serem chamadas de relações pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas, denominadas, nesta pesquisa, por relações discursivo-argumentativas.

Assim, primeiramente, passamos em revista algumas considerações sobre as relações de subordinação e coordenação, sob as óticas da GT e da LT, destacando o papel dos conectivos tradicionalmente chamados de conjunções. Posteriormente, buscamos elucidar, mostrar e exemplificar os tipos de relações discursivo-argumentativas, explicitadas pelas conjunções, baseando-nos em Guimarães (2001), Koch (2001; 2011; 2015; 2020) e Koch e Elias (2022). Trata-se, aqui, das conjunções *ou, mas, embora, porque, portanto, pois* (conclusiva) e *do que*; das locuções prepositiva e adverbiais *além de* e *até mesmo*, respectivamente, e das palavras denotativas *inclusive, também, aliás, isto é, por exemplo, e ainda*.

Começando pelos conceitos de coordenação e subordinação, vimos que, pelo viés da gramática tradicional, “a coordenação é um tipo de construção em que os termos ou as orações ordenam-se numa sequência (co + ordenação), em que cada termo ou oração é autônomo, isto é, não depende sintaticamente do outro” (FARACCO; MOURA, 2000, p. 412), já a “subordinação é um tipo de construção em que as orações não estão apenas em sequência, mas são dependentes sintaticamente, ou seja, uma oração determina e completa o sentido da outra”. (FARACCO; MOURA, 2000, p. 413).

Com base nisso, uma vez que, em muitos casos, a relação entre orações ou entre termos da oração se estabelece por conjunções, elas são classificadas de acordo com essa relação, isto é, se se considera que as orações do período são subordinadas (dependentes), a conjunção será subordinativa; se, ao contrário, se considera que as orações ou termos dela são coordenados (independentes sintaticamente), a conjunção será coordenativa.

Dessa forma, as conjunções coordenativas são classificadas nas gramáticas em aditivas (*e, nem* etc.); adversativas (*mas, porém, todavia* etc.); alternativas (*ou, ora... ora, quer... quer* etc.); explicativas (*porque, que, pois* etc.) e conclusivas (*logo, portanto, assim* etc.).

As conjunções subordinativas adverbiais, por exemplo, dividem-se em: causais (*porque, visto que, já que, uma vez que, como, se* etc.); comparativas (*que ou do que, qual ou como, como ou quanto, como, assim como, etc.*); concessivas (*embora, ainda que, mesmo que, se bem que, posto que, conquanto, apesar de que, por... que, sem que, que* etc.); condicionais (*se, caso, contanto que, salvo se, exceto se, desde que, a menos que, a não ser que, senão, sem que, etc.*); conformativas (*conforme, consoante, segundo* etc.); consecutivas (*que, de sorte que, de modo, de maneira, de forma* etc.); temporais (*quando, logo que, depois que, antes que, sempre que, desde que, até que, assim que, enquanto, mal, apenas, sem que* etc.); finais (*para que, a fim de que, que, porque, de modo que, de forma que, de maneira que* etc.); proporcionais (*à proporção que, à medida que, ao passo que* etc.).

Para além disso, Cunha e Cyntra (2017) propõem que se observem os valores particulares dessas conjunções, pois “elas podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados” (CUNHA; CYNTRA, 2017, p. 596). Em relação às conjunções *e* e *mas*, afirmam que a primeira (*e*) pode ter valor adversativo, conclusivo, consecutivo, finalístico, explicativo, iniciando frases de forte intensidade afetiva, entre outros; e a segunda (*mas*) pode apresentar ideia de restrição, retificação, atenuação ou compensação, adição, podendo servir, ainda, para mudar a sequência de um assunto e/ou retomar o fio de um enunciado anterior suspenso.

Diante disso, observamos a relevância dada ao aspecto coesivo desses conectivos, com importância ao papel da ligação instaurada por eles, assim como a consideração da mudança de sentido que eles atribuem ao discurso, a depender do contexto. No entanto, ainda que gramáticas abordem esse ponto de vista semântico, isso nem sempre é feito com rigor devido.

Não se nega, gramaticalmente, que as conjunções possam ter o papel de ligar orações ou termos de mesmo valor sintático, como acontece com conjunções coordenativas. Entretanto, se se pensar na LT em consonância com a Teoria da Argumentação na Língua, é importante o professor chamar a atenção ao reconhecimento de como essas conjunções, entre outros conectivos, operam argumentos nessas relações, dando direcionamento ao leitor a conclusões, na busca de persuadi-los a determinadas ideias. Nesse contexto, a argumentatividade na língua não se presentifica a contento nos manuais de gramática, nem nos materiais didáticos.

Além dessa perspectiva, professores e alunos devem se atentar à noção equivocada de que os conectivos carregam em si o sentido, uma vez que, em enunciados (orações) justapostos, por exemplo, a ausência desse elemento não compromete o valor semântico pretendido (KOCH, 2011). Nesse ponto, destacamos Guimarães (2001, p. 75), ao dizer que “nas gramáticas escolares, chamar uma conjunção de coordenativa ou subordinativa, é só uma descrição, e isto porque tais gramáticas não distinguem o nível de observação dos fatos do nível explicativo”.

Ademais, Garcia (2010) apresenta conjunções classificadas como coordenativas, adquirindo valor subordinativo, o que ele nomeia de falsa coordenação. Entre outros casos, cita enunciados cuja ligação se faz com “*quer... quer...*”. Segundo ele,

o par alternativo ‘quer... quer’ incluído nas conjunções coordenativas tem legítimo valor subordinativo-concessivo, quando se lhe segue verbo no subjuntivo: Irei quer chova, quer faça sol” corresponde a irei, mesmo que chova, mesmo que faça sol (GARCIA, 2010, p. 47).

Nessa mesma esteira, Koch (2011) assevera que os problemas enfrentados no ensino dos conceitos de coordenação e subordinação em sala de aula decorrem do fato de se adotarem critérios meramente sintáticos ou formais. Assim, a exemplo de Garcia (2010), ela discorda dos conceitos de subordinação (dependência) e coordenação (independência) entre orações, pois

se estabelecem, entre as orações que compõem um período, um parágrafo ou um texto, relações de **interdependência**, de tal modo que qualquer uma delas é necessária à compreensão das demais. E, além das relações entre os enunciados (relações semióticas ou lógicas) há aquelas que se estabelecem entre o enunciado e a enunciação, a que se pode chamar de pragmáticas, “paralógicas” ou argumentativas (KOCH, 2011, p. 108, grifo da autora).

Nesse contexto, Koch (2011) sugere adotar a proposta de Bally (1965[1944]), quanto às relações interfrásticas de um viés semântico, distanciando-se da visão sintática. Trata-se de uma proposta teórica original, todavia, relativamente antiga, que foge das representações gramaticais das orações, vigentes e antigas, apoiada em critérios sintático-semântico-pragmáticos, que busca atribuir um caráter gradual, com diferentes fatores, à combinação de orações, corroborada por Ducrot (1981), Guimarães (2001), Koch (2000) Koch e Elias (2022), entre outros.

Nessa atilada proposta, a oração é considerada como uma enunciação completa, susceptível de ser bipartida em dois segmentos (**tema**⁴: ponto de partida da enunciação e **comentário**: centro de interesse da comunicação), sendo ambos desvinculados da representação que estabelece uma diferenciação sintática entre sujeito e predicado.

Desse modo, de acordo com Bally (1965[1944]), as relações interfrásticas são definidas em três tipos de enunciação (dando atenção à linguagem, concernente à entonação e à pausa), com a propriedade de ligar dois termos, ligados por uma rigidez crescente (pequena, relativa e completa), correspondente, respectivamente, à **coordenação**, **soldadura** (frases ligadas) e **segmentação**. Se se considerar exemplos arrolados por Bally (1965[1944]), são convalidadas as percepções dele, o modo de ele ver as coisas do mundo, fazendo corresponder à Coordenação (percepções independentes e sucessivas), à Soldadura (uma única percepção, mas com um nível de complexidade para ser percebida, pois pode tomar a forma de uma segmentada) e à Segmentação (uma percepção decorrente de outra).

Assim, “duas orações são **coordenadas** quando a segunda tem a primeira por tema. Ou seja, a segunda oração retoma a primeira como subentendida” (GUIMARÃES, 2001, p. 77), em que cada segmento de oração é separado por uma pausa com entonação própria, podendo ser pronunciados separadamente, em circunstâncias diferentes, a exemplo da frase proposta por Bally (1965[1944]): **Eu vi um pássaro e ele voa**, segundo o qual os contornos entoacionais autônomos são marcas mais salientes no reconhecimento dessas orações.

Corroborando isso, Koch (2011) identifica a primeira oração como enunciado A e a segunda como enunciado B. O primeiro enunciado (A) é considerado como tema e o segundo (B), como comentário/propósito. Por esse caminho, A é uma proposição independente, corresponde a um ato de enunciação completo, permanece idêntico a si mesmo, seguindo ou

⁴ Em linhas gerais, nas palavras de Longhin-Thomazi (2001, p. 3): “As noções de tema/propósito (com suas designações semelhantes: tema/rema, tópico/comentário, tópico/foco etc.) são bastante explorados [...] por autores preocupados em focalizar a dimensão comunicativa da sentença. O princípio fundamental é de que todo enunciado se divide em duas porções funcionalmente diferentes, mas complementares. A primeira, o tema, identifica o assunto e a segunda, o propósito, traz a informação comunicativamente mais importante a respeito do assunto. As línguas dispõem de recursos para a distinção entre tema e rema. Um deles é o prosódico, o acento entoacional é mais forte no propósito. Os demais recursos são sintáticos”.

não de B. Assim, “eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos (separados por dois pontos, ponto e vírgula e ponto final) ou poderiam ser proferidos por locutores diferentes” (KOCH, 2011, p. 128). Consoante Bally (1965[1944]), é preciso que haja, nessas orações, uma relação de sentido, em que a primeira **oração** é retomada na segunda, normalmente, por elipse.

A **soldadura** (frases ligadas) ocorre “quando duas orações estão ligadas num único ato de enunciação, corresponde a uma única intenção, de tal modo que a primeira não constitui objeto de um ato de linguagem acabado, independentemente da segunda” (KOCH, 2011, p. 114), em que dois termos alcançam uma unificação completa, como: **Esse pássaro voa = Esse pássaro que eu vi voa**, uma vez que não tem de dizer que eu vi, pois todo pássaro voa.

Assim, no caso da soldadura, tomando o exemplo dado, “nenhuma das duas orações é objeto de um ato de enunciação compreensível independentemente do outro. Não se afirma sucessivamente A e B; enuncia-se uma relação entre elas” (KOCH, 2011, p. 114).

Nesse sentido, podemos dizer ainda que não há pausas nem entonações contrastantes, e sim uma entonação coerente. Há de ressaltar que, pelo menos em sua forma simples, por meio de signos linguísticos, a soldadura não possibilita uma clara distinção entre tema e comentário/propósito. Por conta dessa entonação coerente que caracteriza a oração na totalidade dela, ambos são deduzidos no contexto. Caso haja uma soldadura complexa⁵, o tema e o propósito são definidos pelo contexto.

⁵ Sem entrar em detalhes, por fugir, em certa medida, ao escopo desta pesquisa, seguindo de perto as postulações de Longhin-Thomazi (2001), há de se esclarecer alguns pontos sobre as **orações ditas complexas** subjacentes à exposição de Bally (1965[1944]), para quem a **soldadura (frases ligadas)** podem ser encontradas em **períodos compostos por subordinação** (passíveis de ocorrer, também, na segmentação), formados pelas **orações substantivas** (subjativa, objetiva direta, objetiva indireta etc.), por elas, **quando desenvolvidas**, formarem **com a oração matriz uma única unidade entoacional**, em que, dependendo do contexto, qualquer elemento pode desempenhar o papel de propósito, a exemplo de: **Informaram no jornal que a plataforma afundou**. Em que pese isso, há uma exceção: as orações **apositivas**, em particular aquelas **introduzidas por dois pontos** (por terem contornos entoacionais distintos, nitidamente separados por pausa, consideradas, provavelmente, caso de segmentação), a exemplo de: **Ela me disse apenas isto: deixe-me em paz**. (segmentação)

Contudo, caso essa construção subordinada for deslocada à esquerda, muda-se o padrão de entoação (**que a plataforma afundou, informaram os jornais**), o que implica mudar, também, o nível de combinação das orações, migrando para **segmentação**.

Somam-se as orações substantivas as **orações subordinadas adverbiais** (causal, temporal, concessiva, consecutiva etc.) formando, de forma análoga às orações substantivas, **com a oração matriz uma única unidade entoacional**, como, por exemplo: **As famílias perderam a esperança quando a plataforma afundou**. Uma vez mais, caso a subordinada seja deslocada à esquerda, essa oração complexa transforma em uma oração **segmentada** (**Quando a plataforma afundou, as famílias perderam a esperança**).

Ademais, no tocante às **orações subordinadas adjetivas**, a explicativa (coordenação) difere da restritiva (soldadura). No quadro que emerge da exposição de Bally, seguindo as palavras de Longhi-Thomazi (2001, p. 13), à luz dos exemplos arrolados por ela, em (16) **O José Osmar, que é um excelente marceneiro, está em serviço**; e (17) **O rádio que você comprou não funciona**, podemos dizer que: “em (16) temos um tipo de **coordenação** em que C2 (que é um excelente marceneiro) se apresenta como inciso em C1 (O José está em serviço). O caráter coordenativo dessa construção é marcado pela retomada de C1 em C2, que é feita pelo pronome relativo anafórico *que* (= *José Osmar*); pelas pausas (vírgulas) obrigatórias que marcam as fronteiras da sentença explicativa, e pelos **contornos entoacionais distintos**. Acrescente-se ainda que C2 pode ser suprimida sem comprometer a semântica de C1. Já em (17) temos um exemplo de **soldadura**, em que duas orações (*Você comprou o rádio e o rádio não*

Já a **segmentação**⁶ ocorre “quando entre duas orações, a primeira é tema da segunda, ao mesmo tempo que as orações relacionadas não são independentes uma da outra” (GUIMARÃES, 2001, p. 77), sendo separadas por pausa breve, com entonações do tema e do comentário distintas, com o comentário mais forte, tendo a primeira entoação descendente, e a segunda, descendente, a exemplo de: **Esse pássaro** (tema), **ele voa** (comentário/propósito). Na segmentação, há uma interdependência maior nas enunciações. Segundo Longhin- Thomazi:

no sentido de que cada vez mais uma é necessária à compreensão da outra, e também por ‘deslocar’ um elemento para fora da oração, sob a forma de vocativo [...]. Isso equivale a dizer que há uma diferença fundamental no valor sintático do primeiro elemento: na coordenada, ele é autônomo, ao passo que, na segmentada, ele é um elemento subordinado (*quando chove, permaneço em casa ou se desobedece, é punido*). Bally não aprofunda a questão da origem da segmentada, ele apenas sugere que ela emergiu a partir da retomada explícita da coordenada: *Chove. Chove? Nós não sairemos*. De resto, toda a explanação é baseada na comparação entre segmentação e soldadura, exemplificada em sua forma mais simples por *essa carta, ela nunca chegou* (segmentação) e *essa carta nunca chegou* (soldadura) (THOMAZI-LONGHIN, 2001, p. 7, grifos da autora).

Importante salientar, entretanto, que, havendo a dependência ou não dependência, se restringe ao nível oracional, uma vez que “do ponto de vista enunciativo, não se pode pensar numa independência absoluta entre orações. Esta independência será sempre relativa. Ou seja, o que se terá, ou não, é a dependência entre orações” (GUIMARÃES, 2001, p. 78).

Com as formas de combinar enunciações, a proposta de Bally (1965[1944]), ao fazer a distinção entre coordenação, soldadura (frases ligadas ou subordinação, nos casos sobreditos) e segmentação, na LT e na Teoria da Argumentação na Língua, adquire importância ainda maior quando se pensa em argumentatividade. Isso, porque, com base nessas distinções, o fenômeno da orientação argumentativa será particularidade dos enunciados coordenados e em segmentação, a partir da ideia de que, nas relações de soldadura (frases ligadas ou subordinação, em alguns casos específicos já mencionados), há um único ato de enunciação.

Assim, não há que se falar em tema e comentário/propósito na soldadura, pois a intenção do locutor é apontar a relação existente entre as duas orações; já na relação coordenada, os atos de enunciação são distintos, portanto independentes, o que possibilita diversos encadeamentos, geralmente feitos por operadores argumentativos, por meio dos quais se pode contrapor,

funciona) estão reunidas **sob o mesmo contorno entoacional**, sem qualquer pausa” (LONGHI-THOMAZI, 2001, p.13, grifos da autora).

⁶ Cumpre ressaltar que, muito embora a oração segmentação comporte formas complexas, não exploramos por fugir totalmente aos propósitos desta pesquisa. Para mais esclarecimentos, consultar Bally (1965[1944]); Longhi-Thomazi (2001).

explicar, somar, exemplificar, concluir, estabelecer gradação de força mais ou menos forte entre argumentos, enfim, conduzir a leitura para tal ou qual direção.

Por esse ponto de vista, recorrendo à observação de Guimarães (2001), podemos dizer que a soldadura (ou subordinação, nos casos apontados) “é uma relação oracional (diz respeito à construção da oração), enquanto a relação de coordenação e segmentação são relações textuais” (GUIMARÃES, 2001, p. 115), segundo o qual: “esta afirmação se sustenta pelo fato de a orientação argumentativa ter funcionamento que constitui o modo de construção da progressão textual”. Assim, “a direção para a qual os operadores argumentativos indicam não são segmentos futuros do texto, mas são lugares semânticos que organizam os textos, para além, ou aquém, da sua segmentabilidade” (GUIMARÃES, 2001, p. 115).

Com base nesse pensamento, Koch (2011, p. 118, APUD GUIMARÃES, 1980) atesta:

a coordenação não se trata de uma simples adição de orações, mas, sim, de um encadeamento sucessivo que faz com que elas se transformem em texto, constituindo-se, portanto, em discurso. É por essa razão, diz ele, que as conjunções coordenativas aparecem não só entre orações de um mesmo período, mas também encadeando orações de períodos diferentes ou encadeando parágrafos entre si. Devem, por isso, ser consideradas como operadores de discurso, ao passo que as conjunções subordinativas, quando ligam apenas proposições dentro do mesmo enunciado, transformando predicados simples em complexos e dando origem a frases ligadas, constituem simplesmente conectivos ou operadores do tipo lógico (KOCH, 2011, p. 118, APUD GUIMARÃES, 1980).

Desse modo, podemos dizer que os recortes enunciativos, por meio dos quais se podem analisar os operadores argumentativos, encontram fundamento no sentido global do texto, uma vez que a progressão textual se processa no sentido para o qual esses operadores apontam no desenrolar do discurso.

Ainda nesse cotejo entre a GT e a Linguística Textual, chama-nos a atenção critérios outros, além dos supracitados, de que estudiosos da língua se valeram para a distinção entre subordinação e coordenação. Há de se ressaltar que citamos apenas mais alguns critérios, a fim de evidenciar a diferenciação entre os conceitos pregados por uma e por outra parte. Ancorada em Bally (1965[1944]), Ducrot (1972; 1980) e Guimarães (1980;1981), Koch (2011) apresentam quatro desses critérios, entre os quais destacamos, a título de exemplificação: (i) alcance da pergunta, (ii) alcance da negação e (iii) extraposição (inserção de elementos linguísticos do tipo *é... que, somente.*)

Dessa maneira, podemos iniciar pelas características dos enunciados coordenados, mostrando que eles não admitem construções interrogativas nem negativas. Vejamos os exemplos que se seguem, a partir do enunciado: Parou de chover, pois a calçada está seca.

(pergunta) Parou de chover, *pois* a calçada está seca?

(negação) Não parou de chover *pois* a calçada está seca.

Não admitem ainda a inserção de *é... que, somente*.

(*é... que*) *É pois* a calçada está seca que parou de chover.

(somente) *Somente* parou de chover, *pois* a calçada está seca.

Já as frases ligadas (ditas subordinadas) admitem tais construções, utilizando os mesmos critérios. No enunciado “Pedro veio à reunião *porque* a considerava importante”, os critérios supracitados são perfeitamente admissíveis. Para melhor elucidação dessa questão, vejamos os exemplos transcritos de Koch (2011, p. 116)

(27) Pedro veio *para que* Tiago partisse.

(28) Pedro veio, *de modo que* Tiago partiu.

(29) Pedro veio *porque* Tiago partiu.

(30) Pedro veio, *pois* Tiago partiu.

Nas palavras de Koch (2011), se, por um lado, aplicando os critérios citados em (28) e (30), pode-se observar que eles não admitem interrogação nem a negação (Pedro veio *de modo que* Tiago partiu?). De semelhante modo, não é possível introduzir a partícula *somente* antes de *de modo que* ou de *pois*, como também não se pode introduzir nesses enunciados a forma enfática *é... que* (*É de modo que* Tiago partiu *que* Pedro veio).

Por outro lado, é admissível a aplicação desses critérios nos enunciados (27) e (29). Isso porque, ainda segundo Koch (2011), nesses enunciados, a intenção principal do locutor é apontar a relação existente entre as duas orações que as compõe, enquanto em (28) e (30) existem duas enunciações sucessivas: não se afirma a relação entre dois fatos, mas apenas afirmam-se dois fatos. Admite-se o primeiro fato (Pedro veio) e enuncia-se, em seguida, o outro, como consequência, mesmo que a primeira proposição não tenha isso almejado.

Dessa maneira, Ducrot (1980, APUD KOCH, 2011, p. 117) propõe que se adote a terminologia de Bally (1965[1944]), classificando-se (28) e (30) como casos de coordenação e (27) e (29) como frases ligadas, levando-se em conta que conectivos subordinativos, quando em frases ligadas, não resultam em relações discursivas, e, sim, lógicas; enquanto os conectivos coordenativos, ao encadear orações, períodos ou até mesmo parágrafos, sim; são, por isso, operadores de argumentos.

Diante do que foi exposto, observamos que há significativas divergências entre a GT e estudiosos da LT, principalmente no tocante à discussão sobre conjunções coordenativas e subordinativas. A adoção de uma proposta como a que propõe a LT seria importante para o ensino, no entanto, conforme Koch (2011, p. 119) “exigiria, evidentemente, uma reclassificação

das conjunções usualmente consideradas como coordenativas e como subordinativas pelas gramáticas tradicionais”.

Diante do exposto ao longo desta pesquisa, mais enfaticamente nesse último tópico, podemos observar que a reflexão sobre o uso da língua pela relação entre enunciados tão somente sob o ponto de vista sintático (lógico), não se sustenta, não atendendo ao propósito de, por exemplo, levar o estudante a desenvolver uma leitura proficiente, crítica, capaz de entender estratégias persuasivas de quem produz o texto, nem de possibilitar a ele lançar mão desses recursos na produção do próprio texto.

Isso porque, como vimos, na construção e depreensão dos sentidos de um texto, estão envolvidos diversos fatores, para os quais a leitura do texto por si só não será suficiente. Nesse viés, entender os conectivos como meros articuladores de orações, relegando-os, quando muito, ao campo da informacionalidade ou ao acréscimo de uma informação qualquer, como nos chama a atenção Ducrot (1981), pode distanciar o aluno da real característica da língua: a dinamicidade, a pluralidade e a flexibilidade de uso.

Nesse ponto, insere-se a importância de um ensino de língua que não se prenda somente às relações lógicas entre proposições, mas também se interesse pelo caráter persuasivo dela, uma vez que, como já dito ao longo deste trabalho, “a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de ação sobre os espíritos, isto é, um meio de persuasão.” (PERELMAN 1970, APUD KOCH, 2011, p. 121).

Dessa forma, muito mais que convencer, o ato de persuadir demandará de locutores e de interlocutores competências necessárias à produção e ao entendimento das estratégias envolvidas no processo, sendo as relações discursivo-argumentativas (também denominadas relações pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas) parte importante desse fenômeno na língua. Logo, a estruturação dos enunciados coordenados, isto é, encadeamentos que se dão entre enunciados, orações, períodos e parágrafos, muitas vezes utilizando-se dos operadores argumentativos, visa persuadir o leitor a determinadas conclusões.

Isso posto, passemos à descrição dessas relações, com base em Koch (2001; 2011; 2015; 2020) e Koch e Elias (2022).

1.7 Algumas relações discursivo-argumentativas

As relações discursivo-argumentativas dizem respeito aos encadeamentos de enunciados nos textos, de forma sucessiva, sendo cada enunciado o resultado de um ato de fala independente, como já mostramos. Assim “ocorre primeiro um ato de fala que poderia ser

realizado de forma independente, e acrescenta-se outro ato, que visa a justificar, explicar, atenuar, contraditar etc.” (KOCH; ELIAS, 2022, p. 170).

Baseados em Koch (2001; 2011; 2015; 2020), Koch e Elias (2022) e Guimarães (2001), encontramos relações, cujas realizações se processam por conectores denominados operadores argumentativos, dos quais fazem parte: (i) conjunções (na acepção de Bally (1965) [1944]), anteriormente elencadas, (ii) locução prepositiva (*além de*) e (iii) adverbiais (*até, mesmo, até mesmo*), (iv) expressões e vocábulos ditos denotativos que, igualmente, imprimem força e intencionalidade nos enunciados, também anteriormente especificados.

1.7.1 Operadores gradativos de força em uma escala orientada para uma conclusão

Se se pensar nos operadores que assinalem o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão, podemos citar: *até, até mesmo, inclusive* etc., exemplificados, nesta seção, com exemplos retirados do *corpus* desta sugestão de pesquisa-ação.

Exemplos:

“Pesquisas como a da Habitat Brasil apontam na mesma direção: 98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade; e 89% perceberam, *inclusive*, melhoras em sintomas de doenças respiratórias”.

Fonte: FALCÃO, Joaquim. O sonho do brasileiro. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

“Some-se a isso a escassez de coisas básicas, como itens de higiene, absorventes e *até mesmo* dificuldade de acesso a banheiros na região, o que piora a sensação de não reconhecimento como seres humanos”.

Fonte: TRIGO, Ana. Cracolândia, substantivo feminino. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

A exemplo desses operadores destacados, há outros que, por não se relacionarem sintaticamente com outras palavras, são classificados na GT como palavras denotativas. Desse ponto de vista, denotam exclusão: *apenas, só, somente, exceto, senão* etc; inclusão: *até, inclusive, mesmo, também* etc; explicação: *isto é, ou seja, por exemplo, a saber* etc; realce: *cá, lá, é que, só, mas, ainda, sobretudo* etc; retificação: *aliás, isto é, ou melhor, ou antes* etc; situação *afinal, agora, então* etc.

Ainda nesse sentido, Cunha e Cyntra (2017, p. 567) pontuam: essas palavras denotativas “são, por vezes, de classificação extremamente difícil. Por isso, na análise, convém dizer apenas: “palavra ou locução denotadora de exclusão, de realce, de retificação”. Portanto, diante da superficialidade no tratamento dessas palavras ditas denotadoras nesses manuais, faz-se

sumamente relevante o subsídio teórico fornecido pela LT, a partir do qual o professor pode nortear o trabalho dele, na busca de ampliar o conhecimento dele e o do aluno.

1.7.2 Conjunção

Efetuada por operadores que somam argumentos para uma mesma conclusão: *e*, *também*, *ainda*, *nem* (= *e não*), *não só*, *mas também*, *tanto... como*, *além de*, *além disso*, *soma-se a isso*, *acrescenta-se a isso*, *ademais*, *para além disso*, *adicionalmente*, *a par de*, *aliás* etc.

Exemplos:

“Quando Sérgio Moro me convidou para propor projetos para o Brasil, com muita honra, aceitei. Quando Márcio Thomaz Bastos, do PT, me convidou para pensar o Conselho Nacional de Justiça, *também*”.

Fonte: FALCÃO, Joaquim. O sonho do brasileiro. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

“Nesse caso, *além de* não aumentarem o acesso das classes mais pobres, as cotas teriam *ainda* impactos adversos sobre a qualidade, já ruim, do ensino público”.

Fonte: ALMEIDA, Sérgio. Boas intenções, maus resultados. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

Encaixa-se nessa relação a noção de classe argumentativa, uma vez que os operadores descritos podem somar argumentos a favor de uma mesma conclusão.

1.7.3 Disjunção

Trata da disjunção de enunciados que possuem orientações discursivas divergentes, resultando em dois atos de falas distintos, no qual o segundo busca levar o leitor a modificar sua opinião ou aceitar a opinião expressa no primeiro ato, efetuada por operadores, como: *ou*, *ou então*, *quer... quer...*, *seja... seja*, *ao contrário* etc.

Exemplo:

“A escolha eleitoral de 2018 por um candidato que nutre simpatia pela ditadura militar *e* presta homenagem constante a um dos seus torturadores – coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra – demonstrou que a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer *ou* pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou, e as violações daquele período permanecem sem reparação”.

Fonte: SANTOS, Marco Aurelio Moura dos. O desafio de romper o passado autoritário. Sob violações contínuas, processo de transição democrática segue inconcluso. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

1.7.4 Contrajunção

É a contraposição de enunciados, cujas orientações argumentativas encaminham o interlocutor para conclusões contrárias, devendo prevalecer a conclusão do enunciado

introduzido pelo operador: *mas* (*porém, contudo, todavia, no entanto, etc.*) *embora* (*ainda que, posto que, apesar de (que) etc.*).

Exemplos:

“Houve troca constitucional em 1988, visando fortalecer a democracia, *mas* algumas instituições ainda detêm a herança da ditadura”.

Fonte: ZEZÉ, Preto. A agenda da favela merece um ministério. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

“*Embora* todos sejam iguais perante a lei, sabemos que a lei não é igual para todos”.

Fonte: ZEZÉ, Preto. A agenda da favela merece um ministério. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

Segundo Koch, do ponto de vista semântico, ambos os operadores do grupo *mas* e os do grupo *embora* têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias, diferindo um do outro, no que diz respeito à estratégia de cada um.

Segundo Guimarães (1987, APUD KOCH, 2001, p. 36-37), no caso do *mas*, o locutor emprega-o usando a *estratégia do suspense*, isto é, tende a fazer o interlocutor aceitar a primeira conclusão como certa para depois introduzir argumento(s) que supostamente fará com que ele modificar a opinião. Sobre o uso desse operador e das características dele, Guimarães (2001, p. 120) afirma: “o locutor estabelece com seu alocutário um começo (tema) e se opõe a ele em seguida. Portanto se opõe a um lugar em que se colocara com seu alocutário.”

Ainda segundo ele, esta estratégia diz algo como para frustrar a expectativa criada pelo que se deu como começo [...] estabelecido pelo recorte” (GUIMARÃES, 2001, p. 120). Já ao empregar *embora*, o locutor anuncia que aquele argumento introduzido por esse operador será anulado, trata-se da *estratégia da antecipação*. Nesse caso, afirma Guimarães (2001, p. 121): “a estratégia estabelece, já no acordo inicial, uma refutação, que se põe para que dê o contraponto predominante no comentário.” Seguindo nesse caminho, “a representação da não predominância ganha força especial porque o locutor se coloca neste espaço não predominante junto a seu alocutário, e afastar-se desse lugar ganha credibilidade argumentativa”. (GUIMARÃES, 2001, p. 121).

1.7.5 Explicação ou justificativa

Quando se encadeia sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior (KOCH, 2001, p. 66). Pode-se utilizar operadores como: *porque, que, já que, pois* etc.

Exemplo:

“[...] há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados e terá implicações desastrosas para a instituição. Primeiro *porque* o plano não atenta para a possibilidade de o sistema ser "ludibriado". As cotas sociais mudam os incentivos do processo de admissão”.

Fonte: ALMEIDA, Sérgio. Boas intenções, maus resultados. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso).

De acordo com Guimarães 2001, o operador *pois* em construções como *X, pois Y* não articula enunciações para dois locutores diferentes, embora sejam passíveis da divisão tema/comentário, característica dos enunciados coordenados.

Diferentemente do operador *já que*, em construções como *X, já que Y*, as quais permitem além da divisão tema-comentário, a enunciação por locutores diferentes. Isto porque, segundo o Guimarães (2011, p. 106), a significação de relações como *X, pois Y* “representa um locutor que apresenta um argumento para um ato que ele próprio realiza”, como no seguinte exemplo: “trabalhe, pois isto lhe será útil” (GUIMARÃES, 2001, p. 106), em que o enunciado *pois isto lhe será útil* sustenta não o predicado trabalhar, mas a força ilocutória⁷ de pedido realizado pelo próprio enunciador.

1.7.6 Conclusão

Relaciona-se ao valor conclusivo que “um enunciado apresenta em relação a dois ou mais enunciados anteriores que contém premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita, por tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou, então, de verdade universalmente aceita.” (KOCH 2001, p. 67) Os operadores que atuam nessa relação podem ser: *portanto, logo, assim, por isso, então, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.*

Exemplos:

“Ninguém se pergunta sobre a veracidade ou falsidade do argumento. Os que querem a reforma afirmam, categoricamente, que há déficit. E, os que não a querem, dirão o contrário. O pior é que, sempre e sempre, sem nenhuma prova. *Portanto*, o primeiro "sim" é o de que deve existir, necessariamente, a reforma do financiamento da seguridade social a partir de adequado atuarial, a fim de que se cumpra o objetivo constitucional do equilíbrio financeiro do sistema”.

Fonte: BALERA, Wagner. A reforma da Previdência deve ser revista? SIM. É necessário que se crie critério autônomo de reajustamento dos benefícios. Folha de S. Paulo. Opinião. 2023 (grifo nosso)

“[...] cada reforma tratou de jogar esse caminho rumo à igualdade para um porvir distante. Urge, *pois*, para que se implante o bem-estar – objetivo último da seguridade social – que a reforma seja, sim, a da radical redução do abismo de desigualdades”.

Fonte: BALERA, Wagner. A reforma da Previdência deve ser revista? SIM. É necessário que se crie critério autônomo de reajustamento dos benefícios. Folha de S. Paulo. Opinião. 2023 (grifo nosso)

⁷ A força ilocutória, segundo Cabral (2011), é um termo proposto pela Teoria dos Atos de fala (Austin (1970), para designar, em linhas gerais, a força associada ao enunciado, cujo objetivo visa não só dizer algo, mas também agir sobre interlocutor. Assim, a força de um enunciado pode ser interpretada considerando o contexto como um pedido, uma ordem, um conselho, uma crítica etc.

Importante destacar que Guimarães (2001), na conclusão, observa as especificidades dos operadores conclusivos, na tentativa de caracterização desse tipo de relação, para a qual baseado em Ducrot (1972) e de Grice (1975), trata dos implícitos enunciativos e do caráter polifônico instaurados nela. Nessa direção, ele dedica especial atenção à relação conclusiva que parece constar de apenas um argumento e uma conclusão, esquematizando-a “como uma relação argumentativa tal que, em construções como *X logo Y*, o locutor apresenta o conteúdo *A* de *X* como argumento para o conteúdo *C* de *Y*”, estruturado da seguinte forma: *A*—) *C* (GUIMARÃES 2001, p. 150).

Nessa representação, o referido autor chama-nos a atenção a presença de uma outra voz, um enunciador genérico, convencionalmente designado de enunciador *B*, com o qual o locutor concordaria, independentemente de seu teor de verdade ou não, já que “não se apresenta *C* como algo que é verdade porque *B* e *A* são verdadeiros.” (GUIMARÃES, 2001, p. 153). Para ele, o funcionamento de *X logo Y* produz um recorte por meio do qual se representam dois enunciadores e se implícita um *B* na perspectiva de um deles. Desse modo, pode-se dizer que “o enunciador a partir do qual se diz *B* pode ser, numa situação particular, um enunciador genérico e, assim, o locutor representa a voz desse enunciador que corresponde ao locutor.” (GUIMARÃES, 2001, p. 153).

1.7.7 Comparação

Estabelece-se, entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade, por meio dos operadores tanto, *tal... como (quanto)*, *mais ... (do) que*, *menos... (do) que*. A relação de comparação, de acordo com Koch (2001), tem alto valor argumentativo, tendo em vista que a comparação se faz objetivando concluir a favor ou contra o qual se pretende argumentar.

Exemplos:

“Infelizmente, as políticas públicas no Brasil são avaliadas mais por suas intenções *do que* por seus resultados”.

Fonte: ALMEIDA, Sérgio. Boas intenções, maus resultados. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

“Ter um imóvel. É o sonho de 87% dos brasileiros, diz pesquisa recente da startup Quinto Andar e do Instituto Datafolha. Valorizam mais a casa própria *do que* filhos, religião e estabilidade”.

Fonte: FALCÃO, Joaquim. O sonho do brasileiro. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

Sob o ponto de vista da LT e da Teoria da Argumentação na Língua, essa conjunção insere-se no rol dos operadores argumentativos coordenativos, relacionando elementos com

vistas a uma dada conclusão. Dessa maneira, o que inicialmente pode parecer ser uma declaração desconstituída de intencionalidade, na verdade, conduz a uma interpretação, na qual há o (des)favorecimento ou a equiparação de elementos relacionados.

1.7.8 Generalização/extensão

Ocorre quando o segundo enunciado exprime, em relação ao primeiro, uma generalização ou amplificação sobre o fato nele contido, com a atuação de operadores como: *aliás, bem, mas, também, é verdade que de fato, realmente*

Exemplo:

“O segundo "sim" à reforma é, igualmente, o cumprimento do objetivo constitucional da redução das desigualdades. *Aliás*, esse foi o mote da primeira reforma (1998), de algum modo observada nas demais”.

Fonte: BALERA, Wagner. A reforma da Previdência deve ser revista? SIM. É necessário que se crie critério autônomo de reajustamento dos benefícios. Folha de S. Paulo. Opinião. 2023 (grifo nosso)

No que concerne ao operador *aliás*, importante observação pontua Koch (2001, p. 33), sendo considerada, por nós, como extensiva a demais operadores supracitados aqui. Tal operador soma a argumentos já enunciados, numa dada classe argumentativa, um argumento final, decisivo para a aceitação da conclusão pretendida, “apresentado como se fosse desnecessário, como se tratasse de uma simples “lambuja”, quando, na verdade, é por meio dele que se introduz um argumento decisivo, com o qual se dá o “golpe final,”

1.7.9 Especificação/exemplificação

O segundo enunciado particulariza o fato enunciado primeiro ou exemplifica, dando uma declaração de ordem mais ampla, a exemplo d: *como, assim como, tal como, por exemplo, a exemplo disso* etc.

Exemplo:

“[...] o estudante, *por exemplo*, poderia ter concluído o curso em outra instituição; já a universidade teve uma vaga ocupada por um não concluinte”.

Fonte: ALMEIDA, Sérgio. Boas intenções, maus resultados. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

1.7.10 Correção/redefinição/reparação

Por meio de um segundo enunciado, pretende corrigir, suspender ou redefinir o conteúdo do primeiro enunciado, ou pode-se, ainda, atenuar, reforçar o compromisso com o que foi enunciado, da mesma forma que se pode questionar a própria enunciação, por

operadores como: *isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, se bem que, na verdade, a bem da verdade etc.*

Exemplos:

“É urgente a redução das assimetrias entre os beneficiários do regime geral e dos regimes próprios, *isto é*, os servidores públicos civis, militares e integrantes dos Poderes do Estado”.

Fonte: BALERA, Wagner. A reforma da Previdência deve ser revista? SIM. É necessário que se crie critério autônomo de reajustamento dos benefícios. Folha de S. Paulo. Opinião. 2023 (grifo nosso)

“A escolha eleitoral de 2018 por um candidato que nutre simpatia pela ditadura militar e presta homenagem constante a um dos seus torturadores – coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra – demonstrou que a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer *ou* pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou, e as violações daquele período permanecem sem reparação”.

Fonte: SANTOS, Marco Aurelio Moura dos. O desafio de romper o passado autoritário. Sob violações contínuas, processo de transição democrática segue inconcluso. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

1.7.11 Relação de pressuposição de conteúdo

Conforme Koch (2001), há, entre outros marcadores, certos operadores discursivo-argumentativos responsáveis por introduzirem no enunciado conteúdos implícitos que estão inscritos na significação dos elementos que compõem o enunciado explícito. Diante disso, cabe uma importante observação a respeito do procedimento de implicitação que pode se dar tanto pelo subentendido quanto pela pressuposição.

Segundo Cabral (2011), o pressuposto, ao contrário do subentendido, não depende apenas do raciocínio do interlocutor, uma vez que ele está inscrito na língua, no significado das frases que compõe o enunciado em que se encontra. Nesta direção, ainda segundo a referida autora, citando Kerbrat-Orecchioni (1986), pressuposto é definido “como sendo todas as informações que, sem serem abertamente, postas, ou seja, sem constituírem o verdadeiro objeto da mensagem, são, no entanto, automaticamente trazidas pela formulação do enunciado.” (CABRAL, 2011, p. 63, APUD KERBRAT-ORECCHIONI, 1986).

Dito isso, Koch (2001) apresenta determinados elementos linguísticos que relacionam conteúdos postos a conteúdos pressupostos, a exemplo de *já, ainda e agora*.

Exemplo:

“A escolha eleitoral de 2018 por um candidato que nutre simpatia pela ditadura militar e presta homenagem constante a um dos seus torturadores —coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra— demonstrou que a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil *ainda* não se efetivou, e as violações daquele período permanecem sem reparação.”

Fonte: SANTOS, Marco Aurelio Moura dos. O desafio de romper o passado autoritário. Sob violações contínuas, processo de transição democrática segue inconcluso. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022 (grifo nosso)

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, tratamos dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, do material coletado, do contexto e do público-alvo, salientando algumas observações a respeito de método para que se justifique a metodologia adotada, e que, por meio disso, possa nortear o professor na aplicação da proposta de pesquisa-ação em sala de aula.

Segundo Cervo e Bervian (2003, p. 23), “o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou resultado desejado.” Entretanto, muito embora a descoberta da realidade dos fatos se dê através do método científico, ele “é apenas um meio de acesso; só a inteligência e a reflexão descobrem o que os fatos e os fenômenos realmente são (CERVO; BERVIAN, 2003, p. 25)”.

Ainda na esteira desse pensamento, enfatizam os mencionados autores: “toda investigação nasce de algum problema observado ou sentido, de tal modo que não pode prosseguir, a menos que se faça uma seleção da matéria a ser tratada.” Com base nisso, levanta (m)-se a (s) hipótese(s) que guia (m) e, ao mesmo tempo, delimita (m) o assunto a ser investigado.

Por esse ângulo, não é novidade que haja numerosos tipos de pesquisas, destinadas aos mais variados fins, sobre as quais não entramos em detalhes; contudo, ressaltamos que esta pesquisa é de caráter essencialmente bibliográfico, pois abrange uma bibliografia

já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debate que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, ou *[sic]* gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 185)

Adicionalmente, esses autores sobreditos pontuam: essa pesquisa “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (MARCONI; LAKATOS 2007, p. 185). Diante disso, podem-se compreender as leituras realizadas e as informações documentadas no referencial teórico como apoio às hipóteses e amparo aos objetivos desta sugestão de pesquisa-ação.

No tocante ainda ao caráter metodológico, esta pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativo, pois se constitui como uma sugestão de pesquisa-ação, destinada a professores de língua portuguesa do EF II, bem como para o professor pesquisador. Por ser qualitativa, “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da

compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 31)”. De cunho interpretativista, procura saber o que o autor afirma para relacionar com os problemas para os quais se está procurando solução (CERVO; BERVIAN, 2003).

Dessa forma, o professor-pesquisador e outros professores buscarão entender as razões das dificuldades enfrentadas pelos alunos, especificamente da compreensão dos conectivos (certas conjunções e preposições e certos advérbios), bem como das palavras denotativas (operadores de argumentos)), para procurarem alternativas que possam minimizá-las.

Justifica-se como uma sugestão de pesquisa-ação porque o professor que poderá utilizar esse material didático vivenciará as dificuldades dos alunos e buscará interferir na realidade observada, com conhecimentos advindos das vivências dele e de conhecimentos teóricos adquiridos sobre a língua(gem). Nas palavras de Thiollent (1988), citando Silveira e Córdova (2009, p. 40)), a pesquisa-ação parte de conhecimento empírico, sendo realizada em “[...] estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos [...]”

Ainda nesse sentido, esta pesquisa é também de caráter exploratório e descritivo, tendo em vista os objetivos a que ela se propõe, na qual o caráter exploratório configura-se no levantamento bibliográfico sobre o tema e a familiaridade com o problema advindo desse levantamento. Descritivo porque “[...] exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, APUD CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Dito isso, foi realizado o levantamento teórico, o qual subsidiou a busca de outros conhecimentos, com o intuito de contribuir com o trabalho do professor de língua portuguesa, com vistas a buscar melhorar a proficiência leitora do aluno, por meio do entendimento de estratégias argumentativas, entre as quais o uso de certos conectivos e palavras denotativas que, à primeira vista, podem se mostrar irrelevantes para produção de sentidos de um texto, mas que são reveladoras das mais diversas intencionalidades.

No que se refere ao público-alvo, cumpre destacar que a pesquisa foi planejada, a princípio, para ser realizada em sala de aula do 9.º ano do EF II da Escola Estadual Padre José Silveira, em Varzelândia MG, pelo próprio pesquisador. Todavia, devido à pandemia, houve uma redefinição do público-alvo: professores de língua portuguesa do 9.º ano do EF II.

Muito embora as aulas presenciais tenham voltado em todo o Estado, progressivamente, no segundo semestre do ano de 2021, e em toda a rede no primeiro semestre do ano de 2022, devido à diminuição de casos da doença e ao aumento da vacinação, a proposta do trabalho,

tendo como público-alvo o grupo supramencionado, foi mantida, tendo em vista que o projeto já havia recebido parecer favorável da comissão avaliadora ainda no período de aulas remotas.

Para desenvolver essa sugestão de pesquisa-ação, para a composição do *corpus* de análise, foram selecionados cinco artigos de opinião que circulam na esfera jornalística, em mídias digitais, especificamente no jornal Folha de S. Paulo, pela ampla difusão social, pelo prestígio e pela credibilidade adquiridos ao longo dos anos. Assim, após resumi-los, atentamos ao uso dos operadores argumentativos pelos articulistas desse jornal, na busca de pôr em evidência uma diversidade de relações discursivo-argumentativas estabelecidas de sentidos, o que conduzirá o leitor para determinadas conclusões.

Na análise do *corpus*, buscamos salientar, em cada artigo, nos excertos recortados, primeiramente, os tipos de relações discursivo-argumentativas que foram destacados no referencial teórico, com base em Koch (2001; 2011; 2015; 2020), Koch e Elias (2022) e Guimarães (2001). Em seguida, ainda em cada um dos textos, tratamos das noções de classe argumentativa e da escala argumentativa, embora em alguns deles não tenham sido encontrados operadores indicando explicitamente tais aspectos.

No que concerne às relações discursivo-argumentativas tratadas, por vezes, os tipos se repetem, da mesma forma que operadores que se encontram num determinado tipo de relação podem encontrar-se em outro. Isso foi feito, em certa medida, intencionalmente, com vistas a mostrar ao professor, quando do ensino desse tema em sala de aula, como a construção do sentido, ou seja, a enunciação está intimamente ligada ao contexto, não se restringindo ao texto como um produto pronto e acabado.

Dito isso, resumidamente encontram nos artigos analisados as seguintes relações e os operadores que as evidenciam (entre parênteses):

Artigo de opinião 1: relações discursivo-argumentativas: contrajunção (*mesmo que, contudo*), explicação (*porque*), conjunção (*além de, ainda, e*). Classe argumentativa (não houve operadores explícitos). Escala argumentativa (*até mesmo*);

Artigo de opinião 2: relações discursivo-argumentativas: contrajunção (*mas, e*), negação da totalidade (*apenas*). Classe argumentativa (não houve operadores explícitos). Escala argumentativa (*inclusive*);

Artigo de opinião 3: relações discursivo-argumentativas: contrajunção (*embora, e*), conjunção (*mas (também)*). Classe argumentativa (não houve operadores explícitos). Escala argumentativa (*nem*);

Artigo de opinião 4: relações discursivo-argumentativas: comparação (*como*), conjunção (*também, e*), contrajunção (*muito embora*), pressuposição de conteúdo (*ainda*), disjunção (*ou*);

Artigo de opinião 5: conclusão (*portanto*), generalização (*aliás*), comparação (*do que*), explicação (*pois*).

É importante assinalar que, como já foi dito, nem sempre há necessidade de empregar operadores para apreender relações discursivas entre enunciados, pois a argumentatividade está inscrita na própria língua ou pode ser alcançada por recursos outros (extra) linguísticos fornecidos pelo contexto sociointeracionista. No entanto, é importante considerar que eles cumprem importante função coesiva, facilitando a interpretação do texto. Além disso, há que se destacar que a língua apresenta certas regularidades, cuja transgressão pode comprometer o efeito de sentido pretendido pelo locutor. Assim, o uso, porventura, inadequado de certas conjunções, como se costuma presenciar nas produções dos alunos, pode fazer com que o texto tome outra(s) direção(ões) que não a almejada por ele.

Nessa medida, a metodologia adotada vislumbra, além do reconhecer esses operadores como orientadores de sentido e como mecanismos persuasivos, levar o aluno, a partir desse reconhecimento, a utilizá-los de maneira correta. Tal pretensão vai ao encontro do que afirma Charolles (1986, APUD KOCH, 2001, p. 69), quando assegura que “seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto: visto possuírem, por convenção, funções bem específicas, eles não podem ser usados sem respeito a tais convenções”, sob pena de o texto destituir-se de sequencialidade, dificultando a construção da coerência.

Diante de tais problemas, o professor precisa buscar metodologias outras que fujam das práticas rotineiras, muitas vezes, ancoradas em exercícios que visam decorar, por meio de frases soltas, distantes da dimensão social da linguagem, isto é, dos diversos fatores extralinguísticos envolvidos numa real situação comunicativa, desfavorecendo o real aprendizado.

Nessa direção, impossibilitados de desenvolver este trabalho em sala de aula, procuramos elaborar um caderno didático-pedagógico, com uma sugestão de pesquisa-ação para professores do 9º. ano do EF II, para que, futuramente, possa construir uma proposta argumentativo-discursiva com os alunos.

Dessa maneira, como sugestão didático-pedagógica, o professor poderá selecionar artigos de opinião que constituirão o *corpus* da pesquisa dos alunos (pode ser tanto os escolhidos para este caderno, como outros que se adequem melhor à realidade cultural dos alunos) e estabelecer com eles um cotejo entre a visão da GT e as postulações da Linguística Textual, em diálogo com a Teoria da Argumentação na Língua sobre os operadores argumentativos. Por esta via, o professor terá a oportunidade de, a partir dos conhecimentos de mundo, linguísticos dos alunos, por exemplo, prosseguir numa direção que não precisa pretender-se anuladora da primeira (visão reducionista da gramática), mas que possa propiciar

a reflexão sobre os usos reais da língua e como ela se presta a, entre objetivos, interesses argumentativos.

Dando prosseguimento na sugestão de pesquisa-ação, sugerimos ao professor que, antes de realizar o trabalho com os artigos, que apresente um breve resumo dos artigos selecionados, para, em seguida, dar início à análise do aspecto orientador conclusivo dos operadores argumentativos nas relações discursivo-argumentativas, em excertos destacados.

Como adiantamos, estendemos a abordagem discursivo-argumentativa às noções de classe e escala argumentativas, tendo em vista a importância que esse tema adquire principalmente no momento da produção textual, embora nem sempre seja possível notar a explicitação de operadores marcando essas duas dimensões, o que não significa ausência delas.

Nesse sentido, o professor poderá também seguir esses passos, por parecerem ser a melhor forma de se compreender as funções orientadoras dos operadores de forma progressiva. Além do mais, diante da ausência explícita dessas marcas que orientam os argumentos nos textos, o professor poderá sugerir como atividade o preenchimento delas (como também o fizemos nas análises), de maneira a avaliar o próprio trabalho e aprendizado dos alunos.

A seguir, com vistas à aplicação desse arcabouço teórico-metodológico na prática contextualizada, apresentamos o caderno didático-pedagógico com sugestões de atividades que podem ser realizadas em sete oficinas, perfazendo um total de 16 horas aulas previstas, com temas instigantes e contemporâneos, procurando seguir, em certa medida, a organização teórica apresentada. Nessa direção, partimos do princípio de que o aluno possa construir o conhecimento sobre os operadores e as nuances veiculadas por eles progressivamente, na conjugação de conhecimentos prévios e aqueles adquiridos no curso da interação com o texto, com o professor e com o articulista, no decorrer do desenvolvimento das oficinas.

Na sequência, segue a sugestão de título para as oficinas:

Oficina 1: Motivação para a leitura de artigo de opinião;

Oficina 2: Compreendendo e interpretando o artigo de opinião;

Oficina 3: Caracterizando o artigo de opinião;

Oficina 4: Orientação argumentativa;

Oficina 5: Os operadores argumentativos nas relações discursivas;

Oficina 6: Classe argumentativa;

Oficina 7: Escala argumentativa.

Salientamos que os textos motivadores dessas oficinas são os artigos selecionados, o que poderá facilitar ao professor o debate com a turma a respeito das questões propostas e outras que poderão surgir. De igual modo, ressaltamos que essa metodologia não se pretende estanque,

nem mesmo os textos trabalhados, visando tão somente a facilitar e contribuir com o trabalho docente. Portanto, o professor tem a liberdade para adaptar o trabalho a outras turmas e/ou séries, utilizando outros textos e mecanismos de ensino, com o propósito de melhorar aprendizagem do aluno, considerando, por exemplo, as diversas características socioculturais dele.

**3 CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E
LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



DANIEL PEREIRA DOS SANTOS

CADERNO PEDAGÓGICO



**RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS: uma sugestão de pesquisa-ação para o
ensino de operadores argumentativos em artigos de opinião**

Montes Claros
Abril de 2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E
LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS: uma sugestão de pesquisa-ação para o ensino de operadores argumentativos em artigos de opinião

DANIEL PEREIRA DOS SANTOS

Orientadora: Professora Dr.^a.
Arlete Ribeiro Nepomuceno

Montes Claros
Abril de 2023

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-
PEDAGÓGICO-INSTRUCIONAL**

Título	RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS: Uma proposta de pesquisa-ação para ensino dos operadores argumentativos em artigos de opinião
Autor	Prof. Daniel Pereira dos Santos
Orientação	Prof ^a . Dr ^a . Arlete Ribeiro Nepomuceno
Curso	Mestrado Profissional em Letras
Instituição	Universidade Estadual de Montes Claros – Minas Gerais
Público-alvo	Professores da rede básica de Ensino
Área	Língua Portuguesa
Resumo	<p>Este caderno didático-pedagógico objetiva apresentar uma proposta de pesquisa-ação direcionada aos professores do 9º. do EF II, com atividades pertinentes à orientação discursiva, explicitada por certos (as) conjunções, preposições, advérbios e palavras denotativas na condição de operadores argumentativos em artigos de opinião.</p> <p>Para isso, analisamos cinco artigos de opinião do Jornal Folha de S. Paulo, observando, principalmente, as relações discursivo-argumentativas, explicitamente estabelecidas pelos operadores argumentativos, ancorando-nos na LT, cujos expoentes podem-se citar, entre outros, Cabral (2011), Guimarães (2001), Koch (2001, 2011, 2015, 2020), Koch e Elias (2022), em interlocução com a Teoria da Argumentação na Língua proposta por Ducrot (1980), e ainda nos prescritos PCNs (1988) e BNCC (2017).</p> <p>Assim, apresentamos atividades que poderão ser ampliadas, readaptadas e aplicadas em sala de aula, em oficinas de leitura, com vistas à melhoria, pelo conhecimento linguístico e das características do gênero artigo de opinião, da criticidade do aluno, frente às estratégias persuasivas de textos argumentativos.</p>
Palavras-chave	Leitura, Artigo de opinião, Operadores argumentativos.
Formato do Material	Caderno Didático-Pedagógico-Instrucional: leitura de artigos de opinião.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos este caderno pedagógico intitulado “Relações discursivo-argumentativas: uma sugestão de pesquisa-ação para ensino dos operadores argumentativos em artigos de opinião”, com o objetivo de contribuir com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, para o ensino das relações discursivo-argumentativas e seus desdobramentos.

Assim, primeiramente, o professor encontrará neste caderno a análise de cinco artigos de opinião, colhidos do jornal Folha de S. Paulo, na consideração da argumentatividade na língua, e, tendo como aportes teóricos a LT, na fase sociointeracional da teoria do texto, a Teoria da Argumentação na Língua. Dessa forma, para além de aspectos pertinentes às características deste gênero, baseando-nos nas teorias supracitadas, buscamos centrar esforços em três linhas de investigação linguística: relações discursivo-argumentativas, classe argumentativa e escala argumentativa.

Por essa via, pretendemos auxiliar o professor no ensino de relações interfrásticas que ultrapasse o teor lógico e conteudista entre orações, de forma que o aluno possa perceber que, nessas relações, o locutor se vale de estratégias persuasivas operadas, muitas vezes, por palavras que a GT não tem concebido devido valor. Tradicionalmente, no ensino das conjunções coordenativas e de algumas outras consideradas subordinativas, geralmente, contempla-se a função conectiva. Além disso, há palavras que por não exercerem funções sintáticas, não recebem o devido valor, sendo por isso classificadas como denotativas e seu estudo muitas vezes relegado a um segundo plano.

A elaboração deste caderno se justifica, portanto, pela necessidade de ampliar a leitura crítica dos alunos pelo reconhecimento da importância de certas conjunções e preposições, certos advérbios e palavras ditas denotativas como operadores argumentativos, quando do papel delas de direcionar, de reunir, de pôr em evidência o mais fraco ou mais forte argumento para determinada conclusão. Assim, é mister o reconhecimento do aluno das manobras persuasivas aferidas por certos elementos linguísticos de que o autor se vale para o alcance de objetivos. Nesse sentido, o gênero artigo de opinião se mostra importantes para o ensino da língua(gem) como portadora de sentidos outros inscritos na argumentatividade.

Após essas análises, o professor encontrará uma série de atividades que visa à prática do conhecimento por parte do aluno acerca dos operadores na orientação argumentativa dos textos, a exemplo da classe argumentativa e da escala argumentativa, em relação direta com as

particularidades do gênero artigo de opinião, pois que a língua (gem) se concretiza em situações efetivas de uso dela.

Esperamos que os professores façam uso desse caderno, na tentativa de possibilitar aos alunos o interesse pelo aprendizado dos recursos persuasivos da língua (gem). Se se pensar na extensão do tema proposto, esperamos que esta sugestão de pesquisa-ação possa ser ampliada e adaptada a outras séries e públicos, podendo ensejar outras pesquisas na área.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	64
CATEGORIAS DE ANÁLISE: RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS, CLASSE ARGUMENTATIVA E ESCALA ARGUMENTATIVA	66
ARTIGO DE OPINIÃO 1	68
Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 1	69
Relação de contrajunção	69
Relação de explicação	72
Relação de conjunção	73
Classe argumentativa	74
Escala argumentativa	75
ARTIGO DE OPINIÃO 2	76
Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 2	77
Relação de contrajunção	79
Relação de negação da totalidade	79
Classe argumentativa	80
Escala argumentativa	81
ARTIGO DE OPINIÃO 3	82
Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 3	83
Relação de contrajunção	83
Relação de conjunção	85
Classe argumentativa	87
Escala argumentativa	88
ARTIGO DE OPINIÃO 4	90
Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 4	91
Relação de comparação	91
Relação de conjunção	92
Relação de contrajunção	94
Relação de pressuposição de conteúdo	95
Disjunção argumentativa	96
Classe argumentativa	97
Escala argumentativa	98
ARTIGO DE OPINIÃO 5	100

Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 5	101
Relação de conclusão.....	101
Relação de generalização/extensão	104
Relação de comparação	105
Relação de explicação ou justificativa.....	106
Classe argumentativa.....	107
Escala argumentativa.....	108
PLANO DE AÇÃO	110
OFICINAS	111
Oficina 1: Motivação para a leitura de artigo de opinião	111
Oficina 2: Compreendendo e interpretando o artigo de opinião	112
Oficina 3: Caracterizando o artigo de opinião.....	115
Oficina 4: Orientação argumentativa.....	116
Oficina 5: Os operadores argumentativos nas relações discursivas	120
Oficina 6: Classe argumentativa.....	124
Oficina 7: Escala argumentativa.....	128

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade da informação em que vivemos, ter autonomia em leitura é indispensável à formação de cidadãos, para a construção do conhecimento, figurando como essencial no processo de ensino-aprendizagem na escola, por meio da qual reforçamos o desenvolvimento da cidadania. Nessa direção, ao trabalhar com o artigo de opinião, o professor deve atentar-se à língua como atividade cognitiva e sociointerativa, na qual a construção dos sentidos se processa com base em fatores intra- (extra) textuais envolvidos no processamento de textos.

Por compreendermos o leitor como quem processa, examina, percebe e produz o texto, é mister considerar elementos que nutrem um direcionamento argumentativo e os múltiplos conhecimentos que compreendem, por exemplo, crenças, valores, opiniões que estão presentes na memória dele e são acionados no momento da situação interacional (linguístico, enciclopédico, interacional etc.), para (re) construção dos sentidos do texto.

Assim é que o conhecimento sobre a funcionalidade de operadores argumentativos, no processo do entendimento dos sentidos, é fundamental, necessitando de que alunos e professores reconheçam a versatilidade, bem como o emprego desses operadores nos textos que não ocorrem de modo aleatório, mas sim condicionados à escolha e ao emprego do articulista, como construtores de estratégias persuasivo-argumentativas.

Isso posto, no processo comunicativo, os operadores são marcas linguístico-discursivas, na consideração da linguagem eminentemente argumentativa, sempre com objetivos visados, fins a serem atingidos, relações a serem estabelecidas, efeitos a serem causados, entre outros, com argumentos mais forte, mais fracos, restando ao professor mediar, conduzir o aluno à operacionalização prática da leitura.

Se se levar em conta o gênero artigo de opinião, ler suscita um leitor que interaja com o texto, percebendo a leitura para além do nível informacional, incorporando conhecimentos novos e ampliando os de mundo, entendendo as características dos gêneros, principalmente a funcionalidade comunicativa deles, entre outros, como, neste caso, que visa à defesa de uma ideia e prima pela persuasão do leitor acerca dela, por diferentes recursos, entre os quais os encadeamentos dos enunciados nas orações, nos períodos e parágrafos do texto.

Partindo disso, como vistas ao alcance dos objetivos propostos na sugestão de pesquisa-ação, neste caderno didático-pedagógico, buscamos contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora de professores de língua portuguesa e de alunos do 9º. ano EF II.

Para a ação do professor, primeiro estabelecemos um cotejo entre a visão da GT e da LT em diálogo com a Teoria da Argumentação na Língua, valendo-se da análise de excertos de

artigos de opinião, veiculados no Jornal Folha de S. Paulo; depois, apresentamos uma sugestão de atividades que podem ser desenvolvidas e ampliadas no cotidiano da escola. Há de se ressaltar que a ancoragem teórica da qual nos valem não pode ser compartilhada com os alunos, para a qual o professor da educação básica deve se preparar.

Antes de apresentar o modelo teórico-metodológico, é preciso alertar sobre o Jornal Folha de S. Paulo. Anteriormente, o professor, na proposição do trabalho com artigos de opinião, deve apresentar uma breve exposição do jornal para orientar melhor o aluno quanto à política e à ideologia dele, focando na necessidade de um pensamento crítico, precisando ter em mente que sempre existe a construção do processo de argumentar em textos de opinião.

Assim, os artigos publicados nesse jornal buscam abranger uma gama de leitores das mais variadas opiniões político-ideológicas, talvez com o objetivo de demonstrar neutralidade em relação às discussões político-sociais nacionais e internacionais, explicitando, na seção de opinião, que as opiniões veiculadas são dos articulistas que assinam os textos, e não representam, portanto, a opinião dele.

Baseando-se nessa observação, encontram-se artigos de opinião, com temáticas sociais variadas produzidos por diferentes articulistas, notadamente engajados em temas de amplo alcance na sociedade, em que eles procuram interagir com um público igualmente contrastante ideologicamente, mas que tenham em comum o interesse pelos temas em debate, e, além disso, possam expandir a discussão do assunto para outras esferas sociais, como nas redes de amigos reais ou virtuais, na família, nos grupos virtuais etc.

Dessa forma, o produtor do artigo de opinião desse jornal parte do princípio que o leitor se interessa pelos temas, independentemente de concordar ou não com o ponto de vista defendido, tendo a chance de mantê-lo convicto das ideias advogadas ou persuadi-lo das opiniões, a depender, logicamente, das estratégias utilizadas e de toda gama de fatores que envolvem o autor, o texto e o leitor.

Vejamos propostas de análise, em cinco artigos de opinião selecionados, nas quais exploramos o enquadramento teórico selecionado na prática discursiva do gênero em questão.

CATEGORIAS DE ANÁLISE: RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS, CLASSE ARGUMENTATIVA E ESCALA ARGUMENTATIVA

Na aplicação de postulações teóricas a LT em consonância com a Teoria da Argumentação na Língua sobre as relações interfrásticas ou encadeamentos, priorizamos analisar categorias de relações discursivo-argumentativas, classe argumentativa e escala argumentativa, objetivando mostrar ao professor e ao aluno perspectivas outras que podem ser implementadas no cotidiano da sala de aula, no ensino das relações entre orações, períodos e parágrafos de um texto, enfatizando algumas conjunções, certas (os) preposições e advérbios e expressões denotativas vistas, geralmente, como elementos de menor importância.

Para isso, inicialmente, retomamos algumas observações teóricas sobre as relações estabelecidas entre orações (coordenação e subordinação), comparando os veios gramatical e linguístico, pois, a partir disso, a análise e aplicação podem ficar mais claras, e o professor e o aluno podem perceber pontos que se assemelham e se distanciam entre essas duas abordagens.

Outrossim, seguindo de perto Ilari e Geraldi (1985), noções tradicionais podem funcionar como modelos reflexivos do modo como alguns elementos linguísticos funcionam. Nesse ponto, entendemos, também, que pode figurar como forma mais acessível aos professores e aos alunos de fazer referência a elementos gramaticais. Isso, além de procurar manter a linha de raciocínio que se estabeleceu nesta pesquisa e em tantas outras: o cotejo de um conhecimento tradicional, de modo diretivo, muito embora seja reducionista em muitos sentidos, se se considerar, por exemplo, a língua em situação efetiva de uso.

Nessa direção, a partir de relações que se estabelecem entre orações, longe de dar conta de todos os fatos da língua, por um lado, retomamos, num primeiro momento, com a função de resguardarmos, em parte, a nomenclatura da tradição gramatical (que não se prestou ao fato de orientações argumentativas de conjunções), e, em parte, para podermos partir de uma dada definição que propicie cotejo, conceitos de coordenação e subordinação, definidos, segundo Faraco e Moura (2000).

Nos termos de Faraco e Moura (2000, p. 412), “a coordenação é um tipo de construção em que os termos ou as orações ordenam-se numa sequência (co + ordenação), em que cada termo ou oração é autônomo, isto é, não depende sintaticamente do outro.” Já a “subordinação é um tipo de construção em que as orações não estão apenas em sequência, mas são dependentes sintaticamente, ou seja, uma oração determina e completa o sentido da outra” (FARACCO; MOURA, 2000, p. 413).

Isso posto, acreditamos que, embora essas definições possam inicialmente servir de referência pela facilidade de assimilação dos conceitos de coordenação e subordinação por parte do aluno, o professor precisará ir além e desenvolver um trabalho mais bem elaborado, consubstanciado no princípio da enunciação, isto é, nos efeitos de sentidos que muitas dessas relações produzem ao ligar uma oração à outra.

Em princípio, o professor poderá focar principalmente nos conectivos que atuam na relação de enunciados coordenados, do ponto de vista da GT, mostrando a diferença destes para aqueles que se esgotam nas relações lógicas de algumas relações subordinativas. Em seguida, considerando que o conhecimento esteja consolidado, poderá aprofundar um pouco mais na observação de que, em certas relações ditas subordinativas, os conectivos também operam argumentos, como é o caso de *embora*, *mesmo que*, *ou*, *do que*, *tanto quanto*, entre outros. Por esse caminho, busca-se não a logicidade entre os conteúdos, mas as conclusões a que se pode chegar, a partir dos enunciados relacionados.

Desse modo, o professor e aluno estarão mais próximos das prescrições da BNCC, no que diz respeito ao ensino da argumentatividade por meio dos operadores, quando esta recomenda que o aluno aprenda “analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2017).

Ancorados nessas recomendações, pretendemos despertar nos professores o interesse para a abordagem da argumentatividade em sala de aula, atentando-se aos elementos linguísticos que a explicitam, para melhorar a proficiência leitora dos alunos. Assim, passemos à análise de cinco artigos de opinião coletados do Jornal Folha de S. Paulo.

Vejamos como algumas dessas relações discursivo-argumentativas estão presentes nos artigos de opinião selecionados, com vistas ao entendimento e à valorização da importância do que prega a LT e a Teoria da Argumentação na Língua, em contraponto com o que considera a visão tradicionalista.

Ressaltamos que, antes de apresentar os artigos, há um resumo de cada deles, para que o aluno possa ter uma visão geral do assunto a ser discutido e da ideia a ser defendida pelo articulista.

ARTIGO DE OPINIÃO 1

FOLHA DE S. PAULO

TENDÊNCIAS / DEBATES

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.
debates@grupofolha.com.br www.folha.com/tendencias

A USP está correta em adotar cotas sociais e raciais?

NÃO

Boas intenções, maus resultados

SÉRGIO ALMEIDA

O Conselho Universitário da USP aprovou nesta semana a adoção de cotas sociais e raciais em seu processo de seleção. Até 2021, 50% de suas vagas devem ser preenchidas por estudantes de escolas públicas.

Dentro dessa cota deverão ser reservadas vagas para pretos, pardos e indígenas na mesma proporção da presença dessa população verificada pelo IBGE no Estado de São Paulo. Hoje, esse índice é de 37%.

Trata-se de política que procura promover a mobilidade social de estudantes pobres, majoritariamente oriundos de escolas públicas, e aumentar a representatividade de grupos historicamente marginalizados.

Mesmo assumindo que essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior —o que não é óbvio—, há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados e terá implicações desastrosas para a instituição.

Primeiro porque o plano não atenta para a possibilidade de o sistema ser “ludibriado”. As cotas sociais mudam os incentivos do processo de admissão.

Alunos do sistema privado poderão migrar para o sistema público para se beneficiar das cotas, mantendo, contudo, um esquema privado, de melhor qualidade, de instrução e preparação para as provas de seleção.

Nesse caso, além de não aumentarem o acesso das classes mais po-

bres, as cotas teriam ainda impactos adversos sobre a qualidade, já ruim, do ensino público.

O segundo problema é que a política pode causar prejuízos a seus beneficiários. O argumento é simples: se os alunos que ganharão acesso pelas cotas são mal preparados para enfrentar as demandas dos cursos da USP, haverá taxas elevadas de desistência entre eles.

Isso acarretaria custos de oportunidade —o estudante, por exemplo, poderia ter concluído o curso em outra instituição; já a universidade teve uma vaga ocupada por um não concluinte.

Richard Sander, professor da Universidade de Califórnia em Los Angeles, encontrou evidências de que políticas similares de ação afirmativa tiveram esse efeito nos cursos de direito dos Estados Unidos.

É difícil, contudo, avaliar como essa situação se daria no contexto brasileiro, em que não há padrões institucionais comuns de avaliação de performance dos estudantes.

Como o professor tem muito controle sobre a avaliação, mudanças sistemáticas de critérios para acomodar alunos com formação deficiente podem mascarar a realidade.

Terceiro ponto: ao forçar a admissão de elevado número de estudantes sabidamente mal qualificados, a USP, no longo prazo, corre o risco de perder sua posição de destaque entre as universidades do país.

Dados da Prova Brasil mostram

que a vasta maioria dos oriundos de escolas públicas tem dificuldades para interpretar textos básicos e fazer operações simples de matemática.

A admissão de alunos despreparados pode ter impactos negativos sobre a capacidade de atrair bons estudantes e bons professores, o que prejudicaria a produção científica da instituição.

É surpreendente o fato de não haver cláusulas para, a depender dos custos e benefícios, modificar, ou até mesmo abandonar, a política de cotas em favor de outros mecanismos de tratamento preferencial.

Não há dúvida de que o Estado brasileiro deve tentar corrigir as desigualdades sociais produzidas por um legado centenário de tratamento discriminatório e de desigualdade de oportunidades.

Pairam dúvidas, no entanto, a respeito de as cotas serem a forma mais efetiva de alcançar esses propósitos. Poderíamos, por exemplo, cobrar mensalidade dos estudantes e usar o dinheiro para financiar oportunidades educacionais aos mais pobres.

Infelizmente, as políticas públicas no Brasil são avaliadas mais por suas intenções do que por seus resultados. Perderá a USP. Perdemos todos.

SÉRGIO ALMEIDA é professor de teoria microeconômica na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. É doutor na área de economia comportamental e experimental pela Universidade de Nottingham (Reino Unido).

Resumo do Artigo de Opinião 1

Este artigo discorre sobre um tema de interesse social sobre a política de cotas sociais e raciais, cujo objetivo é reservar, por lei, parte das vagas em universidades públicas e privadas do Brasil, para estudantes pobres, oriundos, em sua maioria, de escolas públicas, assim como para estudante pretos, pardos e indígenas.

O articulista inicia o texto pela via informativa, limitando-se, nos dois primeiros parágrafos, em tom noticioso, informar o leitor sobre a decisão do Conselho Universitário da USP que optou pela aprovação da política de cotas no sistema de ensino dela. Embora reconhecendo que alguma iniciativa deve ser tomada e que as metas dessa política sejam objetivos do ensino superior, em vista da desigualdade social e do histórico processo de marginalização dos grupos a que se destinam essa política de cotas, na defesa de que essa política não seja aplicada na USP, pois há possibilidade de o sistema ser "ludibriado"; haver prejuízos aos beneficiários; a USP perder a posição de destaque entre as universidades do país.

Por fim, ele sugere uma alternativa que poderia ser tomada no lugar dessa política: a cobrança de mensalidades dos estudantes, com vistas a financiar os estudos para os mais pobres.

Na sequência, contemplamos as orientações argumentativas das quais se valeu o articulista Sérgio Almeida, geradas por operadores argumentativos (conjunções, advérbios, por exemplo), em excertos recortados desse artigo, para que o professor possa dinamizar, diversificar o ensino da argumentação na sala de aula, buscando proporcionar ao aluno uma estrutura de raciocínio mais bem elaborada e completa.

Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 1

Relação de contração

Operador argumentativo *mesmo que*

Excerto 1

“Mesmo assumindo que essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior – o que não é óbvio –, há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados”.

Segundo Faraco e Moura (2000), a relação estabelecida pelo conectivo *mesmo que*, nesse caso, trata-se de uma relação de subordinação, pois a expressão *mesmo que* é classificada como uma locução conjuntiva subordinativa concessiva, relacionando duas orações, sendo uma delas considerada principal, e a outra, subordinada (dependente). Por esse princípio, entende-

se que, nessa relação, “as orações subordinadas funcionam sempre como um termo essencial, integrante ou acessório da oração principal” (FARACO; MOURA, 2000, p. 474).

Desse modo, alçando voo diante do padrão canônico da GT, considera-se oração subordinada aquela que é introduzida pela conjunção ou locução conjuntiva, não contemplando aspectos enunciativos, nem dando margem para uma avaliação semântica mais apurada, e sim restringindo a relação entre as orações e seus termos, admitindo-se, quando muito, uma contradição ou um fato inesperado por meio locução conjuntiva subordinativa concessiva, como se vê a seguir:

Primeira oração: (subordinada) “*Mesmo* assumindo *que* essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior – o que é óbvio –”.

Segunda oração: (principal) “há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados”.

Por outro lado, quanto ao enlace semântico, recorrendo à LT e à Teoria da Argumentação na Língua, essa locução considerada tradicionalmente como subordinativa concessiva, a exemplo também de *embora*, *ainda que*, funciona como um operador argumentativo coordenativo, atuante numa relação de contrajunção, com dois enunciados coordenados orientando para conclusões opostas.

Portanto, a LT considera que, nos enunciados em que o operador *mesmo que* atue, há, “entre as orações que compõem um período, um parágrafo, ou um texto, relação de interdependência, de tal modo que qualquer uma delas é necessária à compreensão das demais” (KOCH, 2002, p. 111), podendo estabelecer o princípio de tema e comentário entre elas. Vejamos:

Enunciado B: (tema) “*Mesmo* assumindo *que* essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior”.

Conclusão (r): a política deve ser boa, pois coincide com os objetivos da instituição.

Enunciado A: (comentário) “há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados.”

Conclusão (~r): A política de cotas não será boa.

Nessa direção, o professor deve mostrar ao aluno que o articulista, estrategicamente, antecipa que o argumento possivelmente favorável às cotas será anulado. Sobre essa estratégia, Guimarães (2001) chama atenção para os conceitos de predominância e não predominância, considerando que o argumento que deverá predominar será o inscrito no comentário.

Nesse caso, afirma Guimarães (2001, p. 121): “a estratégia estabelece, já no acordo inicial, uma refutação, que se põe para que dê o contraponto predominante no comentário.”

Seguindo nesse caminho, “a representação da não predominância ganha força especial porque o locutor se coloca neste espaço não predominante junto a seu alocutário, e afastar-se desse lugar ganha credibilidade argumentativa” (GUIMARÃES, 2001, p. 121).

Assim, o professor pode possibilitar ao aluno o entendimento da importância de se considerar o uso consciente estratégico desse conectivo e de outros como operadores de argumento, tomando esses recortes como base investigativa, uma vez que “as conclusões r e $\sim r$ têm, então, a força de estabelecer as direções gerais para onde os sentidos do texto indicam e como se pode tomá-lo como um todo”. (GUIMARÃES, 2001, p. 115), o que evidencia um distanciamento significativo na abordagem dada a esse elemento linguístico pela GT e pela LT.

Operador argumentativo *contudo*

Excerto 2

Alunos do sistema privado poderão migrar para o sistema público para se beneficiar das cotas, mantendo, contudo, um esquema privado, de melhor qualidade, de instrução e preparação para as provas de seleção.

Nesse contexto, de acordo com Faraco e Moura (2000), *contudo* é classificado como uma conjunção coordenativa adversativa, pois liga, num período composto por coordenação, duas orações ditas independentes sintaticamente, isto é, que são consideradas autônomas, mas ligando conteúdos que se contrapõem. Sob esse ângulo, a classificação é:

Primeira oração: (coordenada sindética) “alunos do sistema privado poderão migrar para o sistema público [...]

Segunda oração: (coordenada sindética adversativa) “mantendo, *contudo*, um esquema privado, de melhor qualidade, de instrução e preparação para as provas de seleção.”

Do ponto de vista da LT, neste caso, *contudo* é um operador argumentativo que também atua na relação de contrajunção. Por essa via, temos:

Enunciado A: (tema) “Alunos do sistema privado poderão migrar para o sistema público para se beneficiar das cotas.”

Conclusão (r): poderíamos pensar que até aí não teria nada demais ou que, talvez, o sistema público fosse melhorar com a chegada desses alunos ou que o sistema privado ver-se-ia numa situação difícil financeiramente.

Enunciado B: (comentário) (Estes mesmos alunos vão manter) “mantendo, *contudo*, um esquema privado, de melhor qualidade, de instrução e preparação para as provas de seleção.”

Conclusão (~r): a concorrência será desleal, tendo em vista que alunos verdadeiramente necessitados seriam prejudicados ainda mais.

Observamos, a partir disso, que o professor, tendo mostrando ao aluno a diferença entre tema e comentário, pode possibilitar-lhe o entendimento de que o tema é negado pelo comentário (que seguirá predominando como argumento), dando base para outros de mesmo teor ao longo do texto.

Sobre o uso e as características desse operador, Guimarães (2001, p. 120) afirma: “o locutor estabelece com seu alocutário um começo (tema) e se opõe a ele em seguida. Portanto se opõe a um lugar em que se colocara com seu alocutário.” Ainda segundo ele, “esta estratégia diz algo como para frustrar a expectativa criada pelo que se deu como começo [...] estabelecido pelo recorte” (GUIMARÃES 2001, p. 120).

Relação de explicação

Operador argumentativo *porque*

Excerto 3

“há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados. Primeiro porque o plano não atenta para a possibilidade de o sistema ser ‘ludibriado’”.

Nesse caso, segundo a GT, *porque* é classificado como uma conjunção coordenativa explicativa, dado que sua função é explicar uma ideia expressa na primeira oração, como no exemplo: Calem-se *porque* eu estou dando explicações.

No excerto em tela, observamos que o uso do *porque* no recorte feito não ocorre como nesse exemplo dado por último, ou seja, dentro de um mesmo período, ou período composto, como é denominado nos manuais didáticos, mas, sim, ligando orações de períodos diferentes, o que vai ao encontro da afirmação de que o uso desse operador relacionando períodos atua na progressão do texto, sendo desconsiderado no momento em que o professor ensina as orações.

Dessa forma, validando o ponto de vista da LT, o professor deve conduzir o aluno a entender que o *porque* é um operador argumentativo atuante nas relações de explicação “quando estes iniciam um argumento para uma tese/opinião ou uma atitude expressa no enunciado anterior” (KOCH, 2022, p. 136). De modo esquemático, temos:

Enunciado A: (tema) “há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados.

Enunciado B: (comentário) Primeiro *porque* o plano não atenta para a possibilidade de o sistema ser ‘ludibriado’”.

Conclusão: O plano de cotas poderá fracassar.

Assim, o professor deve abrir ao aluno a possibilidade de ele refletir para entender que dizer que “o plano não atenta para a possibilidade de o sistema ser ‘ludibriado’” serve para esclarecer-lhe a ideia de fracasso dada no período anterior e, assim, persuadi-lo dessa iminente possibilidade.

Relação de conjunção

Operadores argumentativos *além de* e *ainda*

Excerto 4

Nesse caso, além de não aumentarem o acesso das classes mais pobres, as cotas teriam ainda impactos adversos sobre a qualidade, já ruim, do ensino público.

Tanto Faraco e Moura (2000) quanto Sacconi (2011) definem a expressão *além de* como locução prepositiva. Segundo Sacconi (2011, p. 120): “locução prepositiva é o conjunto de duas ou mais palavras com o valor de preposição”. Já a preposição é definida como palavra invariável que liga duas outras palavras entre si, estabelecendo entre elas certas relações. De acordo com Faraco e Moura (2000, p. 404), “nessa relação, um termo completa ou explica o sentido do outro. Desse modo, para eles, *além de* é vista como locução prepositiva, cuja formação se dá por um advérbio (*além*) e uma preposição (*de*).

A propósito da preposição *além de*, Guimarães (2001) chama atenção para a funcionalidade dela como importante operador argumentativo, a exemplo do operador *além disso* que também não tem sido tratada como conjunção, e, sim, geralmente como advérbio. Assim, ele diz: “isto nos permite considerar que *além de* tem a mesma função de constituir argumentos de mesma força, própria de *além disso*. Vejamos os exemplos de Guimarães (2001): “Os jogadores treinaram muito. Além disso estão motivados. Não há como perder o jogo”. “Os jogadores, além de estarem motivados, treinaram muito. Não há como perder o jogo”. Dessa maneira, podemos dizer que *além de* é um operador que se apresenta em combinação com outros operadores que o segue, como é o caso de *também*, *ainda*, *ademais*, *adicionalmente* etc., encaminhando argumentos em favor de uma determinada conclusão.

Isso dito, retomando o recorte dado inicialmente, podemos constatar que, como postula os estudiosos da LT, o *além de* atua como um operador que soma argumentos em favor de uma conclusão: a negação da política de cotas. Como esquema, podemos ter:

Enunciado A: (tema) “*além de* não aumentarem o acesso das classes mais pobres.”

Enunciado B: (comentário) “as cotas teriam *ainda* impactos adversos sobre a qualidade, já ruim, do ensino público.”

Conclusão: O ensino dos alunos mais pobres será prejudicado.

Partindo disso, o professor precisa ter em mente que, no ensino de classes de palavras elas não devem ser vistas como classes estanques, mas fluidas, de modo que o que definirá a funcionalidade de cada uma é o contexto de uso. É o que afirma Guimarães (2001, p. 98): “os limites de categorias como advérbio, conjunção e preposição se desfazem, não só se considerar a questão das mudanças históricas, mas também no caso de se considerarem as regularidades atuais da língua portuguesa”.

Operador e

Excerto 5

“[...] a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados e terá implicações desastrosas para a instituição”.

Como vimos, a conjunção *e* pode assumir alguns papéis na função coordenativa, sendo os principais deles adicionar ou contrapor ideias. Além disso, Cunha e Cyntra (2017) asseguram que elas podem ainda assumir caráter de cunho conclusivo, consecutivo, finalístico, explicativo, iniciar frases de forte intensidade afetiva, entre outros. Dessa maneira, do ponto de vista das relações coordenativas tradicionais, podemos organizar o período da seguinte forma:

Primeira oração: (coordenada) “a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados.”

Segunda oração: (coordenada sindética aditiva) “e terá implicações desastrosas para a instituição.”

Nessa perspectiva, podemos dizer que há adição de ideias corroborando a ideia dada na primeira oração, observando uma aproximação com postulações da LT acerca dessa conjunção, enquanto operador de argumentos de mesmo valor em favor de uma mesma conclusão. Com base nisso, podemos organizá-la:

Enunciado 1: (tema) “a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados”

Enunciado 2: (comentário) “e terá implicações desastrosas para a instituição.”

Conclusão: A política de cotas prejudicará a USP.

Vejamos a aplicação das noções de classe argumentativa e escala argumentativa no artigo em discussão, com sugestões do modo como o professor poderá trabalhar com o aluno.

Classe argumentativa

No que se refere às noções de classe argumentativa e escala argumentativa analisadas neste artigo, vimos que, em relação à primeira, embora não tenhamos notado operadores sinalizando explicitamente a união de argumentos para dada conclusão, observamos articuladores de organização textual (primeiro, segundo, terceiro), responsáveis por elencar

argumentos favoráveis à tese defendida: que a política de cotas não resolverá o problema, e, sim, acarretará outros, de modo a levar o leitor a concluir que tal medida deve ser revogada.

Assim, uma atividade que o professor pode sugerir aos alunos é a substituir esses articuladores por operadores argumentativos, adaptando-os, conforme for possível, como o é nesse caso. Isso vale também para demais exemplos neste caderno, em que há casos de classes argumentativas não marcadas por operadores argumentativos explícitos. Vejamos como a noção de classe pode ser vista no artigo em análise:

Argumento 1: (*não só*) “Primeiro porque o plano não atenta à possibilidade de o sistema ser ‘ludibriado’. As cotas sociais mudam os incentivos do processo de admissão.”

Argumento 2: (*mas também*) “O segundo problema é que a política pode causar prejuízos a seus beneficiários. O argumento é simples: se os alunos que ganharão acesso pelas cotas são mal preparados para enfrentar as demandas dos cursos da USP, haverá taxas elevadas de desistência entre eles.”

Argumento 3: (*além disso*) “Terceiro ponto: ao forçar a admissão de elevado número de estudantes sabidamente mal qualificados, a USP, no longo prazo, corre o risco de perder sua posição de destaque entre as universidades do país.”

Conclusão: A política de cotas é ruim para o Brasil.

Escala argumentativa

No que diz respeito à escala argumentativa, baseando-nos nos argumentos elencados na classe, não nos foi possível definir qual deles é mais ou menos forte em direção à conclusão, embora essa gradação possa acontecer de modo implícito. Assim, pode ficar a critério do aluno tal decisão. No entanto, o professor pode sugerir como atividade para esse fim recortes do texto nos quais essa gradação de força aparece mais claramente através de operadores como: *até, até mesmo, inclusive*, como no recorte feito a seguir.

Operador *até mesmo*

Excerto 6

“É surpreendente o fato de não haver cláusulas para, a depender dos custos e benefícios, modificar, ou até mesmo abandonar, a política de cotas em favor de outros mecanismos de tratamento preferencial”.

Argumento 1: “É surpreendente o fato de não haver cláusula para [...] modificar”

Argumento 2: “[...] ou *até mesmo* abandonar” (argumento mais forte)

Conclusão: A política de cotas será ruim.

ARTIGO DE OPINIÃO 2

FOLHA DE S.PAULO ★★★

TENDÊNCIAS / DEBATES

folha.com/tendencias debates@grupofolha.com.br

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo

O sonho do brasileiro

Direito de propriedade deveria ser pauta prioritária

Joaquim Falcão

Doutor em educação pela Universidade de Genebra, mestre em direito pela Universidade Harvard, membro da Academia Brasileira de Letras e professor da Escola de Direito do Rio da FGV

Qual o mais importante sonho do brasileiro? Ter um imóvel. É o sonho de 87% dos brasileiros, diz pesquisa recente da startup QuintoAndar e do Instituto Datafolha. Valorizam mais a casa própria do que filhos, religião e estabilidade. É o direito de propriedade individual.

Em 1991, o regime comunista caía. Leningrado trocava o nome para São Petersburgo. Eu estava lá em reunião profissional. Queria entender por que os russos preferiam Boris Ieltsin a Mikhail Gorbatchov, que o Ocidente tanto admirava.

Depois de shots de vodca, arenque e borsch com creme azedo, um engenheiro nuclear russo me confidenciou no jantar. Em voz baixa. “Gorbatchov, como presidente da União Soviética, prometeu que poderíamos comprar nossas vivendas. E, depois de seis anos, não cumpriu.”

Espantei-me. Depois de mais de 70 anos de comunismo, o sonho da propriedade individual ainda era capaz de derrubar regimes.

Pesquisas como a da Habitat Brasil apontam na mesma direção: 98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade; e 89% perceberam, inclusive, melhoras em sintomas de doenças respiratórias.

A inverdade do capitalismo neoliberal tropical é pretender se estruturar a partir do direito constitucional da propriedade individual

sem viabilizar casa própria para a maioria dos brasileiros.

Somos um dos países mais urbanos do mundo. Segundo o urbanista Washington Fajardo, cerca de 80%. Nossas metrópoles crescem pelas franjas de favelas, condomínios ilegais, mocambos, moradias em áreas de risco.

Urbanização e industrialização aceleraram entre 1918 e 1980, segundo o colunista Samuel Pessôa, aqui mesmo nesta Folha, deixando graves consequências sociais. Até hoje.

Mais de 30% dos brasileiros não têm casa própria. E, dos que têm, não se sabe se são legais, ilegais, ocupações e tanto mais.

Tentamos com o Sistema Financeiro da Habitação, em 1965, e com o Minha Casa, Minha Vida, em 2009, mitigar as consequências sociais. Falhamos. Por quê?

As soluções são, na maioria, pensadas como equações financeiras. Quem precisa de casa não tem emprego e renda para pagá-la. A escala da pobreza não cabe na elegante e anódina equação.

Para a política financeira ortodoxa, os sem casa são apenas demandas futuras. Mas não dá para esperar. Cortar orçamento. Equilibrar o déficit fiscal. Controlar a inflação. Aumentar juros. Criar poupança. Atrair investimentos. Abrir empresas. Gerar empregos. Estimular competição. Aumentar salários.

Criar mercado creditício com garantias. Não há tempo. O sonho acorda no niilismo das metrópoles.

Espanta que o direito de propriedade não seja pauta prioritária para candidatos destas eleições.

O sonho do eleitor não é unir Alckmin a Lula. Bolsonaro aos militares. Ciro Gomes a Simone Tebet. Nem temos sistema real de partidos políticos. Apenas partidos eleitorais. Tão sólidos que se desmancham no dia seguinte da urna.

O presidente Bolsonaro tem balaio de auxílios. Ótimo. Lula combate fome e desemprego. Ótimo. Ciro promete choque de capitalismo. Ótimo. Mas o sonho é palpável, físico, feito de quarto, sala, banheiro e cozinha.

Os eleitores estão ansiosos para que a democracia resolva seus problemas reais.

O risco é a ansiedade individual se transformar em pânico social. Pânico urbano da violência, miséria, corrupção política, milícias. Risco da descrença nos políticos. Vale tudo. Vale quem dá mais a curto prazo.

Talvez pudéssemos tentar um Pacto pela Moradia Popular. Pacto de Estado. Dos três Poderes entre si. Com sociedade, mercado, igrejas, todos. Federal, estadual e municipal.

Não haveria única solução estatal. Já existem múltiplas e boas experiências locais. Governamentais e sociais. Convergentes nas diferenças. Cumpre identificá-las e multiplicá-las. A aliança política que o Brasil precisa é esta. Múltipla e sincrética ao mesmo tempo.

Quando Sergio Moro me convidou para propor projetos para o Brasil, com muita honra, aceitei. Quando Márcio Thomaz Bastos, do PT, me convidou para pensar o Conselho Nacional de Justiça, também. Focalizei agora o direito de propriedade individual. Estrutural para os demais direitos humanos.

Resumo do Artigo de Opinião 2

O artigo lido trata do problema da moradia do brasileiro, partindo-se da ideia de que ter uma casa própria é um sonho para muitos, apresentando dados de pesquisas sobre o nível de importância que parte da população atribui à obtenção da casa própria, na comparação com filhos, religião e estabilidade no emprego, com a narrativa de uma experiência pessoal vivida na Rússia, onde o desejo da propriedade foi capaz de derrubar um regime político há muito implantado, na apresentação de pesquisas nacionais que confirmam benefícios psicológicos e físicos provenientes de ter uma casa.

O articulista apresenta uma fatores político-sociais que conduziram e conduzem aos problemas de moradia no Brasil: exploração capitalista, urbanização desordenada e, muitas vezes, ilegal, cujas consequências sociais são desastrosas, citando exemplos de políticas de habitação feitas ao longo dos anos e em diferentes governos, mas que, para ele, fracassaram, porque os beneficiários tiveram que arcar com custos financeiros da casa adquirida.

Por fim, sugere um pacto pela moradia popular, formado por diversos governos, poderes, órgãos e entidades para a solução do problema.

Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 2

Relação de contrajunção

Operador *mas*

Excerto 7

“O presidente Bolsonaro tem balaio de auxílios. Ótimo. Lula combate fome e desemprego. Ótimo. Ciro promete choque de capitalismo. Ótimo. Mas o sonho é palpável, físico, feito de quarto, sala, banheiro e cozinha”.

Comumente, a conjunção *mas* na GT e nos manuais didáticos é coordenativa adversativa, pois é responsável por introduzir oração cuja ideia, de um modo geral, se contrapõe à anterior. Sacconi (2011, p. 339) trata essa contraposição de ressalva de pensamentos podendo “indicar ideia de oposição, retificação, restrição, compensação advertência ou contraste”.

Nessa mesma linha de raciocínio, para Cunha e Cyntra (2017, p. 596), ela “pode servir para, entre outros fins, adicionar ideias, mudar a sequência de um assunto e/ou retomar o fio de um enunciado anterior deixado em suspenso”. Vejamos exemplos retirados de Faraco e Moura (2000) e Cunha e Cyntra (2017), aleatoriamente.

“Hercílio trabalha muito, **mas** ganha pouco.” (oposição)

“Elisa é criança, **mas** é uma linda criança.” (retificação)

“Vinha um pouco transtornado, **mas** dissimulava, afetando sossego e até alegria.”
(compensação)

“Era bela, **mas** principalmente rara. (Machado de Assis, OC, 1,639.)” (adição)

“**Mas** os dias foram passando. (J. Lins do Rego, U, 16.)” (retomada do ficara em suspenso)

Por esse ângulo, observamos a gama de possibilidades de usos e sentidos conferidos por essa conjunção. Não deixando de lado essas pertinentes observações, continuando o objetivo deste trabalho, pretendemos mostrar outra abordagem igualmente importante, concernente ao modo como funcionam enquanto operador argumentativo, de que o professor deve se valer.

Como discurremos, a conjunção *mas* é considerada um operador argumentativo por excelência. Inclusive, muito do que Ducrot (1981) desenvolveu acerca da orientação argumentativa, esteve ancorada nela. Assim, com base nessa teoria, o professor pode organizar podemos organizar para o aluno o recorte da seguinte forma:

Enunciado A: (tema) “O presidente Bolsonaro tem balaio de auxílios. Ótimo. Lula combate fome e desemprego. Ótimo. Ciro promete choque de capitalismo. Ótimo.”

Conclusão possível (r): Os políticos atendem suficientemente aos anseios da população.

Enunciado B: (comentário) “*Mas* o sonho é palpável, físico, feito de quarto, sala, banheiro e cozinha.”

Conclusão possível e predominante (~r): Os políticos não atendem suficientemente aos anseios da população.

Como se pode ver, a LT propõe a validade da consideração do modo como os operadores se desenham no encadeamento das orações, dos períodos e dos parágrafos. Assim, é possível o professor mostrar ao aluno as intenções argumentativo-persuasivas do articulista por meio de recursos linguísticos, a partir dos quais o discurso se guia.

Nesse caso específico, o professor pode levar o aluno a entender que o discurso se volta contra as propostas políticas vigentes, em detrimento de uma sugestão que priorize moradia popular, considerada no texto como principal problema social brasileiro.

Operador argumentativo *e*

Excerto 8

“Gorbachov, como presidente da União Soviética, prometeu que poderíamos comprar nossas vivendas. E, depois de seis anos, não cumpriu”.

De forma análoga à conjunção *mas*, temos a conjunção *e*, porque da mesma forma que aquela, esta também se mostra bastante flexível quanto à funcionalidade, adquirindo diversos valores a depender do contexto do emprego. Dessa maneira, embora geralmente seja

classificada como conjunção coordenativa aditiva, segundo Cunha e Cyntra (2017), ela pode adquirir valores outros, entre os quais: **adversativo** (“Tanto tenho aprendido **e** não sei nada”.); **conclusivo** sem negrito “Embarco amanhã, **e** venho dizer-lhe adeus”.); **finalístico** (“Ia decorá-la **e** transmiti-la ao irmão e à cachorra”.); **consecutivo** (“Esperei mais algumas palavras. Não vieram – **e** saí desapontado”).

Por esse viés, podemos dizer que a conjunção *e* em “E depois de seis anos não cumpriu”, estaria relacionada à ideia de adversidade, em relação à ideia de promessa feita pelo presidente da União Soviética aos russos no período anterior, porque o que se espera de alguém que promete é o cumprimento do compromisso feito.

Podemos notar que, em relação ao que prega a LT, haveria ponto de contato quanto à contraposição de ideias. Entretanto, o professor deve levar o aluno a refletir sobre a conclusão a que o locutor pretende conduzir o interlocutor no confronto entre os argumentos e não se prender na ideia de oposição entre as orações, pois nem sempre os enunciados se opõem semanticamente. Assim, pode-se pensar na noção de conclusão direcionada pelos enunciados.

Enunciado A: (tema) “Gorbachov, como presidente da União Soviética, prometeu que poderíamos comprar nossas vivendas.”

Possível conclusão (r): merecia ganhar a eleição.

Enunciado B: (comentário) “*E*, depois de seis anos, não cumpriu.”

Possível conclusão predominante (~r): Não merecia ganhar a eleição.

A seguir, vejamos como algumas palavras consideradas denotativas pela GT também contribuem para a operação de argumentos nas relações enunciativas, para a LT.

Relação de negação da totalidade

Operador argumentativo *apenas*

Excerto 9

“Nem temos sistema real de partidos políticos. Apenas partidos eleitorais”.

Nas gramáticas e nos materiais didáticos, a expressão *apenas* é palavra denotativa, classificada à parte, com algumas palavras e locuções, pois, para Faraco e Moura (2000), algumas palavras e locuções não eram advérbios, nem se enquadravam nas dez classes.

Sendo assim, muitas delas, por não se relacionarem sintaticamente com outras, são classificadas como denotativas de **exclusão** (apenas, só, somente, exceto, senão etc.); de **inclusão** (até, inclusive, mesmo, também etc.); de **explicação** (isto é, ou seja, por exemplo, a

saber etc.); de **realce** (cá, lá, é que, só, mas, ainda, sobretudo etc); de **retificação** (aliás, isto é, ou melhor, ou antes etc); de **situação** (afinal, agora, então etc.)

Ainda nesse sentido, Cunha e Cyntra (2017, p. 567) pontuam: elas “são, por vezes, de classificação extremamente difícil. Por isso, na análise, convém dizer apenas: “palavra ou locução denotadora de exclusão, de realce, de retificação”. Portanto, diante da superficialidade no tratamento dessas palavras ditas denotadoras nesses manuais, faz-se sumamente relevante o subsídio teórico fornecido pela LT, a partir do qual o professor pode nortear o trabalho dele com o aluno, na busca de ampliar o conhecimento de ambos.

Segundo a LT, podemos observar que o operador *apenas* aponta para a negação de uma totalidade já anunciada em “*Nem* temos sistema real de partidos políticos”. Assim, o professor precisa possibilitar ao aluno o entendimento de que o uso de *apenas, só, somente etc.*, dessa categoria, só se efetiva em consonância com outros argumentos que indiquem também negação. Nesse caso, o emprego desse operador ocorreu concordando com os demais argumentos do texto, encaminhando o entendimento do o aluno para a negação e o descrédito político, o que deve ser observado pelo professor para o direcionamento da compreensão do aluno.

Isso dito, vejamos como as noções classe argumentativa e escala argumentativa podem ser analisadas neste artigo, o que também poderá embasar o trabalho do professor.

Classe argumentativa

No que tange à noção de classe argumentativa, novamente, embora não tenhamos notado o uso de operadores para esse fim, observamos que, ao longo do texto, os argumentos escolhidos orientam para a conclusão de que o direito de propriedade deveria ser pauta prioritária dos candidatos. Assim, o autor defende que os políticos deveriam ter como objetivo principal criar soluções para o problema de moradia, o maior problema brasileiro. Ancorando-se num viés político, busca unir argumentos que sustentam essa tese. Destacamos argumentos que foram importantes para a sustentação da ideia principal.

Argumento 1: “Qual o mais importante sonho do brasileiro? Ter um imóvel.”

Argumento 2: “Valorizam mais a casa própria do que filhos, religião e estabilidade.”

Argumento 3: “98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade; e 89% perceberam, inclusive, melhoras em sintomas de doenças respiratórias.”

Argumento 4: “Mais de 30% dos brasileiros não têm casa própria. E, dos que têm, não se sabe se são legais, ilegais, ocupações e tanto mais.”

Argumento 5: “O risco é a ansiedade individual se transformar em pânico social. Pânico urbano da violência, miséria, corrupção política, milícias. Risco da descrença nos políticos. Vale tudo. Vale quem dá mais a curto prazo.”

Conclusão: Direito de propriedade deve ser pauta prioritária dos candidatos.

Escala argumentativa

No tocante à noção de escala argumentativa, não percebemos claramente a marcação de uma hierarquia entre os argumentos utilizados, o que contribui para que o aluno possa escolher a qual dar mais relevância, conforme prioridades dele, apoiando-se na ajuda do professor na condução do entendimento. Segundo Cabral (2011, p. 92), essa “é uma estratégia também eficiente, pois não impõe ao leitor uma hierarquia com a qual ele pode não concordar, o que implicaria um enfraquecimento da força argumentativa do texto”. No entanto, podemos observar que, no interior dos enunciados, há relações em maior ou menor grau de força argumentativa, marcadas pelos operadores. Vejamos como poderia se dar essa gradação de força sob a ótica de Ducrot (1981).

Operador *inclusive*

Excerto 10

“Pesquisas como a da Habitat Brasil apontam na mesma direção: 98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade; e 89% perceberam, inclusive, melhoras em sintomas de doenças respiratórias.”

Argumento 1: “98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade”

Argumento 2: “89% perceberam, *inclusive*, melhoras em sintomas de doenças respiratórias.”
(Argumento mais forte)

Conclusão: ter uma casa faz bem para a saúde humana.

Nessa escala, que orienta para os efeitos na melhoria da saúde humana proporcionados pela residência própria ou não, o autor considerou a melhoria dos sintomas de doenças respiratórias mais forte que a elevação da autoestima, valendo-se do uso do operador *inclusive*.

Portanto, o professor tem a oportunidade de mostrar que certas palavras denotativas, segundo a GT, como é o caso dessa, adquirem relevância no texto, e, a partir delas, debater o ponto de vista do autor com os alunos: se concorda ou discorda dele e quais argumentos poderiam ser levantados para a reafirmação ou confronto de ideias.

ARTIGO DE OPINIÃO 3

Por que não?

Preto Zezé

Presidente Nacional da Cufa,
escritor e membro da Frente
Nacional Antirracista

Mais um massacre em favela. Os comentários, os diagnósticos, as cores, os CEPs e as classes são as mesmas, todas de favelas. O Estado democrático de Direito inexistente. Nem ordem da Suprema Corte é respeitada sobre “ações” de guerra nas favelas. A quem recorrer?

Um homem é asfixiado até a morte numa viatura transformada em câmara de gás; mal deu tempo de chorar a perda de vidas e a barbárie segue a passos largos. E choramos por justiça, o país segue sob sangue e corpos. A quem recorrer?

As favelas de Alagoas e Pernambuco estão debaixo d'água. As mesmas áreas de sempre, com as mesmas questões de injustiça climática, que condenam pretos e pobres a morarem em condições indignas. Entram e saem governos e as cenas se repetem, não somente nesses estados, mas no país inteiro. A quem recorrer?

Citei esses exemplos para ilustrar como estamos por nossa própria conta e, embora todos sejam iguais perante a lei, sabemos que a lei não é igual perante todos. E a conveniência vem na forma de silêncio dos insensíveis, deboche dos que deveriam zelar pela vida e muita indignação dos parentes e amigos das vítimas, que muitas vezes só têm a si para consolar.

Não se veem janelas com lençóis brancos, passeatas com símbolos da paz com líderes empresariais e políticos, caminhadas em bairros nobres, editoriais de jornais e revistas entrando em luto coletivo, para fazer desse momento um movimento para mudança.

O ativista Celso Athayde esteve em Davos, no Fórum Econômico Mundial, recebendo o Prêmio de Empreendedor do Ano. Sugeriu aos ministros da Economia de vários países um debate sobre o Quarto Setor, provocação sugestiva que ele faz, sobre como a favela pode paular suas agendas e construir suas soluções a partir de uma outra relação com a geração de riqueza e o papel do lucro.

Incorporando a provocação, vou além: chegou a hora de a favela ter espaço institucional no Estado. Por mais bem intencionados que sejam, políticos e gestores não sentem na pele o que é viver onde o Estado inexistente, onde nem mais o monopólio da força o Estado tem. Onde entendemos demais de crise e Estado mínimo, porque ele simplesmente é ausente ou seus serviços são precários, mesmo com o favelado pagando a mesma carga tributária do asfalto e não recebendo o retorno dos impostos pagos na fonte.

Candidatos e partidos estão negociando seus interesses neste momento. Nada mais legítimo que negociarmos os nossos também. Temos nas favelas intelectuais, experiências, soluções e gente capaz de construir uma nova dinâmica de governança na relação do estado, da política, das empresas e do poder real com a favela.

Agenda das favelas exige um espaço institucional no ministério. Por que não?

Resumo do Artigo de Opinião 3

Este artigo de opinião discute a relação dos moradores de favelas brasileiras com o sistema político do país, com o tema voltado à necessidade de a favela possuir um ministério no governo, por meio do qual o articulista busca contrastar a realidade social vivida por essa população com a das classes socialmente privilegiadas, que detêm o poder político do país.

A fim de exemplificar esse contraste, o autor traz à memória do leitor alguns exemplos de problemas sociais enfrentados pela população carente e favelada: violência policial, inexistência de política de moradia, indiferença e escárnio de quem governa.

Após essas reflexões, o articulista busca uma solução, não só demonstrando a intenção de querer dialogar com essa população menosprezada, como também alertando-a da sua capacidade transformadora. Nesse percurso, cita exemplos da proposta feita pelo ativista Celso Athayde a ministros de Estados de países em Davos sobre como a favela pode construir soluções a partir do potencial dela.

Assim, ele conclama à população da favela a não esperar pelos políticos, mas, sim, exigir um lugar reservado a eles no espaço institucional do sistema político: um ministério no qual o representante seja do espaço social deles, uma vez que, na favela, existem intelectuais, experiências e soluções para os problemas lá vivenciados.

Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 3

Relação de contrajunção

Operador *embora*

Excerto 11

“Embora todos sejam iguais perante a lei, sabemos que a lei não é igual perante todos”.

As discussões dos operadores contrajuntivos *mesmo que*, *mas*, *e*, *contudo*, realizadas anteriormente, se estendem ao operador *embora*, por eles atuam na contraposição de argumentos que levam a conclusões opostas. Porém, do ponto de vista estratégico, esse operador se liga mais a *mesmo que*, quando da antecipação de argumentos que serão anulados.

Dito isso, não há necessidade de discussão prolongada a respeito desse operador. Interessa-nos mostrar as possibilidades de abordagem desse uso, a fim de que o professor tenha mais alternativas pedagógicas no dia a dia da sala de aula, no que concerne ao ensino da

argumentatividade que se (re)constrói no fio discursivo de parágrafos, períodos e sentenças. Se se considerar a GT, podemos apresentar a seguinte classificação para os trechos que se seguem:

Primeira oração: (Oração subordinada adverbial concessiva) “*Embora* todos sejam iguais perante a lei.

Segunda oração: (Oração principal) “sabemos que a lei não é igual para todos.”

A ideia de concessão para a GT está ligada à noção de contrariedade, isto é, as orações subordinadas concessivas “exprimem um fato contrário ao da oração principal, mas não o suficiente para anulá-lo” (SACCONI, 2011, p. 409). Sob essa perspectiva, o ensino, portanto, restringe-se a observar as relações entre conteúdo proposto por uma e outra, não levando em conta as intenções argumentativas subjacentes nos enunciados.

Dessa forma, recorrendo aos pressupostos da LT, junto à Teoria da Argumentação na Língua, observamos que o locutor dispõe ao interlocutor dois argumentos, de modo a buscar conduzir o interlocutor a concordar com o que predomina. Vejamos:

Enunciado 1: (comentário) “*Embora* todos sejam iguais perante a lei”

Conclusão (*r*): podemos pensar na existência de justiça social.

Enunciado 2: (tema) “sabemos que a lei não é igual perante todos.”

Conclusão (*~r*): a igualdade perante a lei é uma ficção, portanto não existe. Esse argumento é decisivo, com o qual o leitor deve concordar.

Por tal caminho, o uso do operador *embora* indica uma estratégia do articulista em antecipar um argumento plausível, colocar-se em pé de igualdade com o locutor, para, em seguida, refutá-lo e se engajar em outra direção. Tal abordagem, acrescida de outros fatores textuais e pragmáticos poderá possibilitar ao aluno uma compreensão de mecanismos e estratégias de persuasão nos textos que lê. Essas observações valem igualmente para o recorte textual seguinte, cujo operador *E* adquire valor contrajuntivo.

Operador *e*

Excerto 12

“*Entram e saem governos e as cenas se repetem.*”

Sem entrarmos em detalhes acerca desse operador, observemos apenas como ele pode ser encarado sob o ponto de vista da GT e da LT, e como, a exemplo dos demais, o professor pode levar o aluno à reflexão de como o contexto definirá os sentidos para os quais os elementos linguísticos direcionam. Dessa maneira, para a GT, temos:

Primeira oração: (coordenada) “Entram”

Segunda oração: (coordenada sindética aditiva) “e saem governos”

Terceira oração: (coordenada sindética adversativa) “e as cenas se repetem.”

Por esse prisma, podemos considerar que a terceira oração introduzida pela conjunção adversativa *E* instaura a ideia de contradição entre os fatos declarados nas duas primeiras orações, ou seja, entrarem e saírem governos. Para a GT, o aluno deve entender que há oposição entre alternância governamental e perpetuação da violência, isto é, espera-se dessa troca a melhoria na vida das pessoas, o que não está ocorrendo.

Desconsiderando a separação entre as duas primeiras orações, vejamos sob a ótica da LT e da Teoria da Argumentação na Língua, como essa ideia de oposição, tratada como contração, pode ser entendida, nesse caso, e em outros que possam assim serem vistos.

Enunciado 1: (tema) “Entram e saem governos.”

Conclusão (r): O leitor pode pensar que seus direitos estão sendo respeitados através do seu exercício de cidadania e do funcionamento democrático do país.

Enunciado 2: (comentário) “E as cenas se repetem.”

Conclusão predominante (~r): O leitor é levado à conclusão de que a alternância de governo não significa melhoria social e que seus direitos de cidadão estão sendo desrespeitados.

Como vimos, esse operador introduz *a posteriori* o argumento que será predominante, com o qual autor e leitor deverão, hipoteticamente, concordarem-se.

Relação de conjunção

Operador *não somente... mas (também)*

Excerto 13

“Entram e saem governos e as cenas se repetem, não somente nesses estados, mas no país inteiro”.

Segundo Guimarães (2001, p. 123), a conjunção *não só (somente)... mas (também)* quando referida “nas gramáticas do Português, vem classificada como coordenativa aditiva junto à conjunção *e*. Como vimos, no entanto, ela deve ser classificada como uma conjunção segmentativa, diferentemente do *e*, que deve ser classificada como coordenativa.” Esta classificação deve-se ao cruzamento de dependência com o paralelismo. A dependência diria respeito aos parâmetros já mencionados sobre a possibilidade de tomar a frase como um todo nos seguintes casos: negação, alcance de pergunta, divisão entonacional, impossibilidade de divisão para locutores diferentes.

Por seu turno, o paralelismo diz sobre a exigência da repetição de certos traços nos membros correlatos. Por atender ora a uma característica, ora a outra, a conjunção *não só... mas (também)* não seria coordenativa nem subordinativa, mas segmentativa, pelo cruzamento da dependência com o paralelismo que “resulta em só par de correlatos: tema/comentário, é o caso de *não só... mas também*” (GUIMARÃES, 2001, p. 84, grifo do autor).

Sobre essa correlação, a GT faz também essa observação, como bem afirma Sacconi (2011, p. 339), ao dizer que a correlação ocorre porque o emprego de *mas (também)* se dá após *não só (somente)*, como vimos no recorte acima.

Ainda no tocante aos postulados da GT, Guimarães (2001) atenta ao caráter polifônico dela, sob o ponto de vista argumentativo, que julgamos importante apresentar ao professor quando do trabalho deste operador com o aluno. Assim, ele, citando Vogt (1977), pontua:

quando um locutor diz “não só p mas também q”, ele procede como se pressupusesse no interlocutor a intenção de acrescentar, como é próprio deste operador, um caráter de exclusividade; *não só* é a marca dessa ausência. A recusa do locutor encontra, enfim, a sua razão argumentativa no fato de q ser apresentado como um argumento de igual força que p, isto é, como um argumento que, por ser igual, opõe-se de certa forma a p: *mas também q*. (VOGT, 1977 APUD GUIMARÃES, 2001, p. 125).

A polifonia se vê mais claramente se considerarmos que numa construção não só X, mas também Y, “o locutor apresenta X da perspectiva de um E1 que a apresenta como única, e apresenta também a enunciação de Y da perspectiva de E2 como algo que para e por ser enunciado nega o caráter exclusivo, único, definitivo, etc, da enunciação X de E1” (GUIMARÃES, 2001, p. 137).

Sob o prisma da GT, não se observa tais explicações. A título de exemplo, vejamos como se daria uma análise, com base nesta área de estudo linguístico, para o excerto que introduzimos inicialmente:

Primeira oração: (coordenada) “[...] as cenas se repetem, *não somente* nesses estados,”

Segunda oração: (coordenada sindética aditiva) “*mas (também)* se repetem) no país inteiro”.

Por esse viés, o aluno pode entender que tal conjunção insere tão somente o pensamento de soma, de acréscimo de informação a respeito de um problema brasileiro, insensível, portanto, ao direcionamento argumentativo estabelecido por ela.

Ao contrário disso, o professor pode convidar os alunos a refletir sobre o enunciado dado anteriormente levando em consideração maiores porções do texto ou mesmo o texto como um todo. Vejamos, com um exemplo de um recorte maior, a fala do articulista Preto Zezé:

As favelas de Alagoas e Pernambuco estão debaixo d'água. As mesmas áreas de sempre, com as mesmas questões de injustiça climática, que condenam pretos e pobres a morarem em condições indignas. Entram e saem governos e as cenas se repetem, não somente nesses estados, mas no país inteiro.

Fonte: ZEZÉ, Preto. A agenda da favela merece um ministério. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022

À luz do dito, quando da fala desse articulista, o professor poderá explicar aos alunos que o autor partiu do pressuposto de um interlocutor que imagina a violência nas favelas de Alagoas e Pernambuco com argumento suficiente para uma conclusão como *lutar por direitos sociais*. Ao que ele, o articulista, poderia responder: *Não é isso, pois não só nesses estados, mas (também) no país (Brasil) inteiro acontece*. Assim, esse último argumento é igualmente ou até mais forte para justificar a conclusão pretendida.

Nesse sentido, “parece podermos dizer que *não só... mas também* tem na sua regularidade um lugar próprio para a perspectiva do outro” (GUIMARÃES 2001, p. 139), diferentemente da conjunção *e*, sem possibilidade para essa duplicidade de perspectiva.

Por esse caminho, o professor pode mostrar ao aluno que os usos desses recursos nos textos lidos não se reduzem a meras relações entre termos ou orações, mas visam a atender diferentes objetivos. Nas palavras de Guimarães (2001, p. 139), se compararmos, por exemplo, “construções com *não só... mas (também)* com as com *mas*, podemos ver, além da diferença de relação das orientações argumentativas, uma diferença de estratégias de relação. Com o *mas*, o locutor refuta o que diz no tema, com *não só... mas (também)*, adere-o.

Passemos à análise das noções de classe e escala argumentativas, nesse artigo.

Classe argumentativa

Como adiantamos, este artigo de opinião defende a tese de que a população da favela precisa ser representada politicamente por um ministério, para que desafios principais sejam solucionados. Nesse contexto, nos recortes analisados, pudemos perceber que o autor procura levar o leitor ao descrédito das instituições democráticas, da mesma forma que explicita o abandono por parte do poder público, estando, assim, entregues à própria sorte. Dessa forma, o texto progride discursivamente reunindo argumentos em prol de dada conclusão.

Vejamos alguns desses argumentos com base na sequência que toma o texto:

Argumento 1: “O Estado democrático de direito inexistente”.

Argumento 2: (*tanto que*) “Nem ordem da Suprema Corte é respeitada sobre “ações” de guerra nas favelas.”

Argumento 3: “Entram e saem governos e as cenas se repetem, não somente nesses estados, mas no país inteiro.”

Além desses, notamos outros argumentos nos trechos desse artigo de opinião:

Argumento 4: (*não só*) “[...] a conveniência vem na forma de silêncio dos insensíveis, deboche dos que deveriam zelar pela vida.”

Argumento 5: (*como também*) “Não se veem janelas com lençóis brancos, passeatas com símbolos da paz com líderes empresariais e políticos, caminhadas em bairros nobres, editoriais de jornais e revistas entrando em luto coletivo.”

Argumento 6: (*além do mais*) “Por mais bem-intencionados que sejam, políticos e gestores não sentem na pele o que é viver onde o Estado inexistente, onde nem mais o monopólio da força o Estado tem.”

Conclusão: A agenda das favelas exige um espaço institucional no ministério.

Mais uma vez, como dito anteriormente, o professor poderá indagar aos alunos:

- (i) se concordam ou não com a disposição dos argumentos no texto;
- (ii) quais operadores poderiam ser utilizados para os relacionaram;
- (iii) se há possibilidade de alteração na ordem deles;
- (iv) se concordam com todos ou não;
- (v) como poderiam se contrapor a eles;
- (vi) como poderiam adicionar outros argumentos, entre outros.

Nessa medida, o professor explicaria aos alunos os diferentes caminhos a que poderiam chegar no ensino das relações argumentativas, partindo dos operadores.

Escala argumentativa

No que diz respeito à escala argumentativa, novamente, não nos pareceu possível encontrar uma hierarquia entre os argumentos, em direção à tese defendida, à ideia central do artigo, o que pode acontecer, como já vimos, até mesmo de maneira proposital. No entanto, podemos notar forças argumentativas entre os enunciados. A seguir, apresentamos dois exemplos de como o operador *nem*, numa escala argumentativa, indica o argumento mais forte para determinada conclusão. Importa ressaltar que se trata, nesse caso, de conclusões negativas.

Operador *nem*

Excerto 14

“O Estado democrático de Direito inexistente. Nem ordem da Suprema Corte é respeitada sobre ‘ações’ de guerra nas favelas”.

Enunciado 1: “O Estado democrático de Direito inexistente”.

Enunciado 2: “*Nem (mesmo)* ordem da Suprema Corte é respeitada sobre ‘ações’ de guerra nas favelas”. (Argumento mais forte)

Portanto

Conclusão: A favela está entregue à sua própria conta.

Assim, o argumento decisivo para a conclusão de que a favela está entregue à própria conta é a ordem de suspensão de operações de guerra na favela, dada pela Suprema Corte, não ser acatada por forças de segurança dos estados brasileiros, percebido pelo operador *nem*.

Excerto 15

“Por mais bem-intencionados que sejam, políticos e gestores não sentem na pele o que é viver onde o Estado inexistente, onde nem mais o monopólio da força o Estado tem”.

Enunciado 1: “O Estado inexistente”.

Enunciado 2: “*nem* mais o monopólio da força o Estado tem”. (argumento mais forte)

Conclusão: o Estado perdeu o controle total das favelas.

À luz do dito, na concepção do articulista, a força policial seria a última presença Estatal na favela, o que deixa implícito que gangues, milícias etc, podem tê-la ocupado. A par dessas constatações, o professor tem a oportunidade de mostrar ao aluno como o autor pode explicitar o posicionamento dele pelas escolhas linguísticas que demarcam maior ou menor grau de força, para uma conclusão positiva ou negativa, e como, por essas estratégias, buscar persuadir o leitor para o campo de visão dele. Ademais, o professor pode propor atividades como as já referidas, instruindo-lhe a se atentar ao fato de e escolhas linguísticas poderem conferir peso aos argumentos.

ARTIGO DE OPINIÃO 4

FOLHA DE S. PAULO ★★★

TENDÊNCIAS / DEBATES

folha.com/tendencias debates@grupofolha.com.br

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.

O desafio de romper o passado autoritário

Sob violações contínuas, processo de transição democrática segue inconcluso

Marco Aurelio Moura dos Santos

Doutor em direito internacional e comparado (USP), é professor de direito e pesquisador do Gepim-Cepim (Centro de Estudos sobre a Proteção Internacional das Minorias da USP)

No século passado, o Brasil foi vítima de um extenso período de governança militar, como a maioria dos países latino-americanos. Ponto comum entre os regimes foi a perseguição de militantes de esquerda como forma de erradicar “ameaças comunistas”, fundamento utilizado para instaurar ditaduras. No Brasil, entre 1964 e 1985, foram colocadas em prática pelos ocupantes do poder atividades denominadas violações aos direitos humanos (desaparecimentos forçados, torturas, sequestros e execuções sumárias). A ditadura implementada por Getúlio Vargas, de 1937 a 1945, também tinha deixado um rastro de violência e repressão.

Muito embora a sucessão de regimes tenha marcado negativamente a história do Brasil, o legado deixado pelos períodos ditatoriais não foi tratado de modo consistente pelos governos brasileiros. Houve troca constitucional em 1988, visando fortalecer a democracia, mas algumas instituições ainda detêm a herança da ditadura, como a violência presente nas atividades policiais.

Há um projeto surgido no direito Internacional denominado “justiça de transição”, que consiste num complexo de medidas para o enfrentamento da violência. O conceito é atribuído originalmente à professora Ruti Teitel, fundadora da Sociedade Americana de Direito Internacional, em 1991. O termo estava ligado aos processos históricos de luta em prol da transição de ditaduras para regimes democráticos e busca confrontar o abuso do passado e servir de apoio para a transformação política, reafirmando o respeito aos direitos humanos. O Conselho de Segurança da ONU afirmou, no relatório S/2004/16, quatro vertentes para o projeto: direito à reparação das vítimas; responsabilização dos agentes que violaram os

direitos humanos; readequação democrática das instituições; direito à ampla memória e verdade.

No Brasil, as políticas de justiça transicional foram iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. A lei 9.140, de 1995, afirmou o reconhecimento de responsabilidade estatal por abusos e violações da repressão militar. Já a lei 10.559/2002 estendeu a responsabilidade do Estado na imposição da perda de direitos laborais aos perpetradores das atrocidades. Após intenso — e ainda recorrente — debate político e jurídico, a lei 12.528/2011, sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff, criou a Comissão Nacional da Verdade (CNV). O objetivo

principal seria o exame e o esclarecimento de graves violações de direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988 no Brasil; iniciativa com função de efetivar o direito à memória, verdade histórica e reconciliação nacional.

Em 2014, o relatório da CNV apresentou, em seu texto final, lista com 377 nomes de pessoas que violaram os direitos humanos durante a ditadura e recomendou a responsabilização criminal, civil e administrativa de 196 indivíduos que dessa lista permaneciam vivos. A comissão delimitou que as violações foram cometidas por agentes do Estado, a seu serviço ou com a conivência estatal, contra cidadãos brasileiros ou estrangeiros. Houve demonstração de como militares, trabalhadores organizados, camponeses, igrejas cristãs, indígenas, homossexuais e a universidade foram afetados pela ditadura e pela repressão. No volume final, há registro das circunstâncias de mortes e desaparecimentos políticos de 434 pessoas.

A “justiça de transição” lança o delicado desafio de romper com o passado autoritário e viabilizar a passagem à ordem democrática. Há risco de que concessões ao passado possam debilitar a busca democrática, corrompendo-a com o continuísmo autoritário. O respeito à memória e à verdade são medidas necessárias para a construção da transição democrática.

A escolha eleitoral de 2018 por um candidato que nutre simpatia pela ditadura militar e presta homenagem constante a um dos seus torturadores — coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra — demonstrou que a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou, e as violações daquele período permanecem sem reparação.

[...]

Algumas instituições ainda detêm a herança da ditadura, como a violência presente nas atividades policiais. (...) Há risco de que concessões ao passado possam debilitar a busca democrática, corrompendo-a com o continuísmo autoritário. O respeito à memória e à verdade são medidas necessárias para a construção da transição democrática

Resumo do Artigo de Opinião 4

Este artigo debate as dificuldades que a sociedade brasileira tem de se desvencilhar dos resquícios de um passado ditatorial, resultados de regimes de governos autoritários, como o de Getúlio Vargas (1937-1945), e, mais enfaticamente, o regime militar transcorrido entre 1964 a 1985. O articulista pontua algumas medidas que foram tomadas em âmbito nacional e internacional, indicando possíveis causas que, ainda hoje, contribuem para que vestígios do passado estejam latentes. Em vista disso, ele afirma que certas instituições ainda praticam a violência, como é o caso da policial, prova desse autoritarismo.

No que tange ao combate do problema, ele cita medidas nacionais e internacionais, como o denominado projeto de "justiça de transição", o qual visava auxiliar países recém-saídos de regimes ditatoriais para regimes democráticos, de forma a reparar as vítimas; responsabilizar os culpados; readequar democraticamente as instituições e dar direito à ampla memória e à verdade. Nacionalmente, cita a troca constitucional de 1988; as políticas de justiça transicional, iniciadas no governo de Fernando Henrique, em 1995; reconhecimento de responsabilidade estatal por violência militares; punição dos perpetradores das atrocidades a partir de 2002; esclarecimento de graves violações de direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988, por meio da Comissão Nacional da Verdade (CNV), no governo de Dilma Rousseff.

A respeito da ainda permanente tendência autoritária e do risco de uma regressão social, o autor atribui isso ao modo como os governos pós-ditadura trataram do legado deixado pelo regime militar, assim como as concessões ao passado, configuradas, de modo muito notório, no processo eleitoral de 2022, quando parcela da população brasileira elegeu um candidato (Jair Bolsonaro), que publicamente admirava um dos torturadores do regime militar, o Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra.

Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 4

Relação de comparação

Operador argumentativo *como*

Excerto 16

“No século passado, o Brasil foi vítima de um extenso período de governança militar, como a maioria dos países latino-americanos”.

No que concerne à visão da GT, estabeleceu-se, no nível da sentença, um processo sintático de subordinação, no qual a segunda oração, dita subordinada, com o verbo elíptico,

contém o segundo elemento da relação comparativa. Por essa via, classifica-se a conjunção como subordinativa comparativa, porque estaria comparando a violência de governos militares vivenciada pelos brasileiros, na primeira oração, com o mesmo tipo de violência (subentendida) na segunda oração. Nesse viés, sintaticamente, temos:

Oração principal: “No século passado, o Brasil foi vítima de um extenso período de governança militar”.

Oração subordinada adverbial comparativa: “*como* a maioria dos países latino-americanos”.

Sob o ponto de vista da LT e da Teoria da Argumentação na Língua, essa conjunção insere-se no rol dos operadores argumentativos coordenativos, relacionando elementos com vistas a uma dada conclusão. Dessa maneira, o que, à primeira vista, parecia ser uma declaração desconstituída de intencionalidade, na verdade, conduz a uma interpretação, na qual há o favorecimento, a equiparação ou o desfavorecimento de elementos relacionados.

Nessa direção, Vogt (1977, 1980, APUD KOCH, 2001, p. 67) afirma: “a relação comparativa possui caráter eminentemente argumentativo: a comparação se faz tendo em vista dada conclusão a favor ou contra a qual se pretende argumentar.” Assim, consideramos:

Enunciado A: (Tema) “No século passado, o Brasil foi vítima de um extenso período de governança militar”

Enunciado B: (Comentário) “*como* a maioria dos países latino-americanos”.

Conclusão: somos iguais nesse aspecto.

Assim, para além de comparar violações dos direitos entre o Brasil e maioria dos vizinhos dele, o professor pode conduzir o aluno a pensar num locutor que busque comprovar sua declaração e/ou lembrar ao interlocutor que nosso sistema político não é inferior nem superior ao deles. Outrossim, pode levá-los a pensar ainda na hipótese de que países latino-americanos possuem democracias frágeis quando comparado com outros, o que pode tornar a eles mais vulneráveis a esse tipo de retrocesso.

Diante disso, pretendemos que o professor mostre ao aluno que, numa relação de comparação, haverá, mais ou menos explícitas, intencionalidades para as quais ele deve se atentar.

Relação de conjunção

Operador argumentativo *também*

Excerto 17

No Brasil, entre 1964 e 1985, foram colocadas em prática pelos ocupantes do poder atividades denominadas violações aos direitos humanos (desaparecimentos

forçados, torturas, sequestros e execuções sumárias). A ditadura implementada por Getúlio Vargas, de 1937 a 1945, também tinha deixado um rastro de violência e repressão.

Falamos anteriormente sobre a relação de conjunção, abordando as características dessa relação, tanto do ponto de vista da GT quanto da LT. Nesse espectro, pretendemos chamar atenção ao uso do operador argumentativo *também*, que recebe pouca atenção na GT, cuja classificação é dada como palavra denotativa de inclusão. Dessa forma, com um olhar menos atento, o professor pode pensar que, nesse excerto, o articulista está apenas somando, incluindo, numa espécie de lista de ditaduras, o governo de Getúlio Vargas (1937-1945).

Sob o ponto de vista da LT, *também* é um importante operador argumentativo, com a função, na relação de enunciados coordenados, é somar argumentos que levem à mesma conclusão. Partindo disso, podemos dizer que, nesse caso específico, ao somar argumentos, o articulista mostra que o legado dos retrocessos que ocorrem de tempos em tempos não recebe o devido tratamento, não punindo ou combatendo, com o rigor necessário, os adeptos desse tipo de regime, o que nos põe em constante risco. Soma-se a isso o fato de poder pensar ainda que, assim como aconteceu pós-Vargas, pode acontecer pós-1985, se governos e parte da sociedade não se atentarem a essa possibilidade.

À luz disso, é possível o professor ampliar a leitura crítica, trazendo, para a realidade do aluno, marcas linguísticas que se encontram na materialidade do texto, que, via de regra, não recebem o devido valor, na certeza de a língua ser detentora de significados e de produção de sentidos, um meio comunicativo do qual os alunos podem se valer na relação dele com o texto.

Operador argumentativo *e*

Excerto 18

“A escolha eleitoral de 2018 por um candidato que nutre simpatia pela ditadura militar e presta homenagem constante a um dos seus torturadores”.

Já falamos sobre a conjunção *e* que, a exemplo de outras, apresenta-se bastante flexível quanto aos usos e aos sentidos que elas possibilitam. De maneira geral, tradicionalmente, ela é classificada como conjunção coordenativa aditiva, mas aparece, em muitos casos, com valor adversativo, conclusivo etc. Especificamente nesse excerto, o professor pode mostrar ao aluno que o operador parece denotar adição de ideias, podendo ser substituída por outros conectivos de igual função como *além disso, ademais, como também* etc.

Com base na definição da GT, no excerto dado, temos duas orações adjetivas restritivas, mas coordenadas entre si, num período composto por coordenação e subordinação. Vejamos:

Oração subordinadas adjetivas restritivas: “que nutre simpatia pela ditadura militar”

“que (elíptico) presta homenagem constante a um dos seus torturadores”, ambas referindo-se, de modo específico a candidato, estando coordenada, com ideia de adição, entre si.

Para a LT e para a Teoria da Argumentação na Língua, essa conjunção *e* é considerada como um operador argumentativo que relaciona enunciados para uma única conclusão. Por essa ótica, temos:

Enunciado A: “[...]um candidato [...] que nutre simpatia pela ditadura militar”

Enunciado B: “e presta homenagem constante a um dos seus torturadores[...]”

Conclusão: O candidato não merecia ser eleito.

Relação de contração

Operador (*muito*) *embora*

Excerto 19

“Muito embora a sucessão de regimes tenha marcado negativamente a história do Brasil, o legado deixado pelos períodos ditatoriais não foi tratado de modo consistente pelos governos brasileiros”.

Em relação ao operador argumentativo (*muito*) *embora* , sobre o qual fizemos menção anteriormente, tradicionalmente é classificado como uma conjunção subordinativa concessiva, justificado pelo papel de ligar orações dependentes, de modo que a oração introduzida pela conjunção estabelece, na visão da GT, uma relação de contradição e/ou de ideia de surgimento de um fato inesperado, em relação à declaração dada na oração principal.

Segundo esse direcionamento, temos a seguinte divisão:

Oração subordinada adverbial concessiva: “*Muito embora a sucessão de regimes tenha marcado negativamente a história do Brasil,*”

Oração principal: “*o legado deixado pelos períodos ditatoriais não foi tratado de modo consistente pelos governos brasileiros.*”

Desse ponto de vista, há o confronto entre o que se esperava acontecer e o que de fato ocorreu, isto é, esperou-se que as marcas negativas da ditadura fossem tratadas com rigor, como é normal esperar punição sobre quem comete crime. No entanto, essa expectativa foi frustrada.

Sob a ótica da LT, mais importante do que apreender a logicidade dos conteúdos oracionais, é observar como essa relação funciona discursivamente, isto é, como ela é parte das manobras argumentativas do locutor que visa, com isso, orientar o interlocutor a certas conclusões. Ademais, cumpre ainda salientar, nessa pretensão estratégica, o caráter polifônico desse operador, algo sobre o qual ainda não havíamos falado em análises anteriores.

Nesse sentido, segundo Koch (2001):

os operadores pertencentes ao grupo do MAS e do EMBORA: o argumento p é sempre atribuído a uma outra voz, à qual se reconhece uma certa legitimidade, se dá uma certa acolhida no interior do discurso como um argumento possível para a conclusão R [...], mas à qual se opõe um argumento próprio q , mais forte, que deve levar à conclusão oposta (KOCH, 2001, p. 58).

Vejamos, esquematicamente, o modo como ocorre esse entendimento nesse trecho:

Enunciado A: (Comentário) “*Muito embora* a sucessão de regimes tenha marcado negativamente a história do Brasil.”

Conclusão: houve ditadura no Brasil (acontecimento passado e superado)

Enunciado B: (Tema) “o legado deixado pelos períodos ditatoriais não foi tratado de modo consistente pelos governos brasileiros.”

Conclusão: Corremos o risco de uma nova ditadura (futuro)

Trazendo à baila a perspectiva discursivo-argumentativa *ducrotiana*, notamos o operador (*muito*) *embora* funcionando na distribuição de argumentos que direcionam a conclusões contrárias de uma maneira estratégica, isto é, o articulista antecipa o enunciado com o qual demonstra concordar, trazendo nele vozes outras muito difundidas na sociedade: que a ditadura marcou negativamente a história de um país democrático.

Além disso, pelo que vimos no decorrer do discurso, o articulista deixa a impressão de que parece concordar com o pensamento de o acontecimento estar no passado e com que não deveríamos nos preocupar. No entanto, essa conclusão é anulada em seguida, isto é, há uma contraposição do argumento, baseado no ponto de vista dele de que há risco de um novo rompimento democrático, já que não houve seriedade dos governos no processo de transição de regimes, com vistas a persuadir o interlocutor.

Valendo disso, o professor pode levar o aluno a perceber os meios de que o locutor lança mão na busca pela persuasão, ou seja, colocando-se num lugar comum, dando a entender que reconhece discursos outros que favorecem determinado pensamento, de maneira que não aparentemente não haja espaço para confrontação à sua ideia final.

Relação de pressuposição de conteúdo

Operador argumentativo *ainda*

Excerto 20

“a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou [...]”

A pressuposição de conteúdos atua como uma importante relação discursivo-argumentativa discutida pelos estudiosos da LT e, em extensão, por Ducrot (1981) e seus seguidores. Nessa direção, o professor deve atentar-se à relação entre enunciados dados e enunciados pressupostos é, a exemplo de outras relações, igualmente importante no exercício da leitura argumentativa, haja vista que muitas conclusões podem ser alcançadas por enunciados que, por diversas razões, não se mostram na superfície textual.

Há, nesse sentido, palavras e expressões linguísticas que podem ser utilizadas quando da intenção de manter implícito o que se pretende dizer. Portanto, o objetivo é mostrar aos professores para que possam trabalhar como alguns operadores argumentativos atuam nessa relação. Segundo Koch (2001), tal fato ocorre com alguns operadores, como: *já e ainda*.

Relendo o trecho extraído desse artigo de opinião: “a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil *ainda* não se efetivou [...]”, o operador *ainda* conduz para o pressuposto de que no Brasil houve rompimento democrático e que a democracia não está completamente estabelecida, o que encaminha para conclusões: não podemos nos descuidar, não é momento para relaxamento, pois corremos risco de retrocesso, lutemos para rompermos com o passado autoritário.

Disjunção argumentativa

Operador *ou*

Excerto 21

“[...] a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou [...]”

A conjunção *ou* (repetida ou não) é tradicionalmente classificada como conjunção coordenativa alternativa, porque, segundo esse ponto de vista, na relação estabelecida, instaura a ideia de “alternância entre dois termos ou duas orações, pois os dois fatos não podem acontecer ao mesmo tempo.” (FARACO; MOURA, 2000, p. 414). Nesse excerto, temos

Primeira oração: (oração coordenada) “[...] a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer”

Segunda oração: (oração coordenada sindética alternativa) “ou pretende esquecer [...]”

De acordo com essa definição, comumente ensina-se que a conjunção *ou*, nesse caso, estabelece alternância entre um fato e outro, ou seja, instaura-se a possibilidade de ocorrência de um ou outro fato, sem maiores aprofundamentos.

Embora essa definição possa coincidir em certa medida com a da LT, isto é, que ela se encaixa, pelos critérios aqui já referidos, como operador argumentativo em relações coordenativas, cabe pontuar algumas observações pertinentes e que sugerimos serem levadas em conta quando do ensino da argumentação, por meio dos operadores, em sala de aula.

Desse modo, remetemo-nos à noção de argumentatividade presentes nas relações entre enunciados coordenativos, nos quais as relações se estabelecem separadamente do ponto de vista da enunciação, possibilitando estabelecer o princípio de tema/comentário, sendo este último visto como aquilo que se diz do primeiro. Para clarificar, podemos organizar o excerto:

Enunciado A: (Tema) “[...] a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer”

Enunciado B: (comentário) “*ou* pretende esquecer [...]”

Partindo da noção de tema/comentário, dizer que o *ou* é considerado como operador discursivo se justifica por ser notório, em relações como esta, um direcionamento argumentativo, isto é, ele não se resume à expressão de alternância entre conteúdos oracionais, como podemos pensar, mas estabelece entre enunciados provocação, chamamento à reflexão sobre duas realidades (noções): desconhecimento ou esquecimento de parcela da sociedade.

Assim, quando o locutor diz que o resultado da eleição demonstrou “que a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou”, não se trata meramente da noção de alternativas de fatos que não podem ocorrer simultaneamente, mas, do ponto de vista da argumentatividade, trata-se de uma disjunção argumentativa que, nas palavras de Koch (2001, p. 65-66), diz respeito aos “enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que o segundo procura provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa no primeiro”.

Partindo dessa assertiva, podemos considerar, com base no percurso discursivo do artigo de opinião em análise, que o articulista procura convocar o leitor a aceitar criticamente como certa a segunda conclusão, isto é, parcela da população não desconhece, mas busca, sim, esquecer, numa espécie de negação da realidade, seu passado de regimes ditatoriais.

Vejamos, a seguir, as possibilidades de estabelecimento de noções de classe argumentativa e escala argumentativa no presente artigo.

Classe argumentativa

Como pudemos ver nesses recortes, o articulista pretende levar o leitor à conclusão de que o autoritarismo permeia algumas instituições brasileiras, mesmo após a transição para o

regime democrático. Nessa busca pela persuasão do leitor, esse conjunto de manobras discursivas nos encaminha à noção de classe argumentativa que faz parte dessas estratégias no artigo. A seguir, destacamos alguns dos principais argumentos que, reunidos, formam classes de argumentos que sustentam a conclusão do texto, para auxiliar o professor na sala de aula.

Argumento 1: “Muito embora a sucessão de regimes tenha marcado negativamente a história do Brasil, o legado deixado pelos períodos ditatoriais não foi tratado de modo consistente pelos governos brasileiros.”

Argumento 2: *(é verdade que)* “Houve troca constitucional em 1988, visando fortalecer a democracia, mas algumas instituições ainda detêm a herança da ditadura, como a violência presente nas atividades policiais.”

Argumento 3: “Após intenso – e *ainda* recorrente – debate político e jurídico, a lei 12.528/2011, sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff, criou a Comissão Nacional da Verdade (CNV)”

Argumento 4: *(além de tudo isso)*

“A escolha eleitoral de 2018 por um candidato que nutre simpatia pela ditadura militar e presta homenagem constante a um dos seus torturadores – coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra – demonstrou que a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou, e as violações daquele período permanecem sem reparação.”

Conclusão: Processo de transição democrática segue inconcluso.

Escala argumentativa

No que tange à escala argumentativa a qual diz respeito à hierarquia entre argumentos mais fracos ou mais fortes que direcionam para uma conclusão, não há marcas explícitas dessa intencionalidade por parte do articulista nesse artigo. Entretanto, observando, acreditamos que, com o objetivo de persuadir o leitor sobre a inconclusão do processo de transição democrática e do risco daí advindos, o texto parece ter sido construído de modo a evidenciar a eleição presidencial de 2018 como principal marco dessa dificuldade brasileira.

Por esse caminho, na observância dos fatos ocorridos, na voz do articulista, para a teoria *ducrotiana*, podemos distribuir os elementos em ordem crescente para a conclusão dada:

Argumento 1: “No Brasil, entre 1964 e 1985, foram colocadas em prática pelos ocupantes do poder atividades denominadas violações aos direitos humanos (desaparecimentos forçados, torturas, sequestros e execuções sumárias).”

Argumento 2: “Muito embora a sucessão de regimes tenha marcado negativamente a história do Brasil, o legado deixado pelos períodos ditatoriais não foi tratado de modo consistente pelos governos brasileiros.”

Argumento 3: *(inclusive)*

“A escolha eleitoral de 2018 por um candidato que nutre simpatia pela ditadura militar e presta homenagem constante a um dos seus torturadores – coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra – demonstrou que a sociedade brasileira, em alguma parcela, parece desconhecer ou pretende esquecer que o processo de transição no Brasil ainda não se efetivou, e as violações daquele período permanecem sem reparação.”

Conclusão: Processo de transição democrática segue inconcluso.

Ao longo desta análise, pudemos perceber possibilidades das quais o professor poderá se valer no ensino da argumentatividade em sala de aula, lançando mão relações discursivas entre enunciados e porções maiores do texto.

Assim, muito embora a GT possa nos auxiliares em um primeiro momento, vimos quão valioso é o aparato fornecido pela LT e sua vertente, cujos objetivos passam por ampliar as reflexões sobre o uso da língua, especialmente no uso de determinados elementos e expressões que se prestam a externar ou ocultar nossas intencionalidades quando interagimos.

ARTIGO DE OPINIÃO 5

FOLHA DE S.PAULO ★★

TENDÊNCIAS / DEBATES

folha.com/tendencias debates@grupofolha.com.br

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo

A reforma da Previdência deve ser revista?**Sim** *Redução das desigualdades*

É necessário que se crie critério autônomo de reajustamento dos benefícios

Wagner Balera

Advogado e professor de direito previdenciário na PUC-SP, é sócio de Balera, Berbel e Mitne Advogados

Quando se cogita tratar de reforma previdenciária, o que já se fez diversas vezes desde a Constituição de 1988, o primeiro argumento é, invariavelmente, o do déficit do sistema.

Ninguém se pergunta sobre a veracidade ou falsidade do argumento. Os que querem a reforma afirmam, categoricamente, que há déficit. E, os que não a querem, dirão o contrário. O pior é que, sempre e sempre, sem nenhuma prova.

Portanto, o primeiro “sim” é o de que deve existir, necessariamente, a reforma do financiamento da seguridade social a partir de adequado cálculo atuarial, a fim de que se cumpra o objetivo constitucional do equilíbrio financeiro do sistema —vale dizer, que as entradas sejam suficientes para custear as saídas.

O segundo “sim” à reforma é, igualmente, o cumprimento do objetivo constitucional da redução das desigualdades. Aliás, esse foi o mote da primeira reforma (1998), de algum modo observada nas demais.

É urgente a redução das assimetrias entre os beneficiários do regime geral e dos regimes próprios, isto é, os servidores públicos civis, militares e integrantes dos Poderes do Estado. Entretanto, cada reforma tratou de jogar esse caminho rumo à igualdade para um porvir distante.

Urge, pois, para que se implante o bem-estar —objetivo último da seguridade social— que a reforma seja, sim, a daradical redução do abismo de desigualdades que existe entre os regimes.

Outro problema que este tema traz

à baila é o do critério apto a determinar a fixação de certa idade mínima para as aposentadorias.

Para que tal discussão não se transforme num cabo de guerra, podemos pensar no elemento central a ser considerado: a idade em que se situa a sobrevida média dos brasileiros, com o incômodo componente (incômodo para este efeito, entenda-se bem) de que as mulheres detêm sobrevida maior que a dos homens.

Portanto, se defendo isonomia na idade, estou, naturalmente, beneficiando as mulheres. Exemplifico: um homem se aposenta aos 65

anos e terá aproximados oito anos de sobrevida, pois morre em média aos 73 anos. Por seu turno, uma mulher que se aposente com a mesma idade de 65 anos terá aproximados 15 anos de sobrevida, posto que a idade média da morte dela será aos 80.

É só não nos esquecermos que cada ano a mais na fruição da aposentadoria significa maior dispêndio para o caixa da seguridade social.

Um terceiro problema que nos impõe a resposta afirmativa consiste no critério de reajustamento dos benefícios. Hoje esse critério atrela o reajuste ao indexador aplicável ao salário mínimo.

Ocorre que em lugar nenhum está garantido que o aumento da arrecadação de contribuições será proporcional ao incremento do salário mínimo. Essa variável depende do conjunto da economia que, no mais das vezes, oscila ao sabor de outras questões, sobretudo do que se prefere denominar genericamente de mercado.

Portanto, é necessário que se crie critério autônomo de reajustamento dos benefícios e que, mediante tal critério, seja garantido, consoante exigência constitucional, o poder aquisitivo que a prestação previdenciária detinha desde o momento da respectiva concessão.

A trágica ausência de visão de conjunto do fenômeno da seguridade social a transformou no bode expiatório dos desequilíbrios econômicos.

Reforma, sim, para que o debate ponha verdade onde hoje só existe enorme confusão.

[...]

É urgente a redução das assimetrias entre os beneficiários do regime geral e dos regimes próprios, isto é, os servidores públicos civis, militares e integrantes dos Poderes do Estado. Entretanto, cada reforma tratou de jogar esse caminho rumo à igualdade para um porvir distante

Resumo do Artigo de Opinião 5

Este artigo discute a nova reforma previdenciária, para a qual o articulista evidencia, já de início, a posição dele, na crença de que a iniciativa política ajudará no cumprimento constitucional de equilíbrio financeiro estatal e na redução das desigualdades que afirma existir entre os beneficiários dos regimes geral e dos regimes próprios, cuja finalidade fora tema da primeira reforma de 1988 e, de alguma forma, de outras que a sucederam. Assim, com o objetivo de defender seu ponto de vista, o autor começa o texto apontando a longa batalha pela reforma que remonta à elaboração da Constituição Federal de 1988 e o conflito de argumentos a respeito de existência ou não de *déficit* do sistema, todavia sem provas, por parte de quem apoia e se recusa à alteração nas regras.

Diante desses choques de narrativas, o autor considera que é preciso haver, sim, a reforma e pontua, além das justificativas elucidadas e de outras como critérios para a determinação de fixação de certa idade mínima para as aposentadorias, destacando a vantagem que as mulheres possuem quando da isonomia na idade. Segundo ele, a idade de aposentadoria das mulheres aos 65 anos, mesma idade que a dos homens, gera despesas à economia, por elas apresentarem sobrevida de aproximadamente 15 anos, após se aposentarem.

Outra razão apontada em favor da reforma, diz respeito à falta de autonomia nos reajustes dos benefícios, para quem a falta de critério próprio faz com que o reajustamento tenha como parâmetro o incremento do salário mínimo, o que muitas vezes depende do conjunto da economia e de fatores genericamente denominados como mercado. Dessa maneira, posiciona-se a favor da pró-reforma, defendendo critérios próprios de reajustamento, para que não haja corrosão dos benefícios ao longo do tempo, e acreditando que uma nova reforma previdenciária ajudaria a acabar de vez com a confusão argumentativa mencionada no início do artigo.

Isso dito, isso, vejamos, a seguir, alguns exemplos de relações discursivo-argumentativas presentes neste texto, cujo objetivo é orientar o leitor à determinada conclusão.

Relações discursivo-argumentativas recortadas dos excertos do artigo de opinião 5

Relação de conclusão

Operador *portanto*

Excerto 22

“Quando se cogita tratar da reforma previdenciária, o que já se fez diversas vezes, desde a constituição de 1988, o primeiro argumento é, invariavelmente, o do déficit do sistema. Ninguém se pergunta sobre a veracidade ou falsidade do argumento. Os que querem a reforma afirmam, categoricamente, que há déficit. E, os que não a

querem, dirão o contrário. O pior é que, sempre e sempre, sem nenhuma prova. Portanto, o primeiro "sim" é o de que deve existir, necessariamente, a reforma do financiamento da seguridade social a partir de adequado atuarial, a fim de que se cumpra o objetivo constitucional do equilíbrio financeiro do sistema".

Baseando-nos nas leituras feitas e ancorando-nos em Guimarães (2001), podemos dizer que as conjunções coordenativas *logo, portanto, por isso, por conseguinte, então* nas gramáticas do Português são consideradas conjunções conclusivas “porque estabelecem uma relação tal entre oração antecedente e a consequente, que o que se diz na segunda é conclusão do que se diz na primeira” (GUIMARÃES 2001, p. 149).

Desse ponto de vista, não há referência às conjunções conclusivas que não se resumem ao seu papel de ligar orações, diferentemente do que, por vezes, encontramos (como veremos adiante, baseando-nos na LT), ou seja, ligando não somente orações, como também períodos, parágrafos, e, até mesmo, capítulos de um texto.

Por esse motivo, adaptamos o enunciado dado a fim de que pudéssemos analisa-lo à luz da GT, sem que o sentido inicial fosse prejudicado: “*Os favoráveis e os desfavoráveis à reforma previdenciária não apresentaram provas de seus argumentos sobre existência ou não de déficits no sistema, portanto, o primeiro "sim" é o de que deve existir, necessariamente, a reforma do financiamento da seguridade social.*” Dividindo o período em orações, temos:

Primeira oração: (coordenada) “Os favoráveis e os desfavoráveis à reforma previdenciária não apresentaram provas de seus argumentos sobre existência ou não de déficits no sistema”

Segunda oração: (coordenada sindética conclusiva) “portanto, o primeiro "sim" é o de que deve existir, necessariamente, a reforma do financiamento da seguridade social.”

Observa-se, por esse ângulo, que a conclusão obtida na segunda oração é consequência do fato expressa na primeira; em outras palavras, o fato de as partes divergentes no embate político não apresentarem provas de argumentos delas é razão para que se proceda à reforma. Como se pode ver nesse e outros exemplos arrolados, a GT não aprofunda na questão da intencionalidade do enunciado, restringindo sua análise à relação conteudista entre as orações.

Por seu turno, Guimarães (2001), que representa o ponto de vista da LT e sua vertente, dedica boa parte de seu trabalho a observar as especificidades dos operadores conclusivos e à tentativa de caracterização desse tipo de relação. Encontram-se entre essas caracterizações, por exemplo, os implícitos enunciativos e o caráter polifônico instaurados nessas relações, cuja base estão nos postulados de Ducrot (1972) e de Grice (1975).

Antes de adentrarmos especialmente nessa seara, destacamos outras especificidades levantadas por Guimarães (2001) e que julgamos importante quando do ensino dessas relações em sala de aula: a impossibilidade de substituições de um operador conclusivo por outro em

certos contextos, isto é, nem sempre um *logo* poderá ser empregado no lugar de um *portanto*, por exemplo, sob risco de prejuízo na interpretação do texto; a articulação não somente de orações, mas também de períodos mais ou menos distantes uns dos outros, parágrafos, capítulos etc.; a possibilidade de haver relação conclusiva sem a presença do operador como em “Ninguém se pergunta sobre a veracidade ou falsidade do argumento. Reforma, sim, para que o debate ponha verdade onde hoje só existe confusão”.

Prosseguindo nessa direção, Guimarães (2001) dedica especial atenção às relações conclusivas que parecem constar de apenas um argumento e um conclusão, de maneira que caracteriza esquematicamente essa relação “como uma relação argumentativa tal que, em construções como *X logo Y*, o locutor apresenta o conteúdo *A de X* como argumento para o conteúdo *C de Y (A —) C*.” (GUIMARÃES 2001, p. 150).

Nesse ponto, o autor mencionado chama a atenção para os implícitos e para a polifonia, isto é, outras vozes presentes nesse tipo de relação, como sendo a de um enunciador genérico, convencionalmente designado de enunciador *B*, com o qual o locutor concordaria, independentemente de seu teor de verdade ou não, já que, conforme ele, “não se apresenta *C* como algo que é verdade porque *B* e *A* são verdadeiros” (GUIMARÃES, 2001, p. 153).

Por esse caminho, podemos, por exemplo, pensar numa construção como a seguinte:

Enunciador A: “Ninguém se pergunta sobre a veracidade dos fatos ou argumentos. Os que querem a reforma afirmam, categoricamente, que há déficit. E, os que não a querem, dirão o contrário. O pior é que, sempre e sempre, sem nenhuma prova”.

Ao apresentar tal argumento, desconsiderando a visão da GT sobre orações e períodos, o autor parece recorrer a algum conteúdo implícito, cuja voz é a de um enunciador genérico, responsável por dar sustentação à conclusão dele, isto é, de que deve haver reforma previdenciária, independentemente de o implícito ser verdadeiro ou não. Assim, podemos pensar num enunciador genérico tal como:

Enunciador B (implícito): Quando não há provas sobre veracidade ou falsidade de argumentos é preciso que se proceda à investigação e, por consequência, mudança das regras.

Conclusão: Portanto, o primeiro “sim” é o de que deve existir, necessariamente, a reforma do financiamento da seguridade social a partir de adequado atuarial, a fim de que se cumpra o objetivo constitucional do equilíbrio financeiro do sistema”.

Diante disso, é preciso, portanto, que professor e aluno estejam atentos quando da abordagem das relações conclusivas, especialmente aquelas que apresentam diretamente ao interlocutor o argumento e a conclusão, deixando evidente o caráter polifônico, a existência de implícitos sobre os quais repousam grande parte da sustentação do discurso.

Como vimos, muitas vezes, tais relações nos textos lidos podem não primar pela verdade dos fatos, o que não impede do teor argumentativo conclusivo, fazendo com um leitor menos atento seja levado a conclusões muitas vezes falseadas, advindo daí consequências que podem ser desastrosas para ele e para a sociedade.

Relação de generalização/extensão

Operador *aliás*

Excerto 23

“O segundo "sim" à reforma é, igualmente, o cumprimento do objetivo constitucional da redução das desigualdades. Aliás, esse foi o mote da primeira reforma (1998), de algum modo observada nas demais.”

Na GT, tendo como base Faraco e Moura (2001) e Cunha e Cintra (2017), a palavra *aliás* não se classifica entre as dez tradicionais classes, sendo, por isso, considerada como uma palavra denotativa de retificação, da mesma forma como são vistas palavras como *isto é, ou melhor, ou antes*, etc.

Por esse ponto de vista, no excerto acima, colhido do artigo em análise, o emprego da palavra *aliás* teria como objetivo a retificação do que foi dito anteriormente, ou seja, dar a entender que a declaração “o cumprimento do objetivo constitucional da redução das desigualdades” de alguma forma, nesse contexto, se tratasse de uma informação incorreta, necessitando, portanto, de uma nova construção capaz de exprimir a real a intenção do autor.

Isso, no entanto, parece não coadunar com o objetivo dele, isto é, dizer que o cumprimento do objetivo constitucional da redução das desigualdades foi o mote da primeira reforma e de outras que se seguiram não nos parece ser retificadora, mas, pelo contrário, parece reafirmar a importância de tal tema para a próxima e pretensa reforma.

Isso posto, melhor definição para essa palavra que se adequa ao uso dela é sugerida pela LT e pela Teoria da Argumentação na Língua. Segundo tais correntes linguística, *aliás* funciona numa relação discursivo-argumentativa como um operador responsável por direcionar a uma generalização ou extensão de um fato contido num enunciado anterior. Sob essa perspectiva, dizer “*Aliás, esse foi o mote da primeira reforma (1998), de algum modo observada nas demais,*” pretende levar à conclusão de que o mote “cumprimento do objetivo constitucional da redução das desigualdades” não se restringe ao momento atual, mas é um tema que já esteve presente no primeiro e nos demais movimentos de reformas que se sucederam.

Ainda nesse sentido, Koch (2001, p. 33) trata *aliás* como um operador conjuntivo, isto é, soma a argumentos, já enunciados numa dada classe argumentativa, um argumento final,

decisivo para a aceitação da conclusão pretendida, para quem “ele é apresentado como se fosse desnecessário, como se tratasse de uma simples “lambuja”, quando, na verdade, é por meio dele que se introduz um argumento decisivo, com o qual se dá o “golpe final”.

Dessa forma, pode-se entender que no excerto “O segundo “sim” à reforma é, igualmente, o cumprimento do objetivo constitucional da redução das desigualdades. *Aliás*, esse foi o mote da primeira reforma (1998), de algum modo observada nas demais” o *aliás* também funciona como acréscimo de argumento, mas um argumento que seria decisivo em favor da conclusão pretendida pelo autor, para quem deve haver reforma. Assim sendo, seria como se pela generalização do tema para todos os movimentos pró-reforma não restassem mais dúvidas ao leitor sobre a necessidade de uma nova reforma previdenciária, persuadindo-o.

À luz disso, é essencial que o professor leve o aluno à reflexão acerca dos usos desses elementos que à primeira vista parecem insignificantes, como já dissemos reiteradamente ao longo desse trabalho, mas que encaminham para conclusões de maneira muitas vezes sutil, como é o caso desse último operador.

Relação de comparação

Operador (*do*) *que*

Excerto 24

“Para que tal discussão não transforme num cabo de guerra, podemos pensar num elemento central a ser considerado: a idade em que se situa a sobrevida média dos brasileiros, com o incômodo componente (incômodo para este efeito, entenda-se bem) de que as mulheres detêm sobrevida maior que a dos homens.”

Por ocasião da análise do artigo de opinião 4 deste caderno, discorreremos sobre a relação de comparação, expondo algumas de características dela, e buscamos mostrar a importância que o ensino da argumentatividade, com base nos postulados que a LT adquire em sala de aula.

Desse modo, ao abordar mais uma vez esse assunto, tendo esse novo artigo como fonte, buscamos reforçar e mostrar ao professor, com exemplos, como, por meio desse tipo de relação, o locutor direciona o interlocutor para determinada conclusão, aos estabelecer igualdade, superioridade ou inferioridade entre os elementos relacionados.

Tendo como âncora a GT, a conjunção (*do*) *que*, para Sacconi (2011) e outros gramáticos, tais como Faraco e Moura (2000), atua na introdução de orações subordinadas, introduzindo nelas um segundo elemento de uma comparação, porém com a particularidade de ser empregada após *mais*, *menos*, *maior*, *menor*, *melhor*, *pior*, presentes na oração principal.

Nesse sentido, destacando do excerto acima a relação de comparação que ocorre entre homens e mulheres brasileiras, tendo como característica a sobrevida média deles, podemos ter a seguinte definição:

Oração principal: as mulheres detêm sobrevida maior

Oração subordinada adverbial comparativa: (do) *que* (detém) a dos homens.

Em princípio, de maneira descontextualizada ou se se buscar tão somente a relação entre os conteúdos de uma outra, tais orações não parecem deter intencionalidades, apenas compararia homens e mulheres do ponto de vista de quem vive mais estatisticamente.

Com base nos estudos da LT, a relação estabelecida na comparação entre dois elementos é altamente argumentativa, tendo em vista que a conclusão à qual se pretende chegar poderá favorecer ou desfavorecer uma das partes confrontadas. Por esse ângulo, tal como fizemos para outros excertos, podemos ter:

Enunciado A (Tema): “as mulheres detêm sobrevida maior”

Enunciado B (Comentário): (do) “que (detém) a dos homens.”

Nesse caso, observa-se que, nesta relação, tendo em vista o contexto, o autor argumenta desfavoravelmente às mulheres, no tocante ao recebimento da aposentadoria, uma vez que, por viverem mais e se aposentarem com a mesma idade com que se aposentam os homens, isso significaria mais despesa à economia do país, o que se confirma no desenrolar do texto. Ademais, busca, com essa comparação, consolidar a conclusão a favor da revisão de novas regras para aposentadoria.

Relação de explicação ou justificativa

Operador *pois*

Excerto 25

“[...] um homem se aposenta aos 65 anos e terá aproximados oito anos de sobrevida, pois morre em média aos 73 anos.”

Segundo a GT, a conjunção *pois* pode ser utilizada para ligar tanto orações subordinativas (causais) quanto coordenativas (explicativas e conclusivas). Em relação às orações coordenadas, para fins didáticos, uma maneira eficiente para a definição em determinado contexto frasal, é verificar a posição da referida conjunção diante da forma verbal da segunda oração. Se se posicionar antes, é explicativa; se depois, conclusiva. Dito isso, vejamos como classificar as orações presentes no excerto dado.

Primeira oração (coordenada sindética aditiva): “E (o homem) terá aproximados oito anos de sobrevida”

Terceira oração (coordenada sindética explicativa): “*pois* morre em média aos 73 anos.”

Como vimos, nesse caso, trata-se, conforme a GT, de uma conjunção coordenativa explicativa, pois estabelece uma relação de explicação, isto é, “a segunda oração explica ou justifica a ideia expressa na primeira.” (FARACO; MOURA 2001, p. 414)

No concerne à visão da LT quanto a explicação ou justificação, o operador *pois*, a exemplo do *porque*, já tratado nesse caderno, “inicia argumento para uma tese/opinião ou uma atitude expressa no enunciado anterior” (KOCH, ELIAS, 2022, p. 136). Não haveria, nesse cenário, diferenças significativas entre uma e outra visão. No entanto, Guimarães (2001) salienta algumas pertinentes peculiaridades em relação a esse operador.

De acordo com esse autor, o operador *pois* em construções como *X, pois Y* não articula enunciações para dois locutores diferentes, embora sejam passíveis da divisão tema/comentário, característica dos enunciados coordenados. Isto porque, segundo o Guimarães (2011, p. 106), a significação de relações como esta “representa um locutor que apresenta um argumento para um ato que ele próprio realiza”, como no seguinte exemplo: “trabalhe, pois isto lhe será útil” (GUIMARÃES, 2001, p. 106), em que o enunciado *pois isto lhe será útil* sustenta não o predicado trabalhar, mas a força ilocutória de pedido realizado pelo próprio enunciador.

Olhando por esse ângulo, em consonância com Guimarães (2001), embora o excerto inicialmente dado não apresente características enunciativas como a deste exemplo, podemos seguir pela trilha da sustentação argumentativa da orientação à determinada conclusão. Com base nisso, podemos considerá-lo da seguinte forma:

Enunciado A: (tema) “um homem se aposenta aos 65 anos e terá aproximados oito anos de sobrevida, “

Enunciado B: (comentário) “*pois* morre em média aos 73 anos.”

O enunciado **B** sustenta o enunciado **A**, isto é, justifica-o, de modo que podemos pensar, tendo como base o texto, na seguinte conclusão:

Conclusão: a idade de aposentadoria dos homens não é um problema para o sistema previdenciário.

Classe argumentativa

No que concerne à classe argumentativa, notamos que as relações estabelecidas entre os enunciados, períodos e parágrafos do texto, com a presença ou não de operadores, se

desenvolvem a favor de uma determinada conclusão, muitas vezes já anunciada no título ou início do texto, como é o caso deste último artigo lido.

A seguir, reunimos alguns argumentos que visam conduzir o leitor à determinada conclusão, embora, entre eles, não tenhamos a presença explícita de operadores. Assim, o professor pode servir-se dessa ausência para estimular os seus alunos a utilizar em tais espaços operadores adequados ao que se pretende. Vejamos:

Argumento 1: Cumprirá o objetivo constitucional do equilíbrio financeiro do sistema;

Argumento 2: (*ademais*) Reduzirá as assimetrias entre os beneficiários do regime geral e dos regimes próprios, isto é, os servidores públicos civis, militares e integrantes dos Poderes do Estado;

Argumento 3: (*bem como*) Adotará critério apto a determinar a fixação de certa idade mínima para as aposentadorias;

Argumento 4: (*além do que*) Criará critério autônomo de reajustamento dos benefícios;

Argumento 5: (*aliás*) Colocará verdade onde hoje só existe enorme confusão;

Conclusão: Deve haver reforma previdenciária.

Escala argumentativa

A respeito da escala argumentativa, não presenciamos entre os argumentos elencados a gradação de força marcada explicitamente por operadores que cumprem tal papel. O que, como já vimos, pode acontecer de modo intencional, de forma que o locutor não se comprometa com o que ele considera mais importante no conjunto de argumentos para a defesa da sua opinião, deixando a cargo do interlocutor tal decisão. Sobre isso, Cabral (2011, p. 92) afirma: “nem sempre é interessante mostrar a nossos interlocutores a hierarquia de argumentos. Essa é uma decisão que depende dos objetivos do locutor e do contexto.”

No entanto, poderíamos pensar, com base nessas observações, caso o autor tivesse a intenção de marcar os argumentos deles de forma hierarquicamente explícita, podemos encontrá-los da seguinte forma:

Tema: Uma nova reforma previdenciária trará diversos benefícios para a sociedade.

Porque

Argumento 1: Cumprirá o objetivo constitucional do equilíbrio financeiro do sistema;

Argumento 2: (*Além de*) reduzir as assimetrias entre os beneficiários do regime geral e dos regimes próprios, isto é, os servidores públicos civis, militares e integrantes dos Poderes do Estado;

Argumento 3: Proporá novo critério de idade mínima para as aposentadorias;

Argumento 4: (*Inclusive*) criará critérios autônomo de reajustamento dos benefícios;

Argumento 5: E (*até mesmo*) colocará verdade onde hoje só existe enorme confusão;

Conclusão: Deve haver reforma previdenciária.

A seguir, apresentamos algumas atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor, por meio de oficinas, especialmente com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, mas que podem ser adaptadas e aplicadas em outras séries, bem como ampliar a abordagem a respeito dos aspectos pertinentes ao gênero artigo de opinião, às relações discursivo-argumentativas, às noções de orientação, classes e escalas argumentativas.

PLANO DE AÇÃO

ESCOLA:

TURMA:

OBJETIVO: Reconhecer os operadores argumentativos nas relações discursivo-argumentativas a partir de artigos de opinião com a finalidade de ampliar a proficiência leitora do aluno.

Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Hora /aula
1 Motivação para a leitura do gênero textual artigo de opinião	Motivar e despertar no aluno o interesse pela leitura de artigos de opinião	Textos impressos, xerografados	Levantar de conhecimentos prévios por meio de questionamentos que envolvam aspectos característicos de textos opinativos; Apresentar o plano das ações que serão desenvolvidas	1h/a
2 Compreensão e interpretação do o gênero artigo de opinião	Sondar o nível de conhecimento dos alunos acerca da interpretação textual de um texto argumentativo, lançando mão de conhecimentos prévios para a produção de sentidos	Textos impressos, xerografados	Apresentar texto argumentativo (artigo de opinião), propondo-lhes atividades que envolvam conhecimentos prévios do suporte e do gênero, com levantamento de hipóteses a partir de pistas iniciais que serão pós-leitura confrontadas; Compartilhar das respostas com a turma, sanar dúvidas, debatendo os sentidos produzidos pelos alunos após a leitura	2h/a
3 Caracterização do gênero artigo de opinião	Levantar por observações anteriores características gerais do gênero artigo de opinião; Pesquisar artigos de opinião e destacar as características gerais do gênero neles	Textos impressos, xerografados, manuscritos em folha A4, cartazes ou textos virtuais apresentados em <i>power point</i>	Levantar as características do gênero artigo de opinião a partir das leituras realizadas. Os alunos colherão artigos de opinião em suportes como jornais impressos ou virtuais, <i>sites, blogs</i> , páginas de jornais em redes sociais etc. e compartilham as informações gerais sobre o texto como tema, posicionamento do autor, argumentos, conclusão, aspectos estruturais, meio de publicação etc	1h/a
4 Teoria na prática: orientação argumentativa	Conhecer e compreender as noções de orientação argumentativa por meio de elementos linguísticos: conjunções, preposições, advérbios, palavras denotativas no artigo de opinião, em interlocução com a LT e Teoria da Argumentação na Língua	Textos impressos, xerografados	Apresentar noções de orientação argumentativa aos alunos, mostrando-lhes que há na língua palavras e expressões que explicitam o direcionamento dos argumentos para determinadas conclusões, conhecidas como operadores argumentativos; explicar que tais palavras não se limitam à função de ligar orações, termos, períodos nem tão somente denotar sentidos e realizar exercícios com base em artigos de opinião para aplicar o conhecimento adquirido.	3h/a
5 Os operadores argumentativos nas relações discursivas	Aprofundar o estudo da orientação argumentativa, partindo do conhecimento das relações entre orações, mas também das relações discursivo-argumentativas entre orações, períodos e parágrafos, notando como os operadores atuam nelas, encaminhando o leitor para determinadas conclusões	Textos impressos, xerografados	Aprofundar o estudo sobre orientação argumentativa, levando em conta conhecimentos das relações entre orações e as marcas linguísticas que explicitam a argumentatividade, mostrando que, além das cindo relações vistas anteriormente, temos outras. como comparação, generalização/extensão, especificação/exemplificação, correção/redefinição/ relação de pressuposição de conteúdo. Com base nisso, realizarem exercícios propostos e discutiram as respostas.	3h/a
6 Teoria na prática: Classe argumentativa	Conhecer e compreender as noções de classe argumentativa com base na LT e Teoria da Argumentação na Língua postulada por Ducrot (1981) e seguidores	Textos impressos, xerografados	Realizar exercícios variados com base em artigos de opinião, para compreender a noção de classe argumentativa. Para isso, retomar noção de orientação argumentativa por meio de operadores, explicar que os argumentos podem se apresentar em conjunto, utilizando-se de operadores para justificar uma mesma conclusão	3h/a
7 Teoria na prática: Escala argumentativa	Conhecer e compreender as noções de classe argumentativa com base na LT e Teoria da Argumentação na Língua postulada por Ducrot (1981) e seguidores.	Textos impressos, xerografados	Realizar exercícios variados com base em artigos de opinião cujo foco será compreender a noção de escala argumentativa. Para isso, retomar a noção de classe argumentativa, mostrando e os argumentos dispostos em classe que podem apresentar gradação de força (mais fraca ou mais forte) para uma dada conclusão, explicitando operadores que servem a esse fim.	3h/a

Fonte: Elaboração própria.



OFICINAS

Oficina 1

Motivação para a leitura de artigo de opinião

Atividades sugeridas

O professor deverá iniciar a aula sondando os o conhecimento dos alunos sobre o gênero artigo de opinião, buscando, primeiramente, apresentar conceitos de opinião e argumentação, por meio de perguntas orais ou escritas (o que lhe for mais viável). Porém, recomendamos que as respostas sejam oralizadas pelos alunos, de modo a compartilhar com toda a turma. Para tal, sugerimos o seguinte questionário:



1. Para você, o que é opinião?
2. Que texto você já leu ou ouviu com a opinião de um autor sobre alguma coisa?
3. Para você, o que é argumentar?
4. Em quais situações do dia a dia você precisa opinar e utilizar argumentos?
5. Em que gêneros textuais você acha que os argumentos são muito importantes?
6. Você conhece algum autor de textos opinativos?
7. Você assiste à programa de TV com a apresentação de opiniões de quem discute o assunto

Após o debate e possíveis dúvidas sanadas pelo professor, ele poderá explicar aos alunos a proposta de trabalho, os objetivos e as etapas a serem percorridas cuja finalidade será, entre outras, ampliar leitura crítica deles, conscientizando-os de há na língua certas palavras que não se limitam a ligarem orações ou termos como conjunções, preposições, certos advérbios, palavras denotativas, estas últimas muitas vezes vistas com menos importante ou denotadoras de algum sentido, mas que orientam o leitor para determinadas conclusões. Explicar-lhes que, embora argumentar seja algo intrínseco à língua e que recorrentemente a praticamos de forma oral ou escrita, escolheu-se o artigo de opinião para esse fim, já que é um texto genuinamente argumentativo, através do qual se verificará como certas palavras se prestam à orientação, à atribuição de força, à soma de argumentos para certos objetivos pretendidos pelo locutor. Enfim, que diante desse conhecimento podemos melhorar a interpretação e produção textual. Em seguida, poderá apresentar um artigo de opinião que poderá ser o que se segue para que os alunos possam discutir aspectos gerais sobre o artigo como tema, posicionamento do autor, argumentatividade, suporte etc.



Oficina 2

Compreendendo e interpretando o artigo de opinião

Atividades sugeridas

Antes da leitura do artigo, o professor poderá indagar a respeito do tema que será lido, cujas respostas poderão ser confrontadas após a leitura. Sugerimos questionamentos como:

1. Você já conhece ou ouviu falar da Folha de S. Paulo? A que se refere esse nome?
2. O que você leu ou imagina ser publicado na Folha de S. Paulo?
3. Vamos ler um texto publicado na Folha de S. Paulo cujo título é “A USP está correta em adotar cotas sociais e raciais? NÃO” e subtítulo: “Boas intenções, maus resultados”, cujo autor possui boa formação profissional. A partir dessas informações iniciais, qual será o assunto do texto?

Leia o texto a seguir:



A USP está correta em adotar cotas sociais e raciais? NÃO

BOAS INTENÇÕES, MAUS RESULTADOS

SÉRGIO ALMEIDA é professor de teoria microeconômica na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. É doutor na área de economia comportamental e experimental pela Universidade de Nottingham (Reino Unido)

O Conselho Universitário da USP aprovou nesta semana a adoção de cotas sociais e raciais em seu processo de seleção. Até 2021, 50% de suas vagas devem ser preenchidas por estudantes de escolas públicas.

Dentro dessa cota deverão ser reservadas vagas para pretos, pardos e indígenas na mesma proporção da presença dessa população verificada pelo IBGE no Estado de São Paulo. Hoje, esse índice é de 37%.

Trata-se de política que procura promover a mobilidade social de estudantes pobres, majoritariamente oriundos de escolas públicas, e aumentar a representatividade de grupos historicamente marginalizados. Mesmo assumindo que essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior – o que não é óbvio –, há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados e terá implicações desastrosas para a instituição.

Primeiro porque o plano não atenta para a possibilidade de o sistema ser "ludibriado". As cotas sociais mudam os incentivos do processo de admissão.

Alunos do sistema privado poderão migrar para o sistema público para se beneficiar das cotas, mantendo, contudo, um esquema privado, de melhor qualidade, de instrução e preparação para as provas de seleção.

Nesse caso, além de não aumentarem o acesso das classes mais pobres, as cotas teriam ainda impactos adversos sobre a qualidade, já ruim, do ensino público.

O segundo problema é que a política pode causar prejuízos a seus beneficiários. O argumento é simples: se os alunos que ganharão acesso pelas cotas são mal preparados para enfrentar as demandas dos cursos da USP, haverá taxas elevadas de desistência entre eles.

Isso acarretaria custos de oportunidade –o estudante, por exemplo, poderia ter concluído o curso em outro instituição; já a universidade teve uma vaga ocupada por um não concluinte.

Richard Sander, professor da Universidade de Califórnia em Los Angeles, encontrou evidências de que políticas similares de ação afirmativa tiveram esse efeito nos cursos de direito dos Estados Unidos.

É difícil, contudo, avaliar como essa situação se daria no contexto brasileiro, em que não há padrões institucionais comuns de avaliação de performance dos estudantes.

Como o professor tem muito controle sobre a avaliação, mudanças sistemáticas de critérios para acomodar alunos com formação deficiente podem mascarar a realidade.

Terceiro ponto: ao forçar a admissão de elevado número de estudantes sabidamente mal qualificados, a USP, no longo prazo, corre o risco de perder sua posição de destaque entre as universidades do país.

Dados da Prova Brasil mostram que a vasta maioria dos oriundos de escolas públicas tem dificuldades para interpretar textos básicos e fazer operações simples de matemática.

A admissão de alunos despreparados pode ter impactos negativos sobre a capacidade de atrair bons estudantes e bons professores, o que prejudicaria a produção científica da instituição.

É surpreendente o fato de não haver cláusulas para, a depender dos custos e benefícios, modificar, ou até mesmo abandonar, a política de cotas em favor de outros mecanismos de tratamento preferencial.

Não há dúvida de que o Estado brasileiro deve tentar corrigir as desigualdades sociais produzidas por um legado centenário de tratamento discriminatório e de desigualdade de oportunidades.

Pairam dúvidas, no entanto, a respeito de as cotas serem a forma mais efetiva de alcançar esses propósitos. Poderíamos, por exemplo, cobrar mensalidade dos estudantes e usar o dinheiro para financiar oportunidades educacionais aos mais pobres.

Infelizmente, as políticas públicas no Brasil são avaliadas mais por suas intenções do que por seus resultados. Perderá a USP. Perderemos todos.

SÉRGIO ALMEIDA é professor de teoria microeconômica na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. É doutor na área de economia comportamental e experimental pela Universidade de Nottingham (Reino Unido)



Agora que você já leu o texto, continue respondendo às seguintes questões:

Questão 1 O que você havia imaginado sobre as informações iniciais como o nome do Jornal, título, subtítulo e autor coincidiu com a abordagem do texto sobre esse assunto?

- a) Muito
- b) Pouco
- c) Em partes
- d) Em nada

Questão 2 Pelo que discurremos até aqui a respeito de opinião, argumentação, intenções da comunicação, a que gênero você acha que pertence o texto lido?

Questão 3 Em que suporte e jornal o texto lido foi veiculado?

Questão 4 Identifique e descreva o tema sobre o qual o texto discorre.

Questão 5 Em quais parágrafos o autor contextualiza, isto é, apresenta ao leitor o tema sobre o qual o texto discute?

Questão 6 Como o autor se posiciona, ou seja, que ideias ele demonstra ter ao longo do texto sobre a USP ter adotado o sistema de cotas raciais e sociais?

Questão 7 Em que momento ou parágrafo do texto o autor demonstra pela primeira vez tal ideia?

Questão 8 Para fundamentar o ponto de vista assumido em textos desse gênero, o autor geralmente apresenta argumentos como os quais o leitor pode concordar ou não. Assim, descreva três argumentos utilizados pelo autor para sustentar a ideia defendida por ele.

Questão 9 Em alguns momentos do texto, o autor parece demonstrar sensibilidade para com os problemas sociais, provavelmente procurando negociar com um leitor que possivelmente discorde dele. Cite pelo menos um momento em que isso ocorre no texto.

Questão 10 Diga, utilizando suas próprias palavras, a que conclusão o autor chega a partir da ideia e dos argumentos dele.

Questão 11 Você acha que as informações sobre o autor são importantes para o texto? Por quê?

Questão 12 Você concorda ou discorda do pensamento do autor sobre a USP ter adotado as cotas raciais e sociais? De acordo com sua resposta, utilize argumentos que contraponham à ideia ou argumentos que contribuam à ideia do autor.



Oficina 3

Caracterizando o artigo de opinião

Atividades sugeridas

O professor poderá, a partir das leituras e discussões realizadas com o artigo de opinião, sistematizar com os alunos as características gerais do gênero, lembrando das respostas produzidas na oficina anterior.

Quanto à estrutura, geralmente apresenta



- contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida;
- explicitação do posicionamento assumido;
- utilização de argumentos para sustentar a posição assumida;
- utilização de argumentos que refutem posições contrárias;
- conclusão.

No que se refere aos demais aspectos, pode-se dizer que o artigo de opinião:

- pertence ao domínio jornalístico;
- geralmente é publicado em jornal impresso ou virtual, em revistas, em páginas virtuais como *facebook*, *instagram* e outros;
- traz a interpretação/argumentação do autor sobre um assunto atual;
- é essencialmente argumentativo, pois busca persuadir o leitor, influenciá-lo etc., para determinada ideia;
- a assinatura do autor assume papel importante, pois geralmente a empresa jornalística busca demonstrar neutralidade, embora não isso não seja possível.

O professor poderá propor aos alunos que se organizem em grupos, pesquisem por artigos de opinião em suportes como jornais, revistas, *sites* etc., destacando as informações constantes, a partir das caracterizações feitas, para apresentar aos colegas e ao professor.



Oficina 4

Orientação argumentativa

Atividades sugeridas

Estudamos até aqui algumas definições de opinião, de argumentação, de gêneros textuais, especialmente algumas características gerais do artigo de opinião. Agora que já relembramos e reforçamos esses conhecimentos, vamos refletir mais uma vez sobre um artigo “Boas intenções, maus resultados”, atentando-nos à presença de certas palavras que orientam o discurso para determinadas conclusões nas relações discursivo-argumentativas. Passemos em revista, antes das atividades, algumas delas. Primeiramente, apresentam-se cinco tipos de relações, cujos operadores são conectivos já conhecidas no estudo das conjunções coordenativas e subordinativas, assim como outras palavras e expressões de outras classes de palavras (advérbios, preposições, por exemplo) que desempenham a mesma função.

Vejamos:



Conjunção: soma de argumentos para uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem (= e não), não só, mas também, tanto... como, além de, além disso, soma-se a isso, acrescenta-se a isso, ademais, para além disso, adicionalmente, a par de, aliás* etc.

Disjunção: enunciados que possuem orientações discursivas divergentes, resultando em dois atos de falas distintos, no qual o segundo busca levar o leitor a modificar sua opinião ou aceitar a opinião expressa no primeiro ato, efetuada por operadores, como: *ou, ou então, quer... quer..., seja... seja, ao contrário* etc.

Contração: contraposição de enunciados, cujas orientações argumentativas encaminham o interlocutor para conclusões contrárias, devendo prevalecer a conclusão do enunciado introduzido pelo operador: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.) embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)*.

Explicação ou justificativa: **encadeamento**, sobre um primeiro ato de fala, de outro ato que justifica ou explica o anterior: *porque, que, já que, pois* etc.

Conclusão: enunciados que possuem um valor conclusivo, em que “um enunciado apresenta em relação a dois ou mais enunciados anteriores que contém premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita: *portanto, logo, assim, por isso, então, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente* etc.



Exercícios

Releia o artigo de opinião “Boas intenções, maus resultados”, de Sérgio Almeida, e responda às questões seguintes.

Questão 1 Tradicionalmente, conjunções ou locuções conjuntivas coordenativas servem para ligar orações sintaticamente independentes, ou termos de mesmo valor sintático na oração. No entanto, numa visão linguística, elas não somente relacionam orações, mas também períodos compostos, parágrafos, capítulos etc. Com base nisso, escolha duas conjunções ou locuções conjuntivas coordenativas e classifique-as de acordo a ideia estabelecida segundo a gramática tradicional (aditiva, alternativa, explicativa, adversativa ou conclusiva).

Veja o modelo:

“Trata-se de política que procura promover a mobilidade social de estudantes pobres, majoritariamente oriundos de escolas públicas, e aumentar a representatividade de grupos historicamente marginalizados.”

Fonte: ALMEIDA, Sérgio. Boas intenções, maus resultados. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022

conjunção coordenativa **e**.

classificação: **aditiva**

conjunção/locução coordenativa: _____

classificação: _____

conjunção/locução coordenativa: _____

classificação: _____

Questão 2 Leia o excerto abaixo e responda:

“Mesmo assumindo que essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior [...] há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados[...].”

Fonte: ALMEIDA, Sérgio. Boas intenções, maus resultados. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022

Observando esse excerto, vimos o autor apresentando dois argumentos: um que exalta as cotas e outro que critica a adoção delas pela USP. Nesse caso, temos os argumentos relacionados indicando

- a) contraposição (oposição) de argumentos
- b) conjunção (soma) de argumentos
- c) explicação de argumentos
- d) conclusão de argumentos

Questão 3 O elemento linguístico **mesmo**, no excerto dado na questão anterior, assume importante papel na intenção argumentativa do autor. Nesse caso, qual das conjunções abaixo poderia ser empregada, mantendo a intencionalidade argumentativa?

- a) Entretanto
- b) Portanto
- c) Além disso
- d) Embora

Agora, após responder, explique o motivo por que marcou essa alternativa.

Questão 4 Observe que, no trecho do texto dado na questão 2, há dois argumentos:

Argumento 1: “**Mesmo** assumindo que essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior [...]”

Argumento 2: há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados[...]”

Assim, o autor demonstra concordar e persuadir o leitor para qual deles? Explique.

Questão 5 Invertendo-se a ordem da disposição dos argumentos em análise, deixando-o como da seguinte:

Argumento 1: Há razões para acreditar que a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados[...],

Argumento 2: **mesmo** assumindo que essas metas sociais devem coincidir com os objetivos de instituições de ensino superior [...]” , pergunta-se:

Haveria alteração na intencionalidade do autor? Ou seja, o autor demonstraria outro ponto de vista? Explique a resposta.

Questão 6 Uma conclusão que podemos inferir, a partir dos argumentos dados no trecho da questão 2, é:

- a) As cotas cumprem um importante papel nas universidades.
- b) As cotas são medidas que coincidem com os objetivos de instituições de ensino superior.
- c) As cotas deverão ser abandonadas.
- d) As cotas são uma importante política social.

Questão 7 No excerto: “[...] a política adotada pela USP não alcançará os objetivos desejados e terá implicações desastrosas para a instituição”, a conjunção **e**, nesse contexto, cumpre a

função de adicionar um novo dado. Dessa forma, crie uma conclusão a partir da soma desses dois argumentos.

Questão 8 a) No fragmento de texto: “pairam dúvidas, **no entanto**, a respeito de as cotas serem a forma mais efetiva de alcançar esses propósitos”, a locução conjuntiva **no entanto** estabelece oposição a que argumento no texto?

b) Com o uso dessa locução conjuntiva, o autor concorda com qual dos argumentos relacionados?

Questão 9 No trecho: “Infelizmente, as políticas públicas no Brasil são avaliadas **mais** por suas intenções **do que** por seus resultados. Perderá a USP”, o uso da locução conjuntiva **mais... do que** indica o privilégio a um dos elementos em relação ao outro na comparação. Identifique quais são eles e a intenção do autor ao fazer isso.

Questão 10 a) No trecho: “**Como** o professor tem muito controle sobre a avaliação, mudanças sistemáticas de critérios para acomodar alunos com formação deficiente podem mascarar a realidade”, a conjunção **como** funciona como um operador que introduz um argumento explicativo. Que argumento é explicado nesse caso? Que outro operador poderia ser utilizado preservando a intencionalidade explicativa?

b) Qual é a conclusão a que o autor pretende orientar a partir dessa relação explicativa?



Oficina 5

Os operadores argumentativos nas relações discursivas

Atividades sugeridas

Vimos, nas atividades anteriores, como as conjunções ou locuções conjuntivas, além da função de ligar uma oração à outra, servem para relacionar orações, períodos, parágrafos etc., direcionando os argumentos para determinada conclusão. Veremos, agora, em alguns exercícios, como elas, palavras e expressões pertencentes a outras classes de palavras e até mesmo aquelas que não são classificadas em nenhuma das classes gramaticais, operam nas relações discursivo-argumentativas, especialmente nos textos argumentativos, como é o caso do artigo de opinião.

Vejamos:



Comparação: Uma relação de inferioridades, superioridade ou igualdade é estabelecida, entre um termo comparante e um termo comparado, com em: *tanto, tal... como (quanto), mais ... (do) que, menos... (do) que.*

Generalização/extensão: O segundo enunciado exprime, em relação ao primeiro, uma generalização ou amplificação sobre o fato nele contido, como: *aliás, bem, mas, também, é verdade que de fato, realmente.*

Especificação/exemplificação: O segundo enunciado particulariza o fato enunciado primeiro ou exemplifica, dando uma declaração de ordem mais ampla, a exemplo de: *como, assim como, tal como, por exemplo, a exemplo disso*

Correção/redefinição/reparação: O segundo enunciado pretende corrigir, suspender ou redefinir o conteúdo do primeiro enunciado, ou pode-se, ainda, atenuar, reforçar o compromisso com o que foi enunciado, da mesma forma que se pode questionar a própria enunciação, como, por exemplo, *isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, se bem que, na verdade, a bem da verdade.*

Relação de pressuposição de conteúdo: Elementos linguísticos relacionam conteúdos postos a conteúdos pressupostos, como: *já, ainda, agora.*



Exercícios

Leia o artigo a seguir e responda às questões seguintes.



O sonho do brasileiro

Direito de propriedade deveria ser pauta prioritária dos candidatos

Joaquim Falcão

Membro da Academia Brasileira de Letras, professor de direito constitucional e conselheiro do Centro Brasileiro de Relações Internacionais

Qual o mais importante sonho do brasileiro? Ter um imóvel. É o sonho de 87% dos brasileiros, diz pesquisa recente da startup Quinto Andar e do Instituto Datafolha. Valorizam mais a casa própria do que filhos, religião e estabilidade. É o direito de propriedade individual.

Em 1991, o regime comunista caía. Leningrado trocava o nome para São Petersburgo. Eu estava lá em reunião profissional. Queria entender por que os russos preferiam Boris Ieltsin a Mikhail Gorbatchov, que o Ocidente tanto admirava.

Depois de shots de vodca, arenque e borsch com creme azedo, um engenheiro nuclear russo me confidenciou no jantar. Em voz baixa. "Gorbatchov, como presidente da União Soviética, prometeu que poderíamos comprar nossas vivendas. E, depois de seis anos, não cumpriu."

Espantei-me. Depois de mais de 70 anos de comunismo, o sonho da propriedade individual ainda era capaz de derrubar regimes.

Pesquisas como a da Habitat Brasil apontam na mesma direção: 98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade; e 89% perceberam, inclusive, melhoras em sintomas de doenças respiratórias.

A inverdade do capitalismo neoliberal tropical é pretender se estruturar a partir do direito constitucional da propriedade individual sem viabilizar casa própria para a maioria dos brasileiros.

Somos um dos países mais urbanos do mundo. Segundo o urbanista Washington Fajardo, cerca de 80%. Nossas metrópoles crescem pelas franjas de favelas, condomínios ilegais, mocambos, moradias em áreas de risco. Urbanização e industrialização aceleraram entre 1918 e 1980, segundo o colunista Samuel Pessôa, aqui mesmo nesta Folha, deixando graves consequências sociais. Até hoje.

Mais de 30% dos brasileiros não têm casa própria. E, dos que têm, não se sabe se são legais, ilegais, ocupações e tanto mais.

Tentamos com o Sistema Financeiro da Habitação, em 1965, e com o Minha Casa, Minha Vida, em 2009, mitigar as consequências sociais. Falhamos. Por quê?

As soluções são, na maioria, pensadas como equações financeiras. Quem precisa de casa não tem emprego e renda para pagá-la. A escala da pobreza não cabe na elegante e anódina equação.

Para a política financeira ortodoxa, os sem casa são apenas demandas futuras. Mas não dá para esperar. Cortar orçamento. Equilibrar o déficit fiscal. Controlar a inflação. Aumentar juros. Criar poupança. Atrair investimentos. Abrir empresas. Gerar empregos. Estimular competição. Aumentar salários. Criar mercado creditício com garantias. Não há tempo. O sonho acorda no niilismo das metrópoles.

Espanta que o direito de propriedade não seja pauta prioritária para candidatos destas eleições.

O sonho do eleitor não é unir Alckmin a Lula. Bolsonaro aos militares. Ciro Gomes a Simone Tebet. Nem temos sistema real de partidos políticos. Apenas partidos eleitorais. Tão sólidos que se desmancham no dia seguinte da urna.

O presidente Bolsonaro tem balaio de auxílios. Ótimo. Lula combate fome e desemprego. Ótimo. Ciro promete choque de capitalismo. Ótimo. Mas o sonho é palpável, físico, feito de quarto, sala, banheiro e cozinha.

Os eleitores estão ansiosos para que a democracia resolva seus problemas reais.

O risco é a ansiedade individual se transformar em pânico social. Pânico urbano da violência, miséria, corrupção política, milícias. Risco da descrença nos políticos. Vale tudo. Vale quem dá mais a curto prazo.

Talvez pudéssemos tentar um Pacto pela Moradia Popular. Pacto de Estado. Dos três Poderes entre si. Com sociedade, mercado, igrejas, todos. Federal, estadual e municipal.

Não haveria única solução estatal. Já existem múltiplas e boas experiências locais. Governamentais e sociais. Convergentes nas diferenças. Cumpre identificá-las e multiplicá-las. A aliança política que o Brasil precisa é esta. Múltipla e sincrética ao mesmo tempo.

Quando Sergio Moro me convidou para propor projetos para o Brasil, com muita honra, aceitei. Quando Márcio Thomaz Bastos, do PT, me convidou para pensar o Conselho Nacional de Justiça, também. Focalizei agora o direito de propriedade individual. Estrutural para os demais direitos humanos.

Fonte: FALCÃO, Joaquim. O sonho do brasileiro. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022

Questão 1 Faça um resumo do artigo no qual conste o tema, a ideia defendida pelo autor acerca do tema, alguns argumentos aos quais o autor recorre para defender seu ponto de vista e a conclusão para a qual o autor pretende conduzir o leitor.

Questão 2 Vimos no texto que o autor cita um momento, estando em viagem internacional, no qual um estrangeiro russo lhe confia: “Gorbatchov, como presidente da União Soviética, prometeu que poderíamos comprar nossas vivendas. E, depois de seis anos, não cumpriu”. A conjunção *e* estabelece que tipo de relação entre os enunciados?

Questão 3 Ainda sobre o excerto anterior, no qual o estrangeiro russo dialoga com o autor, ao estabelecer relação tal entre os enunciados, ele procura levar o seu interlocutor a que conclusão?

Questão 4 Segundo a tradição gramatical, a palavra **ainda** é denotativa de inclusão, porém, nesse caso estabelece uma relação discursivo-argumentativa de pressuposição de conteúdo, isto é, há um outro argumento e este não foi revelado. Assim, no excerto “Depois de mais de 70 anos de comunismo, o sonho da casa propriedade individual **ainda** era capaz de derrubar regimes”, qual é possivelmente o argumento pressuposto?

Questão 5 Que relações discursivo-argumentativas são estabelecidas no excerto “tentamos com o sistema financeiro da habitação, em 1996, e com o Minha Casa, Minha Vida em 2009, mitigar as consequências sociais. Falhamos.”?

Questão 6 No excerto da questão anterior, que outros operadores argumentativos poderiam ser utilizados em lugar da conjunção *e*, mantendo, porém, a intencionalidade argumentativa do autor?

Questão 7 Notamos que há uma relação discursivo-argumentativa entre os dois primeiros enunciados e o último (Falhamos). Dos operadores argumentativos a seguir, quais deles poderiam ser empregados sem alterar a intencionalidade do autor?

- a) Contudo
- b) Portanto
- c) Além disso
- d) Embora

Questão 8 No fragmento de texto “Ter um imóvel. É o sonho de 87% dos brasileiros, diz pesquisa recente da startup Quinto Andar e do Instituto Datafolha. Valorizam mais a casa própria **do que** filhos, religião e estabilidade”, a locução conjuntiva **do que** é um operador que introduz comparação. Nesse caso, casa própria está sendo comparada a filhos, religião e estabilidade. Baseando-se na pesquisa feita, em favor de que elemento o autor argumenta?

Questão 9 Relacione os enunciados utilizando um operador argumentativo adequado ao objetivo do autor no seguinte trecho: “Falhamos. Por quê. _____ as soluções são, na maioria, pensadas como equações financeiras.”

Questão 10 No trecho: “O presidente Bolsonaro tem balaio de auxílios. Ótimo. Lula combate fome e desemprego. Ótimo. Ciro promete choque de capitalismo. Ótimo. Mas o sonho é palpável, físico, feito de quarto, sala, banheiro e cozinha”, o autor parecia acatar as iniciativas dos concorrentes à eleição, porém, em determinado momento, o discurso dele toma outra direção.

- a) Explique essa mudança discursiva e o operador argumentativo que a evidencia.
- b) A que conclusão possivelmente pretende conduzir o leitor com tal mudança?



Oficina 6

Classe argumentativa

Atividades sugeridas

Baseando-nos nas explicações e nos exercícios anteriores, vimos como algumas conjunções e locuções conjuntivas, entre outros elementos linguísticos, explicitam relações discursivo-argumentativas entre enunciados, produzindo sentidos e direcionando-nos a determinados pontos de vista. Vejamos, agora, como tais recursos também atuam em conjunto, isto é, formam classes argumentativas, encaminhando-nos para uma mesma conclusão. Alguns desses elementos são operadores já vistos: *e, também, ainda, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso*, etc. Veja, num exemplo adaptado, o uso de alguns operadores argumentativos em classe argumentativa para uma mesma conclusão:

Veja o exemplo, retirado do texto:

O sonho do eleitor não é unir Alckmin a Lula. Bolsonaro aos militares. Ciro Gomes a Simone Tebet. Nem temos sistema real de partidos políticos. Fonte: FALCÃO, Joaquim. O sonho do brasileiro. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022

Argumento 1 “O sonho do eleitor não é unir Alckmin a Lula”

Argumento 2 *nem* “Bolsonaro aos militares”

Argumento 3 *muito menos* “Ciro Gomes a Simone Tebet”

Argumento 4 *aliás*, “nem temos sistema real de partidos políticos.”

Conclusão: o eleitor não está preocupado com alianças partidárias, e, sim, com a resolução de seus problemas, como a falta de casa própria.

Exercícios

Com base no exposto, responda:



Questão 1 Nos argumentos seguintes, retirados do artigo de opinião “Boas intenções, maus resultados”, o autor utilizou articuladores de organização textual (primeiro, segundo e terceiro) para elencar argumentos que orientam para certa

conclusão. Sua tarefa é substituir tais articuladores por operadores que indicam classe argumentativa. (Não se esqueça de fazer as adaptações necessárias)

Argumento 1: “[...] o plano não atenta à possibilidade de o sistema ser "ludibriado".

Argumento 2: “_____ a política pode causar prejuízos a seus beneficiários.

Argumento 3: “_____ ao forçar a admissão de elevado número de estudantes sabidamente mal qualificados, a USP, no longo prazo, corre o risco de perder sua posição de destaque entre as universidades do país.”

Conclusão: A política de cotas é ruim para o Brasil.

Questão 2 Crie uma classe de argumentos utilizando operadores argumentativos contrapondo a visão do autor.

Argumento 1 _____

Argumento 2 _____

Argumento 3 _____

Conclusão: A política de cotas será boa para o Brasil.

Questão 3 Como na atividade 1, utilize operadores argumentativos que evidenciem uma classe argumentativa para a conclusão seguinte: “Direito de propriedade deve ser pauta prioritária dos candidatos.” (Faça adaptações quando houver necessidade)

Argumento 1: “Brasileiros valorizam mais a casa própria do que filhos, religião e estabilidade.”

Argumento 2: “_____ 98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade.

Argumento 3: “_____ mais de 30% dos brasileiros não têm casa própria. E, dos que têm, não se sabe se são legais, ilegais, ocupações e tanto mais.”

Argumento 4: “_____ o risco é a ansiedade individual se transformar em pânico social. Pânico urbano da violência, miséria, corrupção política, milícias. Risco da descrença nos políticos. Vale tudo. Vale quem dá mais a curto prazo.”

Leia o artigo de opinião a seguir para continuarmos aprendendo mais sobre classes e escalas argumentativas.



Preto Zezé

Presidente nacional da Cufa, fundador do Laboratório de Inovação Social e membro da Frente Nacional Antirracista.

A agenda da favela merece um ministério

Embora todos sejam iguais perante a lei, sabemos que a lei não é igual para todos

Mais um massacre em favela. Os comentários, os diagnósticos, as cores, os CEPs e as classes são as mesmas, todas de favelas. O Estado democrático de Direito inexistente. Nem ordem da Suprema Corte é respeitada sobre "ações" de guerra nas favelas. A quem recorrer?

Um homem é asfixiado até a morte numa viatura transformada em câmara de gás; mal deu tempo de chorar a perda de vidas e a barbárie segue a passos largos. E choramos por justiça, o país segue sob sangue e corpos. A quem recorrer?

As favelas de Alagoas e Pernambuco estão debaixo d'água. As mesmas áreas de sempre, com as mesmas questões de injustiça climática, que condenam pretos e pobres a morarem em condições indignas. Entram e saem governos e as cenas se repetem, não somente nesses estados, mas no país inteiro. A quem recorrer? Cite esses exemplos para ilustrar como estamos por nossa própria conta e, embora todos sejam iguais perante a lei, sabemos que a lei não é igual perante todos. E a conveniência vem na forma de silêncio dos insensíveis, deboche dos que deveriam zelar pela vida e muita indignação dos parentes e amigos das vítimas, que muitas vezes só têm a si para consolar.

Não se veem janelas com lençóis brancos, passeatas com símbolos da paz com líderes empresariais e políticos, caminhadas em bairros nobres, editoriais de jornais e revistas entrando em luto coletivo, para fazer desse momento um movimento para mudança.

O ativista Celso Athayde esteve em Davos, no Fórum Econômico Mundial, recebendo o Prêmio de Empreendedor do Ano. Sugeriu aos ministros da Economia de vários países um debate sobre o Quarto Setor, provocação sugestiva que ele faz, sobre como a favela pode pautar suas agendas e construir suas soluções a partir de uma outra relação com a geração de riqueza e o papel do lucro.

Incorporando a provocação, vou além: chegou a hora de a favela ter espaço institucional no Estado. Por mais bem intencionados que sejam, políticos e gestores não sentem na pele o que é viver onde o Estado inexistente, onde nem mais o monopólio da força o Estado tem. Onde entendemos demais de crise e Estado mínimo, porque ele simplesmente é ausente ou seus serviços são precários, mesmo com o favelado pagando a mesma carga tributária do asfalto e não recebendo o retorno dos impostos pagos na fonte.

Candidatos e partidos estão negociando seus interesses neste momento. Nada mais legítimo que negociarmos os nossos também. Temos nas favelas intelectuais, experiências, soluções e gente capaz de construir uma nova dinâmica de governança na relação do estado, da política, das empresas e do poder real com a favela.

A agenda das favelas exige um espaço institucional no ministério. Por que não?

Fonte: ZEZÉ, Preto. A agenda da favela merece um ministério. Folha de S. Paulo. Opinião. 2022

Questão 4 Observe o seguinte trecho:

*“As favelas de Alagoas e Pernambuco estão debaixo d'água. As mesmas áreas de sempre, com as mesmas questões de injustiça climática, que condenam pretos e pobres a morarem em condições indignas. Entram e saem governos e as cenas se repetem, **não somente** nesses estados, **mas** no país inteiro.”*

Nele, o operador **mas**, em destaque, marca:

- a) Conjunção (soma) de argumentos
- b) Contrajunção (oposição) de argumentos
- c) Explicação de argumentos
- d) Conclusão de argumentos

Questão 5 Crie uma conclusão para os argumentos presentes no texto da questão 4.

Questão 6 Crie uma classe argumentativa, utilizando os operadores **além disso, não só... mas também, ainda** para a seguinte conclusão: “A agenda das favelas exige um espaço institucional no ministério.”

Questão 7. Leia os argumentos e responda:

Argumento 1: “a favela pode pautar suas agendas e construir suas soluções a partir de uma outra relação com a geração de riqueza e o papel do lucro.”

Argumento 2: “O ativista Celso Athayde esteve em Davos, no Fórum Econômico Mundial, recebendo o Prêmio de Empreendedor do Ano.”

Argumento 3: “Candidatos e partidos estão negociando seus interesses neste momento.”

Responda sim ou não e justifique. Dos argumentos acima, todos servem para a conclusão: “chegou a hora de a favela ter espaço institucional no Estado.”?

Questão 8 Indique o tipo de relação estabelecida pelos operadores em destaque no trecho a seguir:

“Onde entendemos demais de crise e Estado mínimo, **porque** ele simplesmente é ausente **ou** seus serviços são precários, **mesmo** com o favelado pagando a mesma carga tributária do asfalto e não recebendo o retorno dos impostos pagos na fonte.”



Oficina 7

Escala argumentativa

Atividades sugeridas

Além de os operadores atuarem em conjunto, isto é, em classes argumentativas encaminhando para uma mesma conclusão, como vimos nas oficinas já propostas, pode acontecer de, na relação desses argumentos em classes, certos operadores indicarem a gradação de força entre eles, marcando, por exemplo, o argumento decisivo, o mais forte ou o mais fraco, em relação a uma mesma conclusão, denominadas escalas argumentativas. Inicialmente, os principais operadores responsáveis por explicitarem a gradação de força são: *até, mesmo, até mesmo, inclusive, aliás, nem, nem mesmo, no mínimo, ao menos, pelo menos*.

Veja, num exemplo adaptado, o uso de alguns operadores argumentativos atuando em classe argumentativa para uma mesma conclusão, porém explicitando uma escala argumentativa entre eles.

Exemplo:

Argumento 1: Candidatos e partidos estão negociando seus interesses neste momento.

Argumento 2: nada mais legítimo que negociarmos os nossos também.

Argumento 3: *Inclusive* temos nas favelas intelectuais, experiências, soluções e gente capaz de construir uma nova dinâmica de governança na relação do estado, da política, das empresas e do poder real com a favela.

Conclusão: a população da favela é capaz e merece participar das decisões políticas do Estado.



Exercícios

Com base no que vimos, responda:

Questão 1 Leia: “O Estado democrático de Direito inexistente. Nem ordem da Suprema Corte é respeitada sobre ‘ações’ de guerra nas favelas”.

- Sabendo que o operador *nem* marca gradação de força entre argumentos em relação a certa conclusão, identifique o argumento mais fraco e o mais forte nessa relação

- b) Infira uma possível conclusão para a qual o autor pretende orientar o leitor quando enuncia esses argumentos.

Questão 2 Organize os argumentos do enunciado a seguir de modo que se note uma escala argumentativa decrescente em relação a uma conclusão, utilizando, para isso, operadores argumentativos.

“Não se veem janelas com lençóis brancos, _____ passeatas com símbolos da paz com líderes empresariais e políticos, _____ caminhadas em bairros nobres, _____ editoriais de jornais e revistas entrando em luto coletivo, para fazer desse momento um movimento para mudança.”

Questão 3 Considerando que a realidade brasileira fosse outra e que o autor estivesse elogiando o serviço público, produza dois argumentos que apresente força argumentativa menor que o introduzindo por até mesmo para a seguinte conclusão: A favela recebe todo o apoio do Estado.

Argumento 3: onde **até mesmo** o monopólio da força o Estado tem. (mais forte)

Argumento 2: _____

Argumento 1: _____

Questão 4 Identifique o argumento mais forte no trecho a seguir e operador que o introduz.

“Pesquisas como a da Habitat Brasil apontam na mesma direção: 98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, mesmo sem propriedade; e 89% perceberam, inclusive, melhoras em sintomas de doenças respiratórias.”

Questão 5 Organize o trecho abaixo, separando o argumento mais fraco do argumento mais forte numa escala argumentativa.

“É surpreendente o fato de não haver cláusulas para, a depender dos custos e benefícios, modificar, ou até mesmo abandonar, a política de cotas em favor de outros mecanismos de tratamento preferencial.”

Questão 6 Releia o seguinte trecho e responda:

98% reportaram melhora na autoestima na simples reforma da casa, em mutirão, **mesmo** sem propriedade; e 89% perceberam, **inclusive**, melhoras em sintomas de doenças respiratórias.”

- a) Que outros operadores argumentativos poderiam ser utilizados no lugar dos que se encontram em destaque, mantendo, no entanto, o mesmo valor?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação constituiu-se como resultado da inquietação do professor-pesquisador diante das dificuldades apresentadas por alunos do 9º. ano do EF II, quanto à leitura e interpretação de textos sob a perspectiva da argumentatividade, a partir das conjunções na qualidade de operadores argumentativos. Nesse contexto, observou-se que os alunos dessa série não compreendiam os efeitos de sentidos expressos por grande parte das conjunções, de modo que o entendimento deste recurso linguístico, quando muito, restringia-se ao papel coesivo delas nas relações contedutistas entre orações.

A par disso, o estudo empreendido propôs-se a investigar, após hipóteses levantadas, possíveis causas e maneiras de se tentar minimizar o problema, baseando-se no aparato teórico-metodológico da LT, em diálogo com a Teoria da Argumentação na Língua, bem como nos pressupostos que tratam da noção de gêneros textuais, uma vez que, na interpretação de sentidos dos textos, há de se levar em conta o gênero no contexto pragmático-discursivo

Posto isso, no tocante às causas que possivelmente contribuem para esse problema, esta sugestão de pesquisa-ação aventou as seguintes hipóteses: (i) o ensino das conjunções calca-se numa concepção meramente coesiva, o que não favorece uma leitura crítica do texto do ponto de vista argumentativo. Além disso, adota-se a ideia de que esses elementos são os próprios detentores dos sentidos instaurados nas relações, fazendo com que o aluno busque decorar nomenclaturas com fins de aprovação em provas e trabalhos escolares; (ii) o tratamento das conjunções, sob o viés argumentativo, e o desconhecimento de outras classes de palavras que se prestam a operar argumentos, é escasso ou praticamente inexistente na GT, fonte de muitos manuais didáticos utilizados em sala de aula.

Como se vê, com base na última hipótese, verificou-se que, para maior consolidação dos objetivos propostas para este estudo, seria preciso considerar não somente as conjunções, mas também outras classes de palavras que, para a LT, atuam igualmente na operação argumentativa, como certos (as) preposições e advérbios e palavras denotativas. Por este caminho, além de propormos a sugestão de pesquisa-ação, cujo intento era buscar contribuir para a melhoria da leitura crítico-reflexiva dos alunos, foi possível validar as hipóteses aventadas ao final deste trabalho.

Cumprе salientar que a pesquisa foi planejada, inicialmente, para ser realizada pelo próprio professor-pesquisador em uma sala de aula do 9.º ano do EF II; no entanto, devido a motivos já explicados, a proposta de pesquisa-ação foi redirecionada para professores de língua portuguesa.

Nesse novo direcionamento, tivemos como principal objetivo apresentar alternativas teórico-metodológicas através da produção de um caderno didático-pedagógico direcionado a professores do 9.º ano do EF II, visando ao ensino da leitura crítico-reflexiva do texto argumentativo artigo de opinião, com o entendimento de que, do ponto de vista da enunciação, algumas conjunções, certas (os) preposições e advérbios e palavras denotativas, além de suas funções conectivas, operam argumentos nas relações discursivas em que se inserem, levando o interlocutor a determinadas conclusões.

O referido caderno constou de análises de cinco artigos de opinião, colhidos no Jornal Folha de S. Paulo, nos quais buscamos aplicar as teorias defendidas quanto ao ensino dos elementos linguísticos referidos nas relações discursivo-argumentativas, bem como de uma série de atividades sobre o tema. Assim, cremos que as análises feitas e as atividades elaboradas poderão contribuir com prática docente, no que concerne ao ensino desses recursos coesivos.

Prosseguindo nesse sentido, na busca por procedimentos que pudessem colaborar com o ensino das conjunções e dos demais elementos linguísticos abordados, recorreremos à LT e à Teoria da Argumentação na Língua, no que diz respeito às relações interfrásticas, uma vez que, ao relacionarem enunciados, estes conectivos e palavras denotativas com as quais trabalhamos cumprem não apenas a função coesiva, mas, mais importante que isso, também encaminhar o interlocutor em direção a uma determinada conclusão.

Assim é que o tratamento dispensado por essas correntes linguísticas pareceram-nos mais condizentes aos objetivos propostos pela BNCC quando se pensa em instruir o aluno para uma leitura crítica desses recursos linguísticos, no lugar de considerá-los tão somente como conectores ou denotadores de sentidos nos textos.

Dessa forma, consideramos que as definições sugeridas por Bally (1965[1944]), sob o prisma da enunciação, embora relativamente antigas, possam aclarar substancialmente o entendimento do professor a respeito da orientação argumentativa, levando-se em conta que as noções de coordenação e subordinação se ligam ao uso desses operadores discursivos. Nesse aspecto, pudemos notar, ao longo do trabalho, significativas divergência entre o ensino tradicional e o que propõe a LT e sua vertente. Pelo menos não se nota na GT e manuais didáticos, de uma forma geral, explicações do que se entende por coordenação e subordinação, da maneira como vimos. De certo modo, acreditamos que a superficialidade no trato desse tema dispensado pela GT pode comprometer o empreendimento de melhores práticas de ensino para o entendimento do papel dos conectivos como operadores argumentativos.

Dessa maneira, tomando a LT como parâmetro, por um lado, podemos afirmar que muitas orações tradicionalmente ditas subordinadas não se classificariam como tais; logo, muitas

conjunções também não fariam jus à classificação tradicional. O mesmo vale para a noção de coordenação. Baseando-se neste problema, Koch (2011), como vimos, chega a cogitar uma reclassificação das conjunções no português no intuito de corrigir essas distorções. Entendemos, no entanto, que não seria necessariamente uma reclassificação desses elementos que poderia dirimir o problema dos alunos no entendimento da argumentatividade, por acreditar que não se trata de um problema terminológico, mas de interpretação textual acerca do sentido para o qual esses conectivos encaminham o discurso.

Salientamos que, embora o foco do nosso trabalho não tenha sido propriamente apontar essas incoerências, ainda que tenhamos nessa questão tocado ao longo de sua produção, é importante que o professor tenha muito claras tais distinções, isto é, estar consciente de que do ponto de vista defendido por nós, ancorados na LT, na relação de subordinação, a intenção é apontar a relação entre orações, cujas conjunções se prestam simplesmente ao papel coesivo. Já na coordenação e, em certa medida na segmentação, pelo fato de as proposições constituírem-se independentes, sob a ótica oracional, e comportarem as dimensões tema/comentário, o foco não está nas proposições em si, mas na enunciação, isto é, nos efeitos de sentidos que a relação coordenada ou segmentada instaura num determinado contexto.

Desse modo, o professor poderá ter mais clareza do que realmente interessa quando do ensino dos conectivos nessas relações, no lugar de se preocupar se o aluno consegue classificar certa conjunção ou oração em aditiva, adversativa, conclusiva etc.

Isso dito, não é nossa intenção que o aluno fique preso às nomenclaturas e aos conceitos que constam do referencial teórico, os quais possam parecer complexos, como, por exemplo, coordenação, subordinação (soldadura) e segmentação. De igual modo, embora possa ser objeto de ensino, interessa pouco a memorização das denominações dadas aos múltiplos tipos de relações discursivo-argumentativas, sob pena de incorrer nos mesmos moldes de ensino tradicionalista que, como vimos, apresentam limitações.

Ademais, muitos operadores podem aparecer ora num tipo de relação ora noutro. Isso dependerá, obviamente, sempre do contexto, da condição de produção do texto. Assim, ainda que possa ser mostrado ao aluno a razão de ser desses nomes, isto é, o porquê de as relações poderem assim ser denominadas, baseando-se, por exemplo, da etimologia da palavra, o que possivelmente pode facilitar as assimilações na construção do seu conhecimento, acreditamos ser mais importante o reconhecimento, no texto, das conclusões para as quais apontam tais relações.

Ainda nesse sentido, não se espera resultados imediatos com a execução do trabalho, nem tampouco avaliações quantitativas, mas sim o progresso diário e constante, à medida que outras leituras, outras abordagens sejam realizadas.

Acreditamos que tais conhecimentos teóricos devem fazer parte da bagagem intelectual do professor, pois, a partir deles, o profissional poderá proceder a melhores planejamentos didático-pedagógico para o ensino de uma leitura crítico-reflexiva, tomando o texto opinativo, por exemplo, como um gênero mais apropriado, embora outros possam ser utilizados.

À luz do exposto, podemos afirmar que, após debruçarmos sobre o tema deste trabalho, o estudo foi revelador de como o professor pode melhorar a prática pedagógica quanto ao ensino dos conectivos e das palavras denotativas abordados. Partindo do entendimento de que estes recursos, ao relacionarem orações e/demais porções textuais, veiculam não apenas informações, mas arregimentam outros discursos (como vimos na noção de classe argumentativa), imprimindo força mais ou menos forte aos enunciados (o que vimos quando tratamos de escala argumentativa), com o objetivo de persuadir o interlocutor para este ou aquele ponto de vista. Acreditamos que, por esse ângulo, o aluno tenha mais interesse pelo estudo da língua, uma vez que poderá fazer mais sentido essa visão.

Somos conscientes de que as análises e as atividades propostas na sugestão de pesquisa podem não resolver por completo os problemas dos alunos quanto à interpretação textual envolvendo estes elementos, o que poderá demandar outras estratégias, tendo em vista a presença de outros problemas que comprometem a leitura e interpretação textual eficaz. No entanto, este trabalho faz parte da dedicação e do desejo do professor-pesquisador de que as práticas de ensino da língua portuguesa melhorem, de que o aluno, como todo cidadão, goze do direito constitucional social de acesso à educação de qualidade, com reflexão-ação sobre língua(gem). Nessa medida, esperamos que professores e alunos possam fazer uso deste material da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por PEREIRA, Maria Ermantina Galvão G. Revisão da tradução APPENZELLER, Marina. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2011.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Tolêdo. A abordagem de textos literários em livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª. a 8ª. séries. *In*: VAL, Maria da Graça Costa. **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CUNHA, Doris de Arruda Carneira da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. *In*. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**: leis lógicas e leis argumentativas. São Paulo: Global, 1981.

FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. São Paulo. Editora Ática, 2000.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo das conjunções do português. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FAVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2022.

LAJOLO, Marisa. Livro didático e Língua Portuguesa: parceria antiga e mal resolvida. *In*: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari. **Linguística textual**. Faculdade de Tecnologia e Ciências - Educação a Distância. Salvador, Bahia. 2007.

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

MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. O uso de conectores em textos de opinião. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.** Tese de doutorado apresentada à PUC São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/rosangela_rodrigues.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras – Educ, 2000.

SACONNI, Luiz Antônio. **Nossa gramática completa Sacconi: teoria e prática.** 31. ed. São Paulo: Nova Geração, 2011.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

THOMAZI- LONGHIN, Sanderleia. **Níveis de combinação de orações.** Campinas: 2001.

UBER, Teresinha de Jesus Bauer. **Artigo de opinião: estudos sobre um gênero discursivo.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da lingüística.** Trad. BAGNO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Folha de S. Paulo. **A agenda da favela merece um ministério.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/preto-zeze/2022/05/a-agenda-da-favela-merece-um-ministerio.shtml> Acesso em: 15 jul. 2022

Folha de S. Paulo. **O desafio de romper o passado autoritário. Sob violações contínuas, processo de transição democrática segue inconcluso.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/autores/marco-aurelio-moura-dos-santos.shtml> Acesso em: 15 jul. 2022

Folha de S. Paulo. **O sonho do brasileiro.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2022/05/o-sonho-do-brasileiro.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2022

Folha de S. Paulo. **A reforma da Previdência deve ser revista? SIM.** É necessário que se crie critério autônomo de reajustamento dos benefícios. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/02/a-reforma-da-previdencia-deve-ser-revista-sim.shtml> Acesso em: 20 mar. 2023.

Folha de S. Paulo. **Boas intenções, maus resultados.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2017/07/1899518-a-usp-esta-correta-em-adotar-cotas-sociais-e-raciais-nao.shtml> Acesso em: 15 jul. 2022