



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA NAGELA DA SILVA FERREIRA CARVALHO

APRIMORANDO A ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS POR MEIO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

FORTALEZA

2019

MARIA NAGELA DA SILVA FERREIRA CARVALHO

APRIMORANDO A ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS POR MEIO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Prof^ª. Dra. Aurea Zavam.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C325a Carvalho, Maria Nagela da Silva Ferreira.
Aprimorando a escrita de textos argumentativos por meio de sequência didática / Maria Nagela da Silva Ferreira Carvalho. – 2019.
177 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Aurea Suely Zavam.
1. Ensino. 2. Escrita. 3. Argumentação. I. Título.

CDD 400

MARIA NAGELA DA SILVA FERREIRA CARVALHO

APRIMORANDO A ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS POR MEIO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Prof^a. Dra. Aurea Zavam.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus alunos, primeiramente, pois sem eles não haveria motivo para a existência deste trabalho.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado durante este processo tão desafiador quanto grandioso.

Em especial, ao meu marido, Henrique, e ao meu filho, Heitor, que me deram força para prosseguir, mesmo com todos os desafios que se revelaram.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pois sem Ele nada seria possível, alcançável. Só tenho a agradecer pela trajetória de vida e pelas realizações obtidas.

Aos meus pais, pelo carinho, pela confiança em minha capacidade e por sempre me dar forças para prosseguir, fazendo me sentir especial e capaz de alcançar meus sonhos, mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas durante meu percurso como estudante. Obrigada.

Ao meu amigo, companheiro de vida, meu grande amor, Henrique, por sempre estar ao meu lado, dando-me força, auxílio e fazendo-me sentir orgulhosa do caminho profissional escolhido. O seu companheirismo foi fator diferencial para eu conseguir continuar nesta trajetória. Você é incrível, eu te amo.

Ao meu filho, Heitor. A espera da sua chegada foi grande influenciadora para cumprir com os prazos estabelecidos. Te amo!

Aos meus irmãos, Neil e Nayra, pelo grande carinho demonstrado e por torcer pela minha vitória.

À professora Aurea Zavam, minha querida orientadora, por todos os ensinamentos e orientações que me auxiliaram na escrita deste trabalho. Agradeço também por me fazer acreditar que eu poderia me tornar uma profissional diferente e contribuir para um ensino com maior qualidade. Você se tornou um exemplo para mim: as palavras carinhosas e as motivações durante estes dois anos foram fatores que me fizeram enxergar que o professor se torna muito mais significativo quando enxerga o aluno como pessoa que merece respeito. Obrigada.

Aos professores Pollyane Bicalho e Valdinar Custódio Filho por terem dedicado tempo à leitura do projeto de pesquisa e terem proporcionado valiosas contribuições para a construção futura das intervenções em sala de aula.

Aos professores Ana Célia Clementino Moura e Valdinar Custódio Filho pela leitura criteriosa deste trabalho, proporcionando valiosas contribuições para a sua finalização.

Aos meus companheiros de estudo da quarta turma do Profletras, Ana Paula, Aline, Camila, Clair, Claudiane, Cleiton, Cleyton, Daniel, Daniele, Fernando, Lidiane, Márcia, Simone e Vera, vocês foram maravilhosos, aprendi muito com vocês. Considero todos como irmãos por toda a cumplicidade e força demonstrada durante estes dois anos. Vocês fizeram a diferença na minha trajetória acadêmica.

A todos os colegas de trabalho, em especial, a Tatianna Beserra e Lia Moita por toda a motivação e confiança. Obrigada!

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro aos nossos estudos, uma vez que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Todos os fatos têm três versões: a sua, a
minha e a verdadeira.*

Provérbio chinês

RESUMO

A escrita tem papel relevante e primordial em sociedades letradas, por esse motivo o domínio desta modalidade reveste-se de grande valor em nossa sociedade. Nesta perspectiva, torna-se importante o ensino da escrita como forma de empoderamento social, principalmente quando abarca os textos de predominância argumentativa. Apesar de ser uma modalidade primordial em sociedade, o ensino de escrita, especificamente a argumentativa, ainda é um desafio enfrentado por professores. Portanto, este trabalho objetiva o aprimoramento dos usos de estratégias argumentativas que possam promover melhorias na escrita argumentativa dos discentes, particularmente na série inicial do ensino médio. Frente a este objetivo, diante da necessidade de intervenção aliada a pesquisas teóricas que pudessem sustentar as ações empreendidas em sala de aula, este trabalho desenvolve-se por meio de pesquisa-ação viabilizada com a aplicação de uma sequência didática baseada nos pressupostos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de alcançar com maior eficiência tal intervenção. Neste sentido, por meio da sequência didática, o direcionamento feito para se alcançar o objetivo pretendido foi baseado na produção diagnóstica dos discentes que permitiu analisar quais estratégias poderiam ser estudadas nos módulos a fim de que houvesse, ao final do processo, uma produção aprimorada, ao contrastá-la com a produção diagnóstica. Os pressupostos teóricos tomados como alicerce para as ações empreendidas em sala incidiram em duas perspectivas centrais: o ensino da escrita e a argumentação. Na primeira perspectiva, toma-se como base para o ensino da escrita o viés sociointeracionista da linguagem, fundamentando-se em autores, como Marcuschi (2008), Antunes (2003), Geraldi (2004) e Koch (2016), aliado ao viés cognitivo, fundamentando-se em Cassany (1999) e Serafini (1994). Na segunda perspectiva, tomam-se como base os aspectos teóricos fundamentais dos estudos desenvolvidos sobre argumentação realizados em diferentes campos de estudo. Os autores destacados neste trabalho são Toulmin (2006), Adam (2011), Perelman e Tyteca (2014), Ducrot (1987, 1989) e Charaudeau (1997). Por meio desta aliança entre teoria e prática, os resultados obtidos ao final da pesquisa mostraram melhorias significativas na escrita dos discentes, o que reitera a concepção de que o planejamento e a reflexão baseados em problemas reais advindos da escrita dos discentes podem promover melhorias significativas em sua escrita. Este efeito produz consequentemente discentes cada vez mais autônomos e protagonistas de sua própria escrita.

Palavras-chave: Ensino, Escrita, Argumentação

ABSTRACT

In literate societies, writing plays a meaningful and primary role, for this reason, its domination in this modality presents itself a great power in our society. Through this point of view, the teaching of writing becomes important as a way of social empowerment, especially when the writing teaching embrace texts, predominantly, argumentative. Regardless of being a primary modality in society, the teaching of writing, in particular argumentative, it is still a challenge endured by teachers. Therefore, this study aims to improve the usage of argumentative strategies that may provide argumentative writing improvements to students, in particular, the initial grade of high school. Besides this aim, in front of the intervention need associated with theoretical researches that would be able to support the actions undertaken in class, this paper is developed through action research facilitated with a didactic sequence based on the assumptions developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), in order to achieve a greater efficiency in the intervention. In this way, through didactic sequence, the directions made to accomplish the goal was based on diagnostic production of the student that allowed to analyze which strategies might be studied in the lessons in order to obtain, at the end of the process, an improved production, contrasted with the diagnostic production. The theoretical assumptions, chosen to the activities in class, focused on two central perspectives: the teaching of writing and argumentation. The first perspective, aiming the teaching of writing, was based on the social-interacting approach of the language, based on theorists such, as Marcuschi (2008), Antunes (2003), Geraldi (2004) and Koch (2016), united to the cognitivism approach, based on Cassany (1999) and Serafini (1994). The second perspective was based on fundamental theoretical aspects of the studies developed about argumentation, performed in different fields of study. The highlighted authors in this paper are Toulmin (2006), Adam (2011), Perelman and Tyteca (2014), Ducrot (1987, 1989) and Maingueneau (1997). Through this connection between theory and practice, the results of the research showed considerable improvements in the writing of students, it reaffirms the conception that the planning and the reflection based on real problems, derived from students writing, can promote considerable improvements in their writing. This effect produce consequently students increasingly autonomous and protagonists of their own writing.

Keywords: Teaching, Writing, Argumentation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo cognitivo da composição escrita (Hayes, 1996)	28
Figura 2 – Esquema argumentativo	39
Figura 3 – Modelo e exemplificação de Toulmin.....	39
Figura 4 – Esquema da sequência argumentativa prototípica.....	41
Figura 5 – Sequência didática.....	58
Figura 6 – Esquema da sequência empregada na intervenção.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Técnicas argumentativas.....	48
Quadro 2 – Proposta de escrita	61
Quadro 3 – Primeiras questões para incitar a reflexão sobre a discursividade.....	62
Quadro 4 – Questões envolvendo o âmbito sociointeracional do gênero.....	63
Quadro 5 – Dificuldades encontradas nas produções referentes à argumentação	64
Quadro 6 – Disposição dos módulos construídos.....	66
Quadro 7 – Fragmentos da produção diagnóstica.....	97
Quadro 8 – Técnicas argumentativas abordadas em sala de aula.....	98
Quadro 9 – Textos produzidos a partir de algumas situações sugeridas em sala	107
Quadro 10 – Modalização – classificação segundo Castilho e Castilho (2002).....	120
Quadro 11 – Articuladores argumentativos	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONSTITUINTE TEÓRICO I: O ENSINO DA ESCRITA	19
2.1	A escrita em sala de aula	19
2.2	Repensando a organização do ensino da escrita	25
2.3	A escrita argumentativa	31
3	CONSTITUINTE TEÓRICO II: APANHADOS TEÓRICOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO	34
3.1	Palavras iniciais	34
3.2	O modelo de Toulmin e a sequência textual argumentativa	36
3.3	Técnicas argumentativas	42
3.4	Operadores/conectivos argumentativos	49
4	PERCURSO METODOLÓGICO	55
4.1	Caracterização da pesquisa	55
4.2	Delimitação da amostra	56
4.3	Procedimentos e Composição do <i>corpus</i>	57
4.3.1	<i>Dispositivo didático</i>	58
4.3.2	<i>Composição do corpus inicial da sequência</i>	60
4.3.3	<i>Módulos</i>	63
4.3.4	<i>Circulação dos textos produzidos</i>	67
4.4	Categorias de análise	68
5	ANÁLISE DE DADOS: ARCABOUÇO DAS INTERVENÇÕES E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA EMPREENDIDA PELOS ALUNOS	71
5.1	Descrição e análise das ações à luz de pressupostos teóricos	72
5.1.1	<i>Ações pré-modulares</i>	72
5.1.2	<i>Módulo 1</i>	80
5.1.3	<i>Módulo 2</i>	85
5.1.4	<i>Módulo 3</i>	119
5.2	Análise contrastiva das produções diagnóstica e final	138
5.3	Divulgação das produções	164
6	CONCLUSÃO	166
7	REFERÊNCIAS	169

1 INTRODUÇÃO

É perceptível, de forma quase generalizada, a dificuldade enfrentada por alunos do ensino fundamental e médio em produzir textos escritos que possam ser considerados bem construídos e que, de fato, possam transparecer o propósito comunicativo desejado pelo escritor. Normalmente, nesses textos, percebe-se uma inoperância entre aspectos basilares da construção textual, como problemas organizacionais, textuais e discursivos, que corroboram para uma produção textual ineficaz.

Significa dizer que, apesar da quantidade de anos passados na escola, o aluno brasileiro, em um panorama geral, sai da escola com certa carência na escrita, facilmente observada em dados fornecidos pelo governo por meio de provas externas aplicadas nas escolas de todo o Brasil e pelos resultados obtidos na avaliação do ENEM¹.

Tal realidade tem proporcionado discussões sobre as dificuldades enfrentadas com relação ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Rojo (2009), por exemplo, discute os dados históricos e atuais no que se refere à defasagem do ensino e mostra cabalmente que as estruturas erguidas na e pela escola não sustentam uma formação integral do estudante que sai do ambiente escolar com diversas dificuldades nas modalidades de leitura e de escrita, que já deveriam ter sido sanadas no decorrer de uma permanência escolar de quinze anos.

Esta situação contribui para a realidade, defendida pela autora, de exclusão social realizada pela escola. Isso significa que as dificuldades se acumulam durante os anos, o que comprova, novamente, a defasagem existente no ensino de Língua Portuguesa. Por essa e outras razões, essa realidade escolar incita mudança.

No ensino de Língua Portuguesa atualmente, embora tenha passado por um enriquecimento teórico nas últimas décadas, tem, comumente, havido certa dificuldade em tornar aplicáveis ao ensino algumas concepções teóricas. Constantemente, apesar de haver tentativas de implementar tais concepções, o que se percebe, por exemplo, é procedimentos práticos mais propensos a uma análise linguística restritiva do que a uma análise figurada em uma constituição de base textual e discursiva. Não que se queira menosprezar a importância de uma análise linguística em sala, mas é importante destacar que esta forma de análise não é o suficiente quando o foco de ensino é a linguagem, o que significa considerar a relação entre o eu e o outro, a contribuição de uma vivência social que solidifica e é solidificada pela linguagem, transparecendo a importância histórica e cultural na construção dos enunciados.

¹ A consulta aos resultados pode ser feita por meio do site oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/>.

Como afirmam Koch e Elias (2016, p. 13), a “linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais e não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc.”. Dessa forma, o estudo da linguagem deve ser visto em uma relação responsiva, social, discursiva.

Documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, como os *Parâmetros curriculares nacionais (PCN)*² (1998) e a *Base nacional comum curricular (BNCC)* (2018), por exemplo, já impulsionam para um ensino da linguagem apoiado na concepção dialógica, fundamentada principalmente em Bakhtin (1999), e alicerçam o ensino de Língua Portuguesa por meio do estudo de gêneros textuais, o que implica um ensino fundamentado na perspectiva de estudo da linguagem constituído não só de elementos propriamente linguísticos, mas também discursivos.

Por acreditar que esta perspectiva de estudo da linguagem pode ser o melhor caminho para promover em sala de aula uma mudança que possibilite, de fato, melhorias com relação ao ensino de Língua Portuguesa, defendemos um ensino de língua embasado em uma concepção textual e discursiva e fundamentado em teorias que possam aprimorar uma prática de ensino eficiente. Nesse sentido, como o foco de trabalho recai sobre a melhoria na proficiência escrita de textos predominantemente argumentativos, acreditamos que se apropriar do texto para além de sua estrutura composicional será relevante para alavancar a construção de textos argumentativos pelos discentes.

É importante salientar o quão importante é a proficiência argumentativa escrita para o aluno, pois o eleva a participante integrado socialmente, capaz de se posicionar, de argumentar, de compreender sua condição social como cidadão. Por este motivo, justifica-se a fundamental importância de se estudar a argumentação, afinal, por ser um ato linguístico relevante nas mais diversas interações sociais, é pertinente que os discentes possam refletir e produzir estratégias argumentativas cabíveis ao contexto de produção, às intenções almejadas e à adesão do outro por meio da persuasão e do convencimento.

Como afirmam Koch e Elias (2016), todos são competentes em produzir textos argumentativos, pois comumente nos reportamos a este ato para defender uma ideia, para convencer e persuadir alguém. É um ato comunicativo utilizado durante toda a vida e, portanto, todos são competentes em argumentar. Contudo, a necessidade de aprimorar essa competência e refletir sobre o processo argumentativo se faz crucial na formação dos

² Doravante PCN

discentes, a fim de que se apropriem da argumentação e possam melhor se utilizar dela para alcançar seus objetivos comunicativos em situações mais abrangentes, muitas vezes, formais de uso da linguagem.

Desta forma, o principal questionamento desta pesquisa é: **De que forma se poderia auxiliar os discentes na produção textual argumentativa?** A partir deste questionamento, três questões específicas tornam-se base para a construção deste trabalho: 1) Até que ponto as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos auxiliam na construção de textos marcadamente argumentativos? 2) Como a análise das principais dificuldades na construção argumentativa pode auxiliar na construção de intervenções produtivas em sala de aula e na melhoria da produção textual dos alunos? 3) Como o estudo das técnicas argumentativas, dos operadores argumentativos e da sequência argumentativa pode aprimorar a produção argumentativa dos discentes?

Presume-se que este auxílio seja possível por meio do aprimoramento da escrita argumentativa e, por esse motivo, vem a necessidade de refletir, compreender e saber utilizar determinadas estratégias a fim de alcançar o objetivo almejado.

Em vista desta questão, o objetivo geral desta pesquisa é: **Aprimorar o emprego de estratégias argumentativas em gêneros predominantemente argumentativos escolhidos por alunos do 1º ano do ensino médio³ de uma escola pública estadual, por meio de um evento deflagrador aliado a um propósito argumentativo.**

Acreditamos que permitir aos discentes a escolha de gêneros argumentativos a partir de uma situação ou de um contexto, aqui referido como evento deflagrador, proposto por Pare e Smart (1994, apud Alves Filho, 2011), aliado a um propósito comunicativo, fomentado por este evento, é uma maneira possível de instigar a participação dos discentes na pesquisa em questão, pois permitir a escolha poderá proporcionar aos discentes a noção de estarem integrados a um contexto de produção real, embora ainda estejam em um ambiente de simulação promovido pela escola. Nesse sentido, haveria um distanciamento da sensação de imposição em produzir determinado texto, situação esta, muitas vezes, pouco motivadora à participação dos alunos.

Em vista dos questionamentos e do objetivo geral, a hipótese geral que cerca este trabalho é: **O aprimoramento da argumentação pelos discentes torna-se possível por**

³ O Mestrado Profissional em Letras é direcionado a professores que atuam no ensino fundamental, Devido à dificuldade de encontrar escolas estaduais, no ano de 2018, que oferecessem ensino fundamental em Fortaleza/CE, a Coordenação Geral do Profletras permitiu a realização desta pesquisa em turma do 1º ano do ensino médio com o intuito de não prejudicar a professora-pesquisadora na continuidade das tarefas para a conclusão do mestrado profissional.

meio de análises de processos constituintes na formação do texto argumentativo e de discussões que fomentem pensar sobre a própria escrita.

Como o nosso objetivo principal é aprimorar as estratégias argumentativas realizadas pelos discentes, este trabalho encontra-se pautado nas estratégias já utilizadas pelos alunos e que necessitam de um aprimoramento a fim de que alcancem o propósito comunicativo. Por este motivo, como primeiro objetivo específico, traçamos: **Identificar e analisar as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos em textos predominantemente argumentativos.**

Para alcançar os intuítos argumentativos pelos discentes, temos o seguinte objetivo específico: **Identificar, analisar e explorar as principais dificuldades dos alunos na construção argumentativa em textos predominantemente argumentativos.**

É fundamental também endossar a importância dialógica e contextual na produção de texto, visto que projetar a imagem do outro, ou seja, o leitor, adiantar-se as respostas que este outro possa manifestar como argumento é parte constituinte da formação argumentativa do autor, no caso, o discente.

Além disto, proporcionar um ensino textual alicerçado na noção de escrita vista como processo possibilita ao aluno perceber que a escrita necessita de análise, de revisão discursiva e textual para que alcance com maior precisão a finalidade do texto. Esta posição deve ser tomada com o intuito de se distanciar da concepção de texto como um produto, em que o ciclo de escrita se restringe à elaboração do texto, à entrega do texto ao professor e à entrega do texto corrigido com marcações de escrita ao aluno, ou seja, não há uma retomada do texto quanto ao discurso e à textualidade nem uma revisão do texto por parte dos alunos.

Como o principal foco deste trabalho é a promoção de melhoria da construção argumentativa, devemos, como ponto primordial de acesso a essa melhoria, proceder à exploração de teorias concernentes à argumentação que possam ser transpostas para a realidade educacional no ensino básico. Afinal, sem uma base teórica que possa promover os estudos sobre argumentação, não teria como haver uma intervenção construtiva em sala de aula. Por conseguinte, temos como terceiro objetivo específico: **Relacionar as técnicas argumentativas, os operadores argumentativos e a sequência argumentativa à promoção de estratégias argumentativas.**

Esperamos que seja uma possibilidade plausível de promover melhorias na escrita dos estudantes entrar em contato com variados gêneros argumentativos, analisá-los discursiva, textual e estruturalmente à luz de teorias sobre argumentação, gêneros e escrita, produzir

textos argumentativos e analisar a produção. Portanto, tomando como norte o dispositivo didático que é a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pretendemos neste trabalho traçar módulos com atividades diversas a fim de se alcançar o objetivo proposto.

É fundamental ressaltar que esta pesquisa é desenvolvida como uma pesquisa-ação, em que, como afirma Thiollent (2011), tanto o pesquisador quanto os participantes são integrantes ativos em uma ação pretendida, a fim de melhorar determinada situação, por esse motivo, o envolvimento prático do pesquisador na elaboração e condução da pesquisa é fundamental.

Com relação à fundamentação teórica, este trabalho está respaldado por teorias sobre o discurso, tendo como autores Amossy (2018), Bakhtin (1997, 2002), Maingueneau (2005, 2008); e por teorias sobre texto e argumentação, com os autores Adam (2011), sobre concepção de texto e sequência argumentativa; Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), sobre técnicas argumentativas; Ducrot (1987), sobre operadores argumentativos; Marcuschi (2008), sobre concepção de texto e de gênero textual; Fiorin (2017), sobre argumentação. Com relação ao processo de escrita, embasamo-nos em Passarelli (2012) e Serafini (1994).

Trabalhos desenvolvidos no âmbito da argumentação voltados ao ensino da escrita também foram aportes relevantes para a construção desta pesquisa. Podemos destacar, por exemplo, Pereira (2008), Costa (2016), Oliveira (2016) e Ferreira (2018).

Pereira (2008), fundamentando-se principalmente na Semântica Argumentativa e na Linguística Textual, desenvolveu uma pesquisa semi-experimental relacionada à apropriação de marcadores argumentativos e do gênero artigo de opinião por alunos do 3º ano do ensino médio. A autora, para uma análise consistente da sequência didática feita por ela, utilizou-se de uma turma controle e de uma turma experimental. A análise realizada mostrou que os marcadores argumentativos e as relações discursivas discutidas na sequência contribuíram para a construção de sentido textual nos textos dos estudantes pertencentes à turma experimental. O estudo da argumentação no âmbito semântico e discursivo desenvolvido por Pereira (2008), aplicado em sala de aula, trouxe contribuições, pois se observou que tal apropriação poderia beneficiar a construção de sentido textual dos estudantes em geral.

Costa (2016), ao avaliar uma turma de 8º ano e analisar o livro didático de Língua Portuguesa direcionado a este nível de ensino, constata a necessidade de desenvolver a competência argumentativa na modalidade escrita por meio do gênero artigo de opinião. Utilizando-se da sequência didática, esta autora promove uma intervenção que visa à

apropriação da argumentação pelos estudantes por meio de técnicas argumentativas, operadores argumentativos e modalizadores argumentativos, como também à apropriação do gênero artigo de opinião. A análise realizada mostra melhorias significativas nas produções dos estudantes, melhorias possíveis, segundo a autora, por meio de contatos com variados textos, do conhecimento de estratégias argumentativas trabalhadas em sala e das intervenções com a reescrita textual, feitas durante todo o processo da sequência didática. O trabalho de Costa (2016) contribuiu para algumas escolhas realizadas neste trabalho, principalmente com relação à tomada da reescrita durante o processo de intervenção em sala de aula.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2016) fundamenta-se principalmente na sequência argumentativa prototípica de Adam (2011). O objetivo principal é constatar as fases que faltam desta sequência argumentativa na escrita dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental para aplicar uma intervenção pedagógica a fim de melhorar a escrita argumentativa destes discentes. A análise realizada foi de caráter comparativo entre a primeira e a última produção. Como resultado, observou-se uma melhoria significativa na construção argumentativa. O trabalho desenvolvido por Oliveira (2016) trouxe contribuição significativa com relação à aplicação da sequência argumentativa em sala de aula.

Ferreira (2018), por sua vez, também se debruça sobre o gênero artigo de opinião e sobre as estratégias argumentativas relevantes para a construção deste gênero. A aplicação da sequência didática foi feita em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Ferreira (2018) propõe em seu trabalho integrar a sequência argumentativa e a argumentação pragmática ao ensino do gênero artigo de opinião, baseando-se em uma perspectiva textual-interativa. Os resultados obtidos mostram uma evolução considerável nas produções finais desenvolvidas pelos estudantes. O trabalho desenvolvido por Ferreira (2018) se alicerça em dois campos relevantes para a construção deste trabalho – as técnicas argumentativas e a sequência argumentativa –, tornando-o mais um aporte significativo.

Diante de tantos trabalhos voltados ao ensino da escrita argumentativa, é importante salientar que este trabalho foi desenvolvido também em contribuição a um ensino mais eficaz da escrita argumentativa, haja vista a importância da argumentação na formação de discentes. Outra contribuição pertinente deste trabalho recai em uma perspectiva de ensino da escrita visto de forma processual – perspectiva adotada também em todos os trabalhos mencionados –, afastando-se, portanto, da perspectiva tradicional de não retomada ao texto pelo aluno e de não preocupação em trabalhar com as dificuldades de escrita do estudante pelo professor.

No tocante à construção deste trabalho, foi necessário delinear as bases teóricas, os aspectos metodológicos utilizados, as descrições dos módulos e do percurso construtivo dos textos pelos alunos, e a análise das produções. Por este motivo, este trabalho está organizado da seguinte forma:

- I. Os capítulos 2 e 3 são baseados nos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, iniciando com uma explanação sobre o ensino de Língua Portuguesa e a escrita, e em seguida sobre argumentação.
- II. O capítulo 4 trata dos aspectos metodológicos utilizados, a fim de possibilitar compreender o desenvolvimento da pesquisa.
- III. O capítulo 5 contempla a descrição e análise das aulas, atividades e produções textuais realizadas pelos discentes à luz das teorias.
- IV. O capítulo 6 apresenta as considerações finais possibilitadas pela análise desenvolvida neste trabalho, pela análise dos possíveis desdobramentos que não foram utilizados nesta pesquisa, mas que podem ser desenvolvidas em pesquisas futuras como continuidade deste trabalho.

Para finalizar, é fundamental enfatizar a importância deste trabalho no contexto educacional de Língua Portuguesa. Dois motivos centrais são visíveis: o primeiro é evidenciado pela dificuldade de produzir textos escritos argumentativos por estudantes, como já citado anteriormente, e a necessidade prática dessa competência no dia a dia, sendo preciso modificação nesse quesito como forma de se alcançar o que já é alçado para estudantes egressos do ensino fundamental e ingressos no ensino médio. O segundo, parte indelével no processo de ensino e aprendizagem, é o próprio professor que muitas vezes se sente abandonado por não ter material de apoio que possa transpor as discussões teóricas sobre argumentação para a prática em sala de aula a fim de possibilitar melhorias na escrita argumentativa de seus alunos.

Diante disso, comprova-se o quanto esta pesquisa se faz importante, uma vez que dialoga com conceitos de ensino tão discutidos no ambiente acadêmico, mas tão fragilmente exercidos em sala de aula.

2 CONSTITUINTE TEÓRICO I: O ENSINO DA ESCRITA

Neste capítulo, iniciamos o percurso teórico que fundamentou as ações empreendidas em sala de aula e que proporcionou reflexões sobre o agir nas aulas de Língua Portuguesa. Neste primeiro momento, algumas reflexões sobre o ensino da escrita se tornam pertinentes, uma vez que o objeto de estudo se constrói nesse âmbito. Deste modo, reflexões sobre o desenvolvimento da escrita em sala de aula, sobre concepções aliadas a um ensino da escrita executado de modo processual, sobre a importância de uma aliança permanente entre ensino da escrita e avaliação, e sobre as especificidades na produção de uma escrita argumentativa convergem para a execução de ações relevantes em sala de aula.

2.1 A escrita em sala de aula

A importância depositada no domínio da modalidade escrita em sociedade torna-o fator prioritário no ambiente escolar. Isto significa que se utilizar dos recursos pertencentes a esta modalidade integra inevitavelmente o indivíduo em sociedade, caso a sociedade em questão seja profundamente influenciada por práticas sociais escritas.

Olson (1997), ao fazer um apanhado significativo da escrita em sociedades letradas, revela o grau de relevância depositada na escrita, de modo que, sem ela, acredita-se pôr em risco o bem-estar social.

A crença na importância da escrita passou a dominar de tal forma nossa consciência comum que até mesmo um pequeno declínio nos resultados de testes de ortografia é visto como ameaça ao bem-estar da sociedade. Como a maioria dos outros povos que usam a escrita, nós a consideramos fundamental para a forma como nos vemos: gente instruída e civilizada. (OLSON, 1997, p. 22-23).

Deste modo, compreende-se o valor destinado à escrita por meio de ideais enraizados e disseminados por uma consciência social. Isto torna a escrita fator socialmente atrelado à concepção de civilidade e de prerrogativa para a ascensão social.

Os PCN de Língua Portuguesa (1998), baseados em pressupostos sociointeracionistas, promulgam a relevância de um ensino de escrita que promova uma ascendência social do estudante, tornando-o um cidadão participativo e capacitado a interagir em várias práticas sociais. O ideal por trás deste documento pressupõe um ensino capaz de promover crescimento individual, político e social do sujeito. Contudo, ainda é realidade nas práticas de ensino de Língua Portuguesa a adoção de uma perspectiva de língua ambientada

em fatores formais, o que evidencia um ensino de escrita realizado praticamente de maneira metalinguística⁴.

Street (2014), ao analisar o processo de escolarização do letramento, faz uma reflexão pertinente sobre a concepção de língua normalmente integrada às escolas. Em sua análise, o caráter metalinguístico promovido em ambiente escolar não deveria ser a única faceta linguística evidenciada. Isto possibilita questionar também “a tendência a se concentrar em certas características sintáticas formais da língua em detrimento de outros aspectos, como se a consciência linguística fosse uma questão de terminologia gramatical específica”. (STREET, 2014, p. 131).

Em outras palavras, a perspectiva normalmente adotada em sala de aula, principalmente no ensino da escrita, ocorre de modo a descrever e objetivar o funcionamento da língua, sendo vista basicamente sob uma única ótica: a da formalidade. A língua, portanto, nesta condição de ensino, é notabilizada como algo externo aos alunos, distante das práticas comunicacionais dos estudantes.

A apresentação escolar do texto, portanto, não problematiza seus sentidos e conteúdo, pois o foco é a forma. Definem-se problemas técnicos, atinentes à gramática e à sintaxe, e as soluções, uma vez dadas, são incorporadas a uma lista geral de regras e prescrições sobre a própria natureza da língua. (STREET, 2014, 132).

Muito da prática em sala de aula no que concerne à Língua Portuguesa é assumida e concretizada pela concepção de língua delineada e aceita como tal. Nesta perspectiva, o ensino da escrita ganha dimensões diversas, multifacetadas, pois se pode, neste universo vivo que é a sala de aula, ir de um estudo da escrita em que se valorizam questões formais, metalinguísticas ao estudo em que se valorizam questões pragmáticas, discursivas, cognitivas envolvidas na produção escrita.

No entanto, a perspectiva normalmente aplicada de ensino da escrita é a formal, que se preocupa com aspectos ortográficos, sintáticos e estruturais do texto. Não que estes sejam irrelevantes, pelo contrário, são necessários; porém, dirimir aspectos sociodiscursivos do ensino da escrita é ensinar a escrita de modo incompleto. Conforme diz Marcuschi (2008, p. 62), “Quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes.”.

⁴ O termo “metalinguística” foi tomado de Brian Street (2014) e relaciona-se à autoconsciência sobre o funcionamento da língua e à elaboração de formas específicas para descrevê-la. Geraldini (1996) já havia anteriormente empregado este termo como referência de um ensino que se vale mais de reconhecimento do que de reflexão sobre a língua.

Antunes (2003) elenca algumas atividades referentes ao ensino da escrita. Nestas atividades, pode-se, resumidamente, observar um ensino:

- sem interferência decisiva do aprendiz;
- preocupado apenas com questões ortográficas;
- inexpressivo e simulado;
- desprovido de valor interacional;
- desprovido de planejamento e revisão.

Isto comprova a normalidade existente no ensino de escrita de adotar uma perspectiva formal, metalinguística e, portanto, incompleta.

Provavelmente, o impedimento existente para a adoção de uma perspectiva de ensino de caráter sociointeracionista⁵ convirja para a necessidade de demanda de planejamento por parte do professor.

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*. (ANTUNES, 2003, p. 34, grifo do autor)

Desta forma, o professor tem papel decisivo na promoção de melhorias no ensino, neste caso, concernente ao ensino de escrita, pois há uma dependência ideológica por trás desta modificação, uma vez que o professor é quem decidirá os pressupostos teórico-metodológicos a serem implantados em sala de aula. “Por ser o professor quem atua diretamente com os alunos, cabe a ele desempenhar seu papel de agente-educador comprometido com a sua própria prática.” (PASSARELLI, 2012, p. 71). No âmbito do ensino, as perspectivas ideológicas mapearão as práticas em sala de aula por meio da perspectiva de língua subentendida na fala e nas ações empreendidas pelo professor.

Ao tomar a língua em uma perspectiva sociointeracionista, as ações em sala de aula se distanciam resolutamente de uma perspectiva metalinguística, perceptível pelo gerenciamento das aulas, pelas escolhas de atividades, pelos papéis desempenhados em sala pelo professor e pelo aluno.

A adoção desta perspectiva, portanto, põe em destaque a língua como:

⁵ A perspectiva sociointeracionista é tomada como uma maneira de promover um estudo global do texto, o que significa preocupar-se com questões linguísticas e extralinguísticas formadoras do todo constitutivo textual. “Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada. (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Conceber a língua por meio da ótica do sociointeracionismo, por conseguinte, desencadeia ações no ensino da escrita que a revelem como parte de um evento comunicativo situado, o que corrobora uma percepção de escrita contextualizada, em que se cogita, na produção textual, o outro social, o eu social, a situação de produção, a forma de interagir, as intenções por trás do discurso, etc., fatores indispensáveis em qualquer situação comunicativa, ou seja, de grande relevância também na produção textual escrita.

É observável a relação imbricada entre os elementos extralinguísticos constituintes da comunicação, pois todos se combinam por meio de uma característica intrínseca da linguagem: o dialogismo. O caráter dialógico da linguagem se torna apreensível ao constatar que nenhum destes elementos se constitui separadamente; todos, simultaneamente, em um diálogo eterno, surgem de uma necessidade comunicativa que, por si só, somente pode existir se houver um sujeito “eu” e um sujeito “outro”.

Este caráter dialógico deve ser observado no ensino da escrita e deve ser perceptível na escrita dos discentes, o que só será possível com uma concepção de escrita baseada na visão sociointeracionista da língua.

A consequência natural deste caráter dialógico da escrita para o seu ensino é que não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário, provável leitor do texto). (VIEIRA, 2005, p 81).

Cassany (1999) reforça a necessidade de se pensar os traços fundamentais da comunicação humana no ensino da escrita. Para este autor, é preciso esclarecer que a escrita compartilha de traços da comunicação verbal encontrados em outras atividades comunicativas, como a conversação, o monólogo etc. Desta forma, é necessário esclarecer aos estudantes fatores constituintes da comunicação, como: as intenções, a contextualização, o caráter dinâmico, a necessidade de organização do discurso, a variação da linguagem, o gênero e habilidades de composição. Todos estes situados no universo da escrita.

Desta forma, é preciso que o estudante compreenda a necessidade de, como escritor, ter intenções que possam guiar a escrita de seu texto; de compreender que a informação não está armazenada exclusivamente no texto, mas na relação entre os conhecimentos prévios e os signos escritos; compreender que é preciso organizar o discurso de modo a tornar o texto escrito coerente e de acordo com as intenções depositadas no texto;

ser capaz de adequar a linguagem de acordo com a situação de produção; ser capaz de produzir textos de acordo com o gênero, observando os discursos normalmente constituintes destes padrões comunicativos; e desenvolver habilidades de composição textual em que sejam capazes de planejar seu texto e se tornarem críticos de sua própria escrita.

Como aponta Geraldi (2004), o professor deve ser o transformador, portanto deve inverter o processo de ensino em que o docente é apenas visto como um controlador de aprendizagem e passar a ser um agente pesquisador e reflexivo. “Esta inversão vem sendo indicada por noções como a de professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar em sala de aula de todo o professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes, etc.” (GERALDI, 2004, p. 14).

Há, portanto, uma maior exigência do professor como também do aluno para um maior aproveitamento pedagógico, o que significa, em compensação, maior entendimento social e interacional do texto pelos estudantes.

Cabe evidenciar a importância da escrita em variadas situações comunicacionais e fazer com que os discentes percebam a relevância de dominar esta modalidade nas vivências cotidianas, uma vez que determinados propósitos comunicativos aliados a eventos sociais exigem a utilização da escrita como forma legítima de comunicação. Desta forma, há de se observar a necessidade de empreender aulas que estejam contextualizadas em situações reais e, portanto, que permitam impulsionar a escrita por meio de fatores que influenciem, de fato, sua necessidade.

Bakhtin/Volochinov (2002), por meio de uma filosofia da linguagem vinculada a questões social, histórica e ideológica, evidencia a necessidade de os aprendizes entrarem em contato com a língua imersa em um contexto, em situações concretas de comunicação, uma vez que a língua é determinada por fatores sócio-históricos. Neste sentido, nada pode ser dito, ou torna-se difícil dizer, se não estiver situado em um contexto maior.

O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 94).

Por este prisma, as aulas devem ser impulsionadas por acontecimentos reais, tese defendida por Geraldi (2004), que instiguem o envolvimento dos estudantes nas práticas realizadas em sala de aula, pois construir as aulas por meio de acontecimentos é garantir papel ativo dos estudantes e do professor.

Isto significa novos papéis desempenhados por professor e por aluno. Em uma perspectiva tradicional, o aluno é visto como uma “tábua rasa” que necessita do conhecimento do professor para que possa adquirir conhecimento, ou seja, o professor é o detentor do conhecimento. É importante ressaltar que, segundo Geraldi (2004), não só o discente desempenha papel diminuto em ambiente escolar, mas também o professor atualmente desempenha o papel de apenas gerenciador do ensino, pois a pesquisa e as decisões metodológicas já foram realizadas por meio do livro didático, ou seja, o professor apenas coordena as tarefas que já foram pré-estabelecidas e selecionadas. Neste sentido, basear as aulas em acontecimentos é uma possibilidade de agir diferente em sala de aula, de buscar um caminho distinto na tentativa de melhoria. Na perspectiva sociointeracionista, a construção do conhecimento é possível pela relação ativa, existente em sala de aula, entre professor e alunos. Os dois apresentam conhecimentos prévios que se aliam em prol de uma compreensão maior de determinado fenômeno ou acontecimento. Neste sentido, a sala de aula passa a ser um espaço de pesquisa e de construção do conhecimento pelo aluno e pelo professor.

É aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis. (GERALDI, 2004, p. 18)

O ensino da escrita, portanto, deve apoiar-se na perspectiva do acontecimento, em que o estudante tenha condições de desempenhar o papel de escritor e isto se relaciona de imediato com a perspectiva sociointeracional do ensino, de se pensar a escrita de maneira interacional, dialógica, imersa em situações sociais.

Mas há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de texto, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever. (GERALDI, 2004, p.18).

O ensino da escrita, desta forma, deve ancorar-se na perspectiva sociointeracionista. Ao entender a importância do ensino por este ponto de vista, é relevante repensar o encaminhamento do ensino da escrita em sala de aula. A crença de que a escrita é uma habilidade de poucos indivíduos é reafirmada por uma noção vaga de como se processa a escrita e isto ocorre pela persistência de aulas que pouco valorizam a avaliação e a retomada do texto produzido pelos discentes. Os estudantes, portanto, passam a acreditar na falácia de

que a escrita é um dom. Em vista disto, faz-se necessário romper com este ponto vista, o que somente é possível por meio de uma redefinição de encaminhamentos no ensino da escrita.

2.2 Repensando a organização do ensino da escrita

Em sala de aula, o ensino da escrita é normalmente marcado por uma sequência de ações que inviabiliza um olhar crítico do próprio estudante com relação ao seu texto. Comumente, o professor entrega uma proposta para os estudantes e abre uma pequena discussão sobre o tema proposto. Neste momento, o professor aproveita para fazer apontamentos sobre o tipo textual ou sobre o gênero solicitado. Os estudantes, por sua vez, escrevem o texto com o objetivo somente de entregá-lo ao professor e obter nota. Por fim, o professor recebe os textos dos estudantes, corrige e devolve aos alunos os textos. Diversos motivos fazem desta sequência de ações em sala de aula um processo de escrita insatisfatório.

Um motivo claramente observável é a falta de empreendimento situacional para a motivação da escrita em sala de aula. Como já observado, promover uma escrita sem motivo circunstancial para escrever distancia o discente do propósito de escrita, portanto, torna-a superficial e simulada, o que prejudica a produção textual.

Outro motivo perceptível é que esta sequência de ações inviabiliza resolver problemas encontrados na construção textual do discente. Isso implica falta de solução de problemas, o que perpassa todo o período escolar e compromete individual e socialmente o sujeito. Assim, em vez de haver uma intervenção direcionada para a solução dos problemas encontrados nas produções textuais a fim de que haja melhorias, o que ocorre é a recorrência desses problemas durante o período escolar, pois não há a retomada das dificuldades a fim de serem discutidas e revistas nas produções dos estudantes.

Restringindo-se as atividades de produção de textos, a avaliação atual das produções dos alunos não tem se afastado muito das práticas tradicionais de destacar (quase sempre em vermelho) os erros (que erros se destacam?) cometidos, com o acréscimo da alternativa correta ao lado. O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve. (ANTUNES, 2003, p. 158)

É evidente que a sequência descrita acima é inconclusa, pois a fase de avaliação da escrita do discente, que deveria ser prioritária no ensino, a fim de garantir melhorias perceptíveis na escrita, é feita apenas para destacar as inadequações cometidas, desprezando

possíveis ações didáticas para o aprimoramento da escrita. Somente uma parte do processo é realizada, enquanto a parte de retomada ao texto em busca de aprimoramento é negligenciada.

Segundo Serafini (1994), a correção⁶ é parte constituinte do processo da escrita realizado pelo professor. Esta etapa é caracterizada por intervenções, marcadas no texto do estudante, as quais apontam eventuais problemas presentes no corpo textual.

A correção é uma parte do processo normalmente aplicada pelo professor nas aulas de produção textual e que se faz importante no processo de melhoria da escrita. No entanto, sem ocorrer as devidas intervenções na escrita dos estudantes a partir dos problemas encontrados, a correção perde sua utilidade.

Esta forma de encaminhar o processo da escrita em sala alimenta a crença entre os estudantes de que não há maneira possível de escrever melhor, observadas em discursos normalmente expressos pelos alunos, como “Eu não sei escrever” ou “Eu não gosto de escrever porque é muito difícil”.

Apesar de, pelos discursos, os estudantes terem consciência de que sua escrita necessita de melhorias, tal crença é tomada como normal pelos discentes, que se habituaram a ser passivos no processo de aprendizagem sobre sua própria escrita, o que compromete a habilidade em gerenciá-la, ou seja, a escrita do discente é marcadamente imediatista, espontânea e instintiva. “El subproceso de revisión está relacionado con unos determinados valores y hábitos de escritura (quien se represente la composición como una actividad espontánea e inmediata, parecida al diálogo oral, raramente producirá borradores de su escrito o los revisará.”⁷ (CASSANY, 1999, p. 24).

Falta-lhes, portanto, destreza com a escrita, falta-lhes habilidades que possam auxiliar na transposição daquilo que se pretende dizer ao que, de fato, está no papel. Não há uma preocupação por parte do estudante em analisar a própria escrita a fim de encontrar inadequações que possam ser retiradas de seus textos. Esta realidade é resultado da pouca vivência de escrita, de leitura e da falta de auxílio gerencial da escrita no processo de ensino.

A adoção da perspectiva de ensino como produto promove latentemente uma noção de que a escrita é uma modalidade que poucos podem dominar, pois produz, mesmo que subentendida, a ideia de incapacidade, por parte do escritor, de produzir um bom texto,

⁶ Segundo Serafini (1994), a correção é apenas uma das partes por meio da qual o professor interfere na escrita do aluno, sendo esta de natureza diagnóstica. A segunda parte consiste na avaliação do texto do aluno por meio da correção realizada. A correção, desta forma, pode ser vista como uma coleta de dados.

⁷ O subprocesso de revisão está relacionado com determinados valores e hábitos de escrita (aquele que representa a composição escrita como uma atividade espontânea e imediata, similar ao diálogo oral, raramente produzirá rascunhos de sua escrita ou irá fazer revisões.) (tradução própria)

como se a escrita fosse uma questão divina: ou o sujeito nasce ou não nasce com o “dom” da escrita.

O caráter de produção imediata transposta para a sala de aula, em que o estudante produz o texto escrito de forma espontânea, sem se preocupar com a composição do texto, reforça a noção de que o ato da escrita não exige esforço, organização, seleção de informações, etc., logo, escrever é fator instintivo de poucos indivíduos, um “dom” com o qual poucos são agraciados.

Em vista disto, é necessário compreender o processo de escrita a fim de auxiliar os discentes. Se não há conhecimento sobre o processo, muito pouco será realizado em prol de um ensino de escrita notadamente construído para aprimoramento dos estudantes nesta modalidade. Como salienta Vieira (2005, p. 79-80),

É o conhecimento do processo de redigir que vai nos dar subsídio para fundamentar a didática da escrita, orientando nossas escolhas metodológicas. De nada adianta seguirmos os últimos modismos didáticos na área, se desconhecermos o que um redator faz exatamente ao escrever um texto.

Vieira (2005) ainda aponta para a importância de se conhecer as dificuldades enfrentadas pelos discentes referentes à escrita. É o saber sobre as dificuldades que permite, de fato, intervir e, possivelmente, solucionar os problemas vivenciados pelos estudantes ao compor sua escrita.

No âmbito da Psicologia Cognitiva, muito se pode encontrar de pesquisa referente aos processos cognitivos realizados por escritores habilidosos. Um dos trabalhos desenvolvidos nesta perspectiva e que se destacou neste campo foi o realizado por Flower e Hayes (1980). Estes autores, ao analisar o processo de composição escrita, identificaram três processos básicos: a planificação, a tradução e a revisão, os quais são compostos por outros subprocessos, visivelmente interligados a processos cognitivos, como geração de ideias, formulação de objetivos, construção de produções intermediárias, entre outros.

Vieira (2005) e Passarelli (2012), baseando-se nesta perspectiva, propõem como um ensino diferenciado da escrita a utilização de tarefas em etapas, ou seja, de modo processual. Nesta perspectiva, é necessário promover um ensino de escrita em que seja possível discernir quatro etapas: planejamento; tradução de ideias; revisão e reescrita; e editoração. Além destas etapas, Passarelli (2012) preocupa-se também com o processo avaliativo, a fim de possibilitar um olhar mais cuidadoso com relação à produção do aluno.

É observável que as três etapas básicas de Flower e Hayes, como afirma Cassany (1999), adaptada por Passarelli, relacionam-se à sequência de pré-escrita, escrita e reescrita e mostram o processo para a produção textual. Em outras palavras, é necessária a construção de

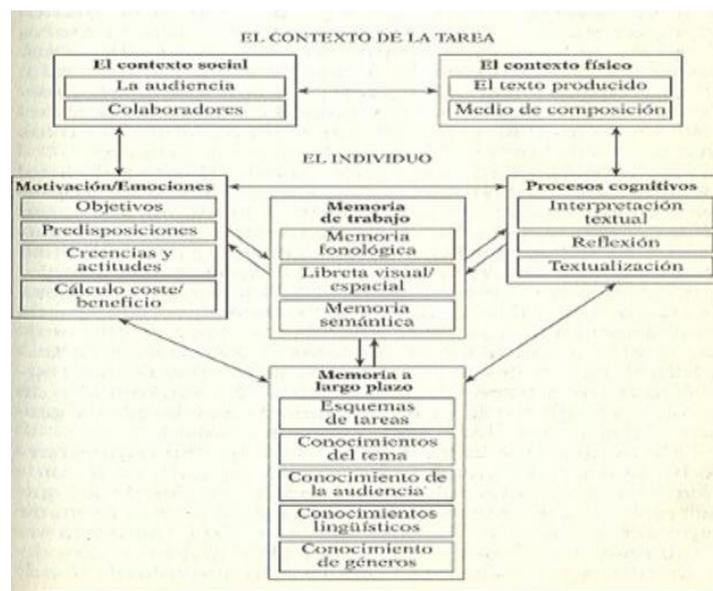
um plano, em que se possa observar a geração, a seleção e organização de ideias, após este momento, organizar o texto a fim de se obter uma escrita propriamente dita e, por último, revisar sua própria escritura. (SERAFINI, 1994, p. 17-18).

É necessário destacar que, na perspectiva cognitiva, os processos envolvidos na construção do texto não têm caráter linear, podendo, portanto, ocorrer recursividade durante a produção.

O modelo de redação em três estágios lineares e subsequentes – pré-escrita (planejamento), escrita e reescrita –, até então aceito incondicionalmente, passou a ser colocado em dúvida pelo cognitivistas, pois compreendeu-se que as atividades de produção têm caráter recursivo e incluem fatores como contexto da escrita, estímulo, pré-escrita, começo, elaboração textual, reformulação e edição. (GARCEZ, 1998, p. 26).

Estas etapas, é importante frisar, são vivenciadas pelo escritor experiente, pode haver algumas adaptações de um escritor para outro, porém, se fazem presentes no processo de escrita. O escritor inexperiente, por sua vez, não percorre com desenvoltura tais etapas ou simplesmente não as realiza. As transposições cognitivas não são feitas para a escrita, o que a torna imbricada, difícil de ser compreendida.

Figura 1: Modelo cognitivo da composição escrita (Hayes, 1996)



Fonte: Cassany (1999, p. 59)

Neste modelo construído por Hayes (1996), observa-se que compreender o processo de escrita necessita compreender os mecanismos cognitivos e ter conhecimento do caráter social e interacional da linguagem. Isto significa que há no âmbito cognitivo um

reconhecimento de fatores sociointeracionais, contudo, o foco de estudo é sobre os processos mentais envolvidos na elaboração de texto.

Em outras palavras, as pesquisas desenvolvidas pela área da Psicologia Cognitiva têm auxiliado a compreender as nuances envolvidas no processo de escrita realizado pelo indivíduo. Mesmo com a existência do modelo que cita aspectos interacionais na construção textual, é perceptível que o viés central está no indivíduo.

Todas essas tentativas de procurar variáveis concretas e observáveis contribuem para a compreensão do fenômeno do planejamento, mas não são suficientes para alcançar a sua totalidade, pois veem o processo da escrita de forma limitada e parcial. Estão centradas no sujeito cognitivo, no seu processo individual de resolução de problemas e não levam em consideração o caráter interativo e dialógico da construção do texto. (GARCEZ, 1998, p.28).

Os trabalhos referentes à cognição explicam como se processa a tarefa da escrita, detalhando quais rotas são tomadas pelo sujeito para construir um texto. Nesta perspectiva, apenas se consegue mapear o que o sujeito realiza cognitivamente, sem manter relação constituinte com o aspecto interacional. Garcez (1998, p. 29), em vista desta questão, aponta para a falta de perspectiva sociointeracional como fator “constitutivo fundamental” na construção processual do texto, implementada pelo viés da Psicologia Cognitiva ao se pensar na produção textual escrita.

Em vista disto, faz-se necessário, no ensino da escrita, valorizar aspectos linguísticos, extralinguísticos e cognitivos de modo a articulá-los em prol de uma construção textual mais eficiente. É preciso, portanto, um ensino em que se possa reconhecer e aplicar fatores linguísticos, sociais, interacionais e cognitivos a fim de promover um olhar crítico pelos estudantes ao desenvolver o próprio texto.

É preciso também reconhecer que os pressupostos teóricos cognitivos possibilitam concretizar as práticas de ensino da escrita em sala de aula, pois, a partir dos estudos processuais envolvidos na produção escrita, se consegue transpor formas cabíveis para o desenvolvimento da escrita pelo estudante.

Ao se basear nas etapas envolvidas no processamento da escrita (planificação, a tradução e a revisão) e na relevância constitutiva de aspectos sociointeracionais, percebe-se que cabe ao professor avaliar o texto do aluno e, a partir disto, promover um retorno ao texto, ensinando-o a revisar a sua escrita – lançar um novo olhar, novos planejamentos, e

reformulação –, e reescrevê-la a fim de superar problemas. Desta forma, é por meio da avaliação formativa⁸ que o estudante se tornará habilidoso em gerenciar sua própria escrita.

O ensino da escrita, portanto, não deve ser realizado sem haver retorno à escrita empreendida pelo estudante. Por este motivo, a necessidade de construir uma avaliação formativa, desenvolvida de modo processual, da escrita em sala de aula se faz imprescindível, pois é por meio da avaliação que o docente poderá auxiliar o estudante a desenvolver habilidades suficientes para transpor seus conhecimentos de forma organizada ao papel ou a qualquer outro suporte textual.

Com este intuito, é necessário traçar princípios norteadores para a avaliação da escrita. Serafini (1994) ressalta quatro princípios gerais para a avaliação, são eles:

- I. A avaliação deve levar em conta as diversas fases do desenvolvimento das capacidades.
- II. A avaliação deve levar em conta o objetivo do texto.
- III. A avaliação deve levar em conta o gênero textual usado.
- IV. A avaliação deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita.

No primeiro princípio, a autora esclarece que é necessário conhecer em qual fase do desenvolvimento cognitivo estão os estudantes em questão, a fim de não cometer disparidade avaliativa. No segundo princípio, a autora explica a importância de avaliar o texto por meio da funcionalidade textual, analisando se foi ou não alcançado o objetivo textual. No terceiro, é levantada a necessidade de avaliar o texto pelo padrão textual solicitado, observando se a organização textual e o conteúdo correspondem ao gênero em questão. No quarto, a autora esclarece a importância de se construir uma avaliação considerando os estímulos dados para se produzir o texto. Ela se limita a dois estímulos de tipo verbal: “os títulos-roteiro, que propõem instruções articuladas e os títulos-estímulo-aberto, que apresentam o assunto de modo genérico.” (1994, p. 132). Dependendo do estímulo, pode requerer do aluno um maior trabalho para identificar os problemas que devem ser tratados no texto e isso deve ser considerado na avaliação.

⁸ Expressão formulada por Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) e utilizada por Passarelli (2012). Consiste em “subsidiar o professor a conhecer mais sobre o processo de aprendizagem do aluno, bem como suas estruturas de pensamento, a ponto de entender porque ele está (ou não) aprendendo. Ao possibilitar a detecção de dificuldades, do tipo de erro que o aluno comete e o raciocínio empregado para resolver a questão, e não apenas o resultado, busca ajudá-lo a descobrir os processos que permitirão seu progresso no processo de apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de competências.” (PASSARELLI, 2012, p. 172).

O relevante, portanto, é que haja consonância entre o que é solicitado, como é solicitado e o texto propriamente dito. É necessário que, ao fim do processo avaliativo, o estudante consiga aprimorar sua escrita por meio de um processo analítico no qual possa observar a complexidade da escrita de modo organizado e possível de reformulação.

2.3 A escrita argumentativa

Por meio de diversas áreas, é possível dimensionar a complexidade envolvida na construção de um texto escrito, pois sua composição se avulta aspectos linguísticos, cognitivos e extralinguísticos. Dada complexidade permite buscar em variadas áreas fundamentos que possam explicar o funcionamento da escrita. Observa-se, portanto, o caráter amplo de exploração desta modalidade.

Embora o conhecimento do funcionamento da modalidade escrita torne possível modificar o ensino da escrita, é necessário conhecer também o funcionamento da escrita argumentativa, uma vez que o principal objeto de estudo neste trabalho está circunscrito ao âmbito da argumentação.

Por este viés, é fundamental compreender a complexidade envolvida no ensino da escrita argumentativa em sala de aula, o que somente se torna possível por meio de análise sobre o ensino dedicado a habilitar o estudante à construção de um texto argumentativo. Imersos nesta análise, problemas evidenciados na construção textual argumentativa tornam-se relevantes para compor uma imagem das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, as quais os perseguem nos anos escolares seguintes.

“Se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são construídos por sujeitos, seus querer e saberes, então, *argumentar é humano.*” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 23 grifo das autoras). Este fragmento pressupõe que o ato de argumentar é inerente ao ser humano, uma vez que, no jogo interacional, as convicções, as ideologias e as intenções do sujeito permitem formar discursos de teor argumentativo. Apesar de suplantarem, nesta afirmação, as demais intenções discursivas, como informar um fato, relacionar ideias, entre outros, torna-se evidente que argumentar é parte substancial nas interações humanas, uma vez que a intenção argumentativa, latente ou declarada, pressupõe fazer o outro aderir a seu ponto de vista.

Nesta perspectiva, é por meio da interação que os sujeitos constroem discursos de teor argumentativo. Subentende-se, portanto, que o sujeito, por natureza, sabe argumentar, domina naturalmente a argumentação. No entanto, argumentar exige uma construção textual

específica, que, obviamente, se alia a um contexto que extrapola os limites linguísticos. Na interação face a face, em contextos reais de interação, é possível dizer que a desenvoltura em construir textos argumentativos seja maior para qualquer sujeito. No âmbito da escrita, em contrapartida, construir um texto argumentativo exige determinadas habilidades escritas que, muitas vezes, os estudantes não dominam.

A escrita é uma modalidade criada pelo homem como forma de prolongar atos sociais em sociedade, portanto, é algo que deve ser aprendido e exercitado. Desta forma, não é algo inerente ao homem, o que significa árduo exercício cognitivo e dinâmico. Nesse sentido, Cassany (1999, p. 32) pontua:

Como sabemos, los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo)... Para analizar y clasificar esta intrincada organización interna, utilizamos las conocidas denominaciones de coherencia, cohesión, corrección y adecuación. Cabe destacar que la escritura utiliza dichas unidades y reglas con cierta especificidad respecto a la oralidad, debido en parte las características pragmáticas del canal escrito.⁹

O estudante, portanto, necessita conhecer as especificidades da escrita argumentativa em prol de maior desenvoltura em transpor o ponto de vista defendido por ele no texto, o que possibilitaria, desta forma, modificar a visão do leitor.

É importante lembrar que o ensino da escrita precisa estar fundamentado em uma perspectiva sociointeracional, pois, caso contrário, a produção textual perde significado e torna-se abstrata, de difícil composição, já que se distancia de situações reais.

A falta de posicionamento de ensino integrado a aspectos sociointeracionais promove, frequentemente problemas na produção escrita, no caso da escrita argumentativa, quando não há propósito nem uma situação de produção em que seja necessário argumentar, o estudante pode construir um texto com diferentes desvios, como por exemplo, uma sequência explicativa ou mesmo narrativa no lugar da argumentativa.

No entanto, na realidade de sala de aula, é preciso afirmar que o fato de somente construir um processo de escrita baseado em um evento deflagrador, em propósitos comunicativos, e em um leitor social a quem irá se dirigir etc. não garante uma habilidade gerencial de escrita argumentativa pelos estudantes, apesar de a composição textual já

⁹ Como sabemos, os textos [escritos] são sistemas complexos de unidades linguísticas de diferentes níveis (parágrafos, orações, sintagmas, palavras) e de regras ou critérios de organização (introdução-desenvolvimento-conclusão, tese-argumento, causa-consequência, coordenação sujeito-verbo)... Para analisar e classificar esta intrincada organização interna, utilizamos as conhecidas denominações de coerência, coesão, correção e adequação. Cabe destacar que a escrita utiliza dessas unidades e regras com certa especificidade com relação à oralidade, devido em parte as características pragmáticas do canal escrito. (tradução própria).

apresentar características argumentativas. Faz-se, portanto, necessário auxiliar na composição textual dos discentes.

Em vista de tais problemas, faz-se necessário melhor direcionamento no ensino da escrita argumentativa, na qual se possam empreender melhorias significativas na construção do texto. Devido à relevância desta temática em âmbito social, faz-se fulcral compreender o universo da argumentação em prol de melhores resultados na construção de um texto marcadamente argumentativo.

Este capítulo foi construído com o propósito de expor concepções de ensino da escrita que podem ser adotadas neste trabalho a partir das necessidades que possam surgir durante a aplicação das ações em sala de aula. Além da discussão sobre o ensino da escrita, é preciso imergir no universo dos estudos empreendidos sobre argumentação, uma vez que este trabalho é fundamentado em uma busca do aprimoramento argumentativo, portanto, a necessidade de aprofundamento nos diversos campos que abordam e explicam o seu funcionamento. Neste sentido, o próximo capítulo volta-se integralmente para as teorias sobre argumentação.

3 CONSTITUINTE TEÓRICO II: APANHADOS TEÓRICOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO

Dando seguimento ao percurso teórico, neste capítulo, a argumentação será o ponto principal de estudo. Será discutida a argumentação por meio de algumas perspectivas teóricas que se entrecruzam, em determinados pontos, e se distinguem em outros, e contribuem para o entendimento do seu funcionamento. Desta forma, será feito um apanhado das teorias principais acerca da argumentação, que constitui este trabalho.

3.1 Palavras iniciais

A argumentação, por ser normalmente caracterizada como uma tentativa de fazer com que o outro, interlocutor do discurso, compartilhe dos ideais projetados pelo locutor, permite, em um primeiro momento, projetá-la como parte fundamental da construção dos mais diversos discursos.

Neste sentido, a perspectiva tomada sobre o ato de argumentar, como já esboçada no capítulo anterior, toma uma proporção que repercute de forma transversal em todos os enunciados produzidos. A argumentação, portanto, encontra-se no âmbito das intenções humanas, da persuasão humana ao constituir seu discurso. (Charaudeau; Maingueneau, 2018, p. 52).

Esta concepção, de teor pragmático e, até mesmo, discursivo, implica ações tomadas pelo outro por meio dos atos de fala do locutor, o que encaminha para o caráter intencional e persuasivo existente nos discursos. Isto significa que o locutor, ao falar, não pretende apenas comunicar algo, mas fazer com que o outro aja, direcionado por sua fala. Em meio a este jogo, intrinsecamente, a intenção do locutor é a de que o interlocutor compartilhe de seus propósitos. As intenções, que motivam a interação, podem ser consideradas, portanto, de caráter argumentativo, a partir da noção de que fez o outro aderir a seus propósitos.

Nas palavras de Amossy (2018, p. 43), “é a utilização da linguagem em seu contexto dialógico obrigatório que acarreta necessariamente uma dimensão argumentativa, mesmo quando não há uma programação declarada nem estratégias imediatamente perceptíveis.” A projeção dada à argumentação nos moldes acima salientados não conduz a um estudo específico da argumentação de forma a compreender o seu funcionamento. Além disto, há, neste viés, uma supressão de várias intenções, digamos, de primeira ordem, quais

sejam, relatar, comparar, comunicar, etc., que se apagam por colocá-las em um mesmo parâmetro de intenção argumentativa, apesar de ser inegável o teor argumentativo presente latentemente nos enunciados.

Embora seja uma ótica interessante ao estudo da argumentação, a pretensão depositada neste trabalho é a de compreender o funcionamento da argumentação com vistas a delinear características que possam transparecer “a argumentação como modo específico de encadeamento de enunciados” (PLANTIN, 2008, p. 24), o que possibilitaria reconhecer textos marcadamente argumentativos. Ou seja, não cabe neste trabalho comprovar marcas argumentativas nos mais variados textos, somente naqueles considerados prioritariamente argumentativos.

Portanto, a perspectiva tomada como ponto fundamental do estudo da argumentação é a observada e analisada de modo intradiscursivo¹⁰, como parte estrutural do discurso. Nesta perspectiva, observa-se que nem todos os discursos apresentam elementos que os tornam argumentativos, isto porque as estruturas argumentativas têm caráter próprio, organizando-se e estruturando-se de forma a concretizar a natureza argumentativa do enunciado.

No entanto, para se compreender o funcionamento da argumentação, inevitavelmente, é necessário recorrer a questões discursivas. Durante o percurso tomado aqui para compreender como a argumentação é desenvolvida em diversas vias teóricas, será perceptível a importância do discurso como parte constituinte e contribuinte para a composição da argumentação.

Desta forma, mesmo que se apresentem as diferentes óticas direcionadas à argumentação por diversos autores e que sejam claramente observáveis os diferentes percursos tomados por esses autores para explicá-la de modo estrutural, o discurso terá uma importância funcional para a compreensão do ato de argumentar. “Mais precisamente, a análise argumentativa apresenta-se como um ramo da Análise do Discurso (AD) na medida em que deseja esclarecer os funcionamentos discursivos, explorando uma fala situada e, pelo menos, parcialmente sujeita a coerções.” (AMOSSY, 2018, p. 10).

O estudo da argumentação se circunscreve, em boa parte das teorias desenvolvidas, ao discurso. O discurso é parte essencial para a compreensão da linguagem e das relações possibilitadas por ela. Não há como não retomar o caráter dialógico da

¹⁰ Segundo Charaudeau (2018), o termo *intradiscorso*, projetado no campo de estudo argumentativo, refere-se às variadas formas estruturais que caracterizam o discurso argumentativo.

linguagem, uma vez que o que é enunciado por um sujeito sempre é uma reação ao enunciado de um outro.

Este é um caso típico e importante: com muita frequência, a expressividade do nosso enunciado é determinada — às vezes nem tanto — não só pelo teor do objeto do nosso enunciado, mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema aos quais respondemos, com os quais polemizamos; são estes últimos que determinam igualmente a insistência sobre certos pontos, a reiteração, a escolha de expressões mais contundentes (ou, pelo contrário, menos contundentes), o tom provocante (ou, pelo contrário, conciliatório), etc. A expressividade de um enunciado nunca pode ser compreendida e explicada até o fim se se levar em conta somente o teor do objeto do sentido. A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 317)

Desta forma, o percurso do estudo da argumentação que será apresentado a seguir, apesar de remeter, muitas vezes, a um viés estrutural, deve ser analisado em textos correntes na sociedade como parte do processo analítico associado a questões discursivas. A seguir, será apresentado o estudo desenvolvido por Toulmin sobre argumentação.

3.2 O modelo de Toulmin e a sequência textual argumentativa

Toulmin (2006), segundo Plantin (2008), é um dos teóricos da argumentação que procede, como base de sua pesquisa, analisando o modo de construção do discurso argumentativo e dando um caráter de racionalidade à argumentação.

Toulmin (2006) faz um apanhado dos estudos desenvolvidos pela lógica referente à argumentação a fim de chegar a uma vertente capaz de compreender o funcionamento do argumento. Para chegar à vertente defendida, o autor traça as várias linhas relacionadas à lógica empreendida para explicar a argumentação. As linhas destacadas por ele são a psicológica, que concebe a lógica como procedimentos cognitivos de construção argumentativa, portanto, especificamente individual; e a sociológica, que preconiza o estudo do argumento a partir dos hábitos argumentativos utilizados em cada grupo social. Nenhuma destas linhas, para o autor, dá conta da construção do argumento, embora as duas tenham trazido conhecimentos importantes no que tange ao estudo da argumentação.

Para esse autor, o estudo da argumentação deve estar envolvido com avaliação prática de argumentos; em outras palavras, Toulmin busca analisar o argumento construído de forma a compreender como um argumento encaminha a determinada conclusão e permite ao enunciatário chegar à mesma conclusão do enunciador.

A lógica se ocupa da solidez das alegações que fazemos — da solidez dos fundamentos que produzimos para apoiar nossas alegações, da firmeza do suporte

que lhe damos – ou, para trocar de metáfora, com o tipo de *precedente* (no sentido em que os advogados usam este termo) que apresentamos em defesa de nossas alegações. (TOULMIN, 2006, p. 8, grifo do autor)

Para tornar clara a vertente escolhida por Toulmin para estudar a argumentação, é necessário compreender a sua concepção por meio de uma analogia, feita pelo próprio autor, entre a prática argumentativa e o funcionamento do discurso judicial:

A lógica (pode-se dizer) é jurisprudência generalizada. Os argumentos podem ser comparados a processos judiciais; e as alegações que fazemos e os argumentos que usamos para “defendê-las”, em contextos extra-legais, são como as alegações que as partes apresentam nos tribunais, e os casos que oferecemos para provar cada uma de nossas alegações são jurisprudência consagrada – para a lógica, num caso, e para o Direito, no outro. Uma das principais funções da jurisprudência é garantir que se conserve o que é essencial no processo legal: os *procedimentos* pelos quais as alegações devem ser apresentadas em juízo, discutidas e estabelecidas, e as *categorias* segundo as quais se devem apresentar, discutir e estabelecer as alegações. Nossa investigação visa a um objetivo semelhante: temos de caracterizar o que se pode chamar de “o processo racional” – os procedimentos e as categorias mediante os quais se podem discutir e decidir todas as “causas”. (TOULMIN, 2006, p. 10, grifos do autor)

Pelas palavras do próprio autor, torna-se evidente que sua expectativa é traçar características do processo racional envolvido na construção da argumentação de modo a observar os princípios e as normas capazes de relacionar o argumento à conclusão. Esta perspectiva, portanto, permite compreender o processo argumentativo, parte teórica importante para o estudo da argumentação.

Toulmin (2006) aponta para duas dimensões de estudo do argumento: a anatômica, que apresenta uma estrutura bruta, e a fisiológica. A estrutura bruta volta-se para o estudo da estruturação argumentativa em um texto, seja escrito, seja oral, abrangendo, desta forma, uma postura analítica em formato macroscópico. Isto significa analisar a argumentação por etapas que constituem um texto, analisando parágrafo por parágrafo (na escrita), fase por fase. Já a estrutura fisiológica, considerada por ele como uma estrutura mais fina, volta-se para análise de sentenças individuais que fazem parte do todo macroscópico da argumentação, sendo, portanto, uma estrutura microscópica que influencia definitivamente o macroargumento desenvolvido no texto. O autor evidencia que, entre estas duas dimensões, preocupar-se-á com a estrutura fisiológica do argumento, pois

Os processos fisiológicos são interessantes não apenas pelo que desempenham na manutenção das funções dos principais órgãos em que ocorrem; e os microargumentos (como podemos batizá-los) devem ser vistos, de tempos em tempos, com um olho nos macroargumentos em que aparecem; visto que o modo preciso como os expressamos e expomos, para só falar do que é menos importante, pode ser afetado pelo papel que os microargumentos têm a desempenhar no contexto maior. (TOULMIN, 2006, p. 136)

A escolha pelo processo fisiológico do argumento permite compreender as operações explícitas e implícitas envolvidas na construção da argumentação. Segundo Toulmin (2006), o estudo empreendido por Aristóteles ao microargumento, ou seja, ao processo fisiológico do argumento, é sucinto (premissa menor, premissa maior, conclusão), o que, segundo o autor, simplifica demasiadamente o entendimento da prática argumentativa.

Segundo Plantin (2008, p. 11-12), este arquétipo (premissa menor, premissa maior, conclusão) é parte definidora da argumentação lógica clássica que envolve:

I. apreensão: apreende-se um conceito, depois se o delimita. (homem)

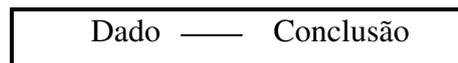
II. juízo: afirma-se ou nega-se algo desse conceito para chegar a uma proposição. (o homem é mortal).

III. raciocínio: encadeia-se essas proposições, de modo a avançar do conhecido para o desconhecido).

Para Toulmin (2006), este modelo lógico sobre argumentação é compreensível e classificatoriamente simples, mas, apesar de o autor achar que é um mérito a simplicidade, ele acredita que este esquema não consegue classificar todos os elementos pertencentes ao ato de argumentar.

É necessário, desta forma, lançar um esquema – apoiando-se em elementos fixos, próprio do âmbito da matemática – que possa garantir a validade dos diversos procedimentos argumentativos realizados na prática; portanto, é necessário expandir um modelo que encaixe, de forma válida, os variados argumentos produzidos.

A base que fundamenta a argumentação é a relação estabelecida entre uma asserção/alegação de caráter conclusivo e um dado factual que comprove a legitimidade da asserção. Toulmin (2006) chamará a asserção de Conclusão (C) e o dado factual, ou o argumento propriamente dito, de Dado (D).



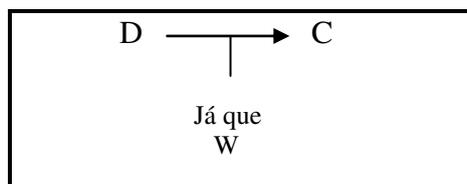
Contudo, este esquema não especifica todas as possíveis etapas presentes, latente ou declaradamente, na construção do discurso argumentativo, uma vez que não é esquematizado o processo que encaminha determinados dados a determinadas conclusões.

Segundo o autor, o enunciador, ao basear-se em determinados dados que, para ele, legitimam a conclusão, pode não deixar evidenciada esta relação para o enunciatário. Isto

comprova que basear o estudo do argumento em apenas “dados, *portanto*, conclusão” é estudar a argumentação de forma simplificada.

Pode haver dúvidas quanto à legitimidade dos dados filiados à determinada conclusão. Tal dúvida permitiria que fosse produzida a seguinte pergunta: “Como você chegou até aí?”. Esta pergunta promoveria a necessidade de garantias (W), ou seja, regras, princípios, inferências que expliquem como determinados dados legitimam a conclusão. O esquema, portanto, receberia mais uma ramificação, ou seja, a garantia (W), mesmo que esta, muitas vezes, esteja implícita na relação entre dados e conclusão.

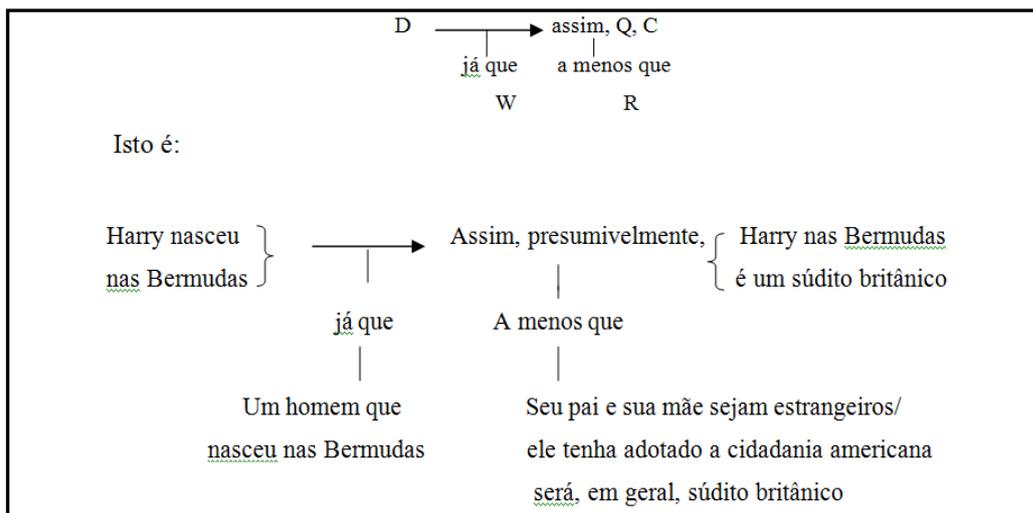
Figura 2: Esquema argumentativo



Fonte: Toulmin (2006, p. 143)

Ao chegar neste esquema, Toulmin (2006) aponta uma ressalva: há vários tipos de garantias, sendo algumas que autorizam decisivamente a conclusão (necessariamente) e outras que garantem provisoriamente a conclusão (presumivelmente). Isto pode propiciar a necessidade de inserir em algumas situações um qualificador que permita serem feitas algumas ressalvas entre o dado e a conclusão. O qualificador pode ser *qualificadores modais* (Q) e *condições de exceção e refutação* (R). Para compreender o modelo produzido por Toulmin (2006), é preciso recorrer ao esquema e ao exemplo elucidado pelo próprio autor:

Figura 3: Modelo e exemplificação de Toulmin



Fonte: Toulmin, 2006, p. 146

Toulmin (2006), portanto, alcança um esquema argumentativo que aborda não só elementos explícitos envolvidos na argumentação, mas também elementos implícitos que colaboram com a sustentabilidade, ou melhor, nas palavras do próprio autor, com a legitimidade da relação entre dado e conclusão. Esta formulação torna-se base para a compreensão do funcionamento, de modo lógico, do argumento.

O estudo de Toulmin sobre o funcionamento da argumentação tornar-se-á base para novas investigações e perspectivas voltadas ao estudo do argumento. Adam (2011), por exemplo, é um dos teóricos que se fundamentará no estudo deste autor.

Antes de nos aprofundarmos no estudo da argumentação realizado por Adam (2011), é preciso situar sua pesquisa no campo da Linguística Textual. Este autor, ao analisar a constituição do texto, aponta para diversas segmentações constituintes do todo textual. A análise empreendida pelo autor busca promover uma construção que relacione, no processo de produção textual, aspectos discursivos e textuais.

Ao voltar-se propriamente para o âmbito textual, o autor busca empreender um estudo organizacional das proposições-enunciados¹¹. Apesar de empreender uma análise complexa da organização textual, o que o faz buscar várias vertentes linguísticas para explicá-la, Adam destaca-se por investigar as sequências textuais, parte pertencente ao estudo organizacional do texto.

As sequências, portanto, são parte estrutural do texto que compõem a significação geral textual e apresentam uma composição interna (relativamente autônoma) passível de ser analisada e projetada nos mais variados textos. Esta composição, pode-se dizer, esquematiza o funcionamento das sequências.

As sequências analisadas por Adam (2011) são a narrativa, a descritiva, a explicativa, a dialógica e a argumentativa. Dentre todas, evidentemente, a que será apresentada nas linhas seguintes será a argumentativa.

Adam (2006), ao se dedicar à estrutura da sequência argumentativa, busca primeiramente explicar os fundamentos pertinentes à construção de um discurso argumentativo. Apoiando-se em outros teóricos como Ducrot e Moeschler, o autor evidencia

¹¹ “A unidade mínima a que chamamos **proposição-enunciado** é o **produto de um ato de enunciação**: ela é enunciada por um enunciador inseparável de um coenunciador... Chamamos essa unidade de base “proposição” – sem especificar a cada vez microproposição – para reforçar o fato de que se trata de uma **microunidade sintática** e de uma **microunidade de sentido**. (ADAM, 2011, p. 108, grifos do autor).

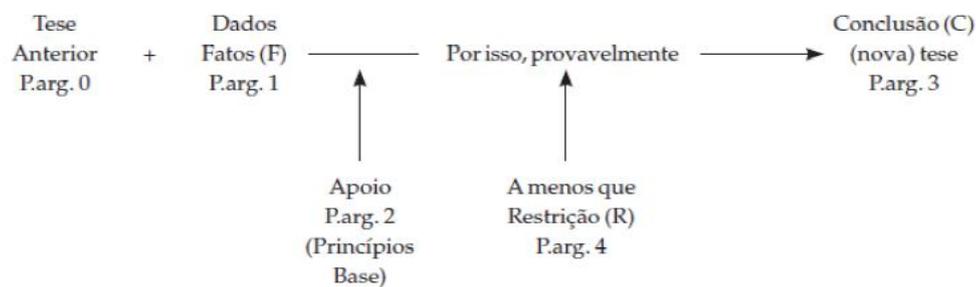
que, ao argumentar, dois movimentos discursivos podem ser observados: demonstrar-justificar uma tese; refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese contrária.

Segundo Adam (2011, p. 233),

Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção (C). Entre os dois, a passagem está garantida pelos “procedimentos argumentativos” que assumam a forma de encadeamentos de argumentos-provas, correspondendo ora aos suportes de uma lei de passagem, ora a microcadeias de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados.

O autor destaca que a composição da sequência argumentativa possui, em sua construção, um caráter dialógico, uma vez que está atrelada a alguma tese anteriormente dita que necessita ser contestada ou reafirmada; refutada ou demonstrada. Por este motivo, na sequência prototípica argumentativa pensada por Adam (2011), há lugar para este caráter dialógico.

Figura 4: Esquema da sequência argumentativa prototípica



Fonte: Adam, 2011, p. 234

Para compreender melhor a sequência pensada por Adam (2011), a explicação feita por Alencar e Farias (2014, p.150-151) elucida cada etapa constituinte da sequência:

Esta sequência é composta pelas macroproposições:

- *tese anterior*, que é a afirmação que será contestada e que pode estar implícita;
- *dados*, que são afirmações, com dado grau de informatividade, que dão margem à conclusão.
- *escoramento de inferências*, que é um conjunto de pressupostos socialmente compartilhados e que, por isso mesmo, servem de apoio para os argumentos, a fim de que nem tudo precise ser explicitado, porque já é conhecido;
- *restrição*, que é uma contra-argumentação, explícita ou implícita, mas sempre existente, direcionada à conclusão, muitas vezes por meio de uma partícula restritiva; e
- *conclusão*, que é, de fato, a tese ou o ponto de vista que o enunciador deseja defender e que pode servir de tese para nova sequência argumentativa.

Na *tese anterior*, observa-se o caráter dialógico existente na construção da estrutura argumentativa textual. Por meio dela, toda a composição argumentativa é

fundamentada no texto, mostrando, portanto, que o que é enunciado sempre está em constante diálogo com outros enunciados.

A partir da *tese anterior*, que não necessariamente deve estar explícita na estrutura argumentativa, os *dados* ou argumentos são expostos a fim de que se chegue à determinada *conclusão* conduzida pelo enunciador. Vale lembrar que a *sustentação*, em outras palavras, a garantia, destes dados factuais pode ficar explícita ou implícita na composição argumentativa. Contudo, a sustentação pode não ser definitiva, ou seja, pode permitir que haja contestação pelo enunciatário. Com a finalidade de não incorrer em falácias, o enunciador pode fazer algumas ressalvas de caráter modal ou de restrição. É importante ressaltar que o autor esclarece que, apesar de estar esquematizada, a sequência argumentativa não está estruturada de forma linear obrigatória.

Observa-se, portanto, a similaridade processual do argumento pensado por Toulmin e por Adam. Mas não somente isto: observa-se que tais estudos beneficiam a compreensão do funcionamento da argumentação, o que auxilia em intervenções no ensino da escrita de textos argumentativos, pois é possível observar o processo de construção do argumento. Este processo, portanto, pode ser levado para a sala de aula, não em formato micro, mas macro na construção textual.

A seguir, uma nova versão do estudo sobre argumentação é apresentada, desta vez, fundamentada em uma perspectiva retórica: as técnicas argumentativas.

3.3 Técnicas argumentativas

Plantin (2008), ao discorrer sobre os diversos vieses de estudo sobre argumentação, aponta também para a importância do trabalho desenvolvido por Perelman e Tyteca (2014) referente à argumentação. Para o autor, uma das maiores relevâncias do trabalho desenvolvido no *Tratado da argumentação*, normalmente conhecido como a *Nova Retórica*, foi debruçar-se sobre o estudo das técnicas argumentativas.

Essa obra forneceu à argumentação uma rica base empírica de esquemas, que configuram a especificidade dessa prática linguística [...] A ideia de que algumas formas discursivas exatamente identificáveis desempenham um papel essencial na argumentação leva-nos a nos interrogar pela possibilidade de um inventário organizado dessas formas, ou seja, sobre as tipologias do argumento. (PLANTIN, 2008, p. 45).

Neste sentido, Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014) não buscam um protótipo ou um modelo que mostre o funcionamento comumente realizado quando da produção argumentativa. O foco é fazer um apanhado dos diversos esquemas utilizados para garantir a

adesão do enunciatório, ou melhor, nas palavras dos autores, do auditório. “Com efeito, o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento.” (PERELMAN e TYTECA, 2014, p. 4).

Perelman e Tyteca (2014), portanto, buscam analisar e caracterizar as diversas estruturas argumentativas utilizadas nos discursos argumentativos que empiricamente tornam-se fortes constructos argumentativos.

Segundo Amossy (2018, p. 17), a retórica apresenta as seguintes características:

1. um discurso que não existe fora do processo de comunicação, em que um locutor leva em consideração aquele a quem se dirige;
2. um discurso que pretende agir sobre os espíritos e, assim, sobre o real;
3. uma atividade verbal que toma como referência a razão e que se dirige a um auditório capaz de raciocinar;
4. um discurso construído, usando técnicas e estratégias para chegar à sua finalidade de persuasão: falar é mobilizar recursos verbais num conjunto organizado e orientado.

Nas palavras de Fiorin (2017, p. 26),

Herdar a retórica significa, pois, de uma parte, levando em consideração séculos de estudos já realizados, descrever, com as bases dos estudos discursivos atuais, os procedimentos discursivos que possibilitam ao enunciador produzir efeitos de sentido que permitem ao enunciatório crer naquilo que foi dito; de outra, analisar o modo de funcionamento real da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação.

A *Nova Retórica*, portanto, influenciada por pressupostos retóricos, entrelaça dois lados constituintes da comunicação argumentativa: o discurso e a estrutura argumentativa. O discurso tomado aqui como enunciados produzidos em determinadas situações por determinados sujeitos que encaminham a determinada conclusão. A estrutura argumentativa tomada como esquemas normalmente construídos com intenções de promover a adesão do outro.

Segundo Fiorin (2017, p. 22), “a retórica é, sem dúvida nenhuma, a disciplina que, na história do Ocidente, deu início aos estudos do discurso”. Neste sentido, todas as teorias ocidentais referentes ao discurso apresentam, de certa forma, diálogo com a retórica¹², embora sejam teorias autônomas. No caso da *Nova Retórica*, o diálogo inicia pelo próprio título, que encaminha para pressupostos advindos da retórica e, por conseguinte, estuda a argumentação

¹² O que se quer dizer com manter diálogo com a retórica é “ler os temas abordados pela retórica sob a ótica das questões teóricas modernas.” (FIORIN, 2017, p. 26)

pelo viés discursivo e estrutural: tanto estuda a argumentação por meio do uso enunciativo, como pelo estudo do raciocínio argumentativo no âmbito do preferível, ou seja,

Os raciocínios preferíveis são aqueles cuja conclusão é possível, provável, plausível, mas não necessariamente verdadeira, porque as premissas sobre as quais ela se assenta não são logicamente verdadeiras [...] Nesse caso, a admissão de certas premissas e, portanto, de determinadas conclusões depende de crenças e de valores. (FIORIN, 2017, p. 18).

Segundo Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014), a argumentação faz parte do campo do verossímil, do provável, escapando, assim, dos cálculos e das certezas promulgados por Descartes. A Nova Retórica, portanto, surge como um viés de ressurgimento do estudo da argumentação, que se baseia nos estudos feitos por Aristóteles em Retórica.

Mas é necessário compreender que essas técnicas se baseiam em todo um contexto discursivo que fundamenta as escolhas argumentativas feitas em determinadas circunstâncias.

Segundo Fiorin (2017), o argumento advém de um processo discursivo em que três elementos são postos em jogo: o enunciador, o enunciatário e o discurso. Para Aristóteles, esses três elementos eram chamados respectivamente de *éthos*, *pathos* e *logos*, enquanto, na Nova Retórica, são apresentados como orador, auditório e argumentos.

O *éthos* estaria relacionado à construção que o orador faz de si mesmo em conformidade a aumentar as chances de adesão do seu auditório. Nessa perspectiva, o *éthos* é a imagem projetada do orador pelo próprio orador, a fim de persuadir o seu auditório.

A análise do *éthos* do enunciador nada tem do psicologismo que, muitas vezes, pretende infiltrar-se nos estudos discursivos. Trata-se de apreender um sujeito construído pelo discurso e não uma subjetividade que seria a fonte de onde emanaria o enunciado, de um psiquismo responsável pelo discurso. O *éthos* é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito. (FIORIN, 2017, p. 70)

O *páthos*, por sua vez, estaria relacionado à projeção que o orador faz de seu auditório, a fim de escolher os argumentos que propiciariam adesão ao seu ponto de vista, seduzindo-o a compartilhar de sua tese.

O *lógos* seria os direcionamentos utilizados no discurso que auxiliariam no desenvolvimento da tese e que colaborariam para a adesão dessa tese pelo auditório.

A argumentação, nesse sentido, é constituída de uma situação relacional entre o *éthos*, o *páthos* e o *lógos*, e tal relação pressupõe o caráter indiscutível de se pensar a construção do texto argumentativo como responsivo, dialogal, interacional, em que as partes necessitam uma das outras para que a argumentação seja realizada. Observa-se a importância das projeções do enunciador e do enunciatário e como essas projeções influenciam nas

escolhas dos argumentos a fim de se alcançar o objetivo central: a adesão à tese defendida pelo enunciador.

É relevante destacar que Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014) se utilizam dos termos orador, auditório e argumentos, advindos de Aristóteles, em seu trabalho, de forma a explicar as relações necessárias para o constructo da argumentação a partir das técnicas argumentativas.

Para Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014), o orador deve conhecer o auditório de forma a conseguir persuadi-lo da tese defendida. A relação existente entre essas duas figuras são cruciais no desenvolvimento da argumentação, e o orador, interessado em alcançar seu público, deve conhecê-lo, a fim de fazer as escolhas argumentativas. “Uma imagem inadequada do auditório, resultante da ignorância ou de um concurso imprevisto de circunstâncias, pode ter as mais desagradáveis consequências” (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 2014, p. 22).

Outro ponto relevante desenvolvido pelos autores diz respeito ao acordo que novamente colocará em questão a relação do orador com seu auditório. O acordo se mostraria a partir da reação de adesão total, parcial ou da falta de adesão do auditório aos argumentos apresentados pelo orador: “do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes”. (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA 2014, p. 73).

Desta forma, a partir da reação do auditório, o orador modifica ou não seu discurso, transparecendo sempre a tentativa de manter o acordo. Os objetos do acordo são analisados a partir de duas categorias: uma, a do real, em que se encontram os fatos, as verdades e as presunções; a outra, a do preferível, no qual se encontram os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. O que se comprova com a ideia do acordo é que o orador estará sempre em busca de persuadir o seu auditório a partir da própria reação de adesão do seu auditório.

Os autores também explanam sobre a importância da escolha dos dados em um processo argumentativo, relevando novamente a importância de projetar o auditório, no caso, o enunciatário, para escolher bem os dados da argumentação. Segundo os autores, a seleção de dados é importante e pertinente no debate. Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014, p. 132) afirmam que “o papel da seleção é tão evidente que, quando alguém menciona fatos, deve sempre perguntar-se o que estes podem servir para confirmar ou para invalidar.”

É observável, portanto, que fatores discursivos e pragmáticos são relevantes para a construção dos mais diversos esquemas argumentativos, os quais são enunciados a partir das situações em que se fazem necessários. A fim de compreender esses fatores, Fiorin (2017) se utiliza do seguinte exemplo conferido ao enunciado *Está chovendo demais*:

Esse enunciado poderia ser usado em diferentes situações de comunicação: por dois viajantes num aeroporto, aguardando a partida de um avião; por um juiz de futebol durante uma pejeja esportiva; por uma mãe a um filho que se prepara para fazer sua corrida matinal. O componente retórico atribui a esse enunciado, em cada uma dessas situações, uma significação efetiva, que poderia ser parafraseada, respectivamente, por exemplo, da seguinte maneira: a) O avião deve atrasar-se, pois não há teto para decolagem; b) Vou paralisar a partida, pois não há condições de continuar; c) Acho melhor você não fazer sua corrida agora. (FIORIN, 2017, p. 16).

Utilizar-se da retórica, desta forma, pressupõe analisar enunciados a partir de contextos reais de produção. O enunciado pode ser o mesmo, mas seu significado discursivo está atrelado à situação de produção e as escolhas enunciativas são feitas a partir do outro – do que se espera do outro, como também do que se pensa que o outro espera.

Como já citado anteriormente, o *Tratado da argumentação* destaca-se não somente por discutir questões referentes à discursividade retórica, mas também por esmiuçar diversos esquemas argumentativos. A estes esquemas, os autores intitularam de técnicas argumentativas, que são importantes para compreender como o discurso argumentativo se constrói na concretude dos eventos comunicacionais.

As técnicas argumentativas, para os autores, podem ser caracterizadas em dois processos existentes: o processo de ligação e o processo de dissociação. O processo de ligação, como sugere o termo, liga elementos distintos em busca de uma aproximação, uma perspectiva de solidariedade que busca ou valorizá-los, ou estruturá-los um pelo outro. O processo de dissociação, por sua vez, objetiva o contrário, dissociar, separar elementos considerados de um todo, nas palavras dos autores, solidários. Essa base esquemática das técnicas nos encaminha para um processo de aproximação e distanciamento entre elementos discursivos a fim de alcançar a adesão dos argumentos utilizados.

Para o processo de ligação, existem três tipos de argumentos: os quase lógicos; os que se fundamentam na estrutura do real; e os que fundam a estrutura do real. Já no processo de dissociação, alguns elementos são relevantes, como a dicotomia aparência/realidade, consequência/fato, particular/geral, meio/fim.

Para compreender os argumentos quase-lógicos, é necessário entender primeiramente o significado de raciocínio lógico ou raciocínio formal. Este é marcado por pensamentos que conduzem a determinada conclusão, vista como verdade irrefutável. Um

exemplo clássico de raciocínio lógico é o silogismo, como “todos os homens são mortais. João é homem. Logo, João é mortal”. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os argumentos quase lógicos apresentam semelhança com o raciocínio lógico, ou seja, dados são expostos a fim de permitir que se chegue a determinada conclusão, contudo, não são verdades irrefutáveis, mas sim possíveis, prováveis, portanto, quase lógicas. Um exemplo de argumento quase lógico é “filho de peixe, peixinho é”, pois, apesar de apresentar uma estrutura próxima ao raciocínio lógico, essa afirmação não pode ser considerada irrefutável.

Todos trabalhamos com argumentos quase lógicos. Isso não é nenhum demérito, já que é da essência da argumentação operar com raciocínios preferíveis, entre os quais os quase lógicos: *funções iguais, salários iguais; X é corrupto, afinal, todos os políticos são corruptos; é preciso construir escolas hoje para não erguer prisões amanhã; crianças são crianças; não faça aos outros aquilo que não queres que façam a ti...* (FIORIN, 2017, p. 116, grifo do autor).

Nos argumentos quase lógicos encontram-se os argumentos de contradição e incompatibilidade, de identidade total ou parcial, da regra de justiça, de reciprocidade, de transitividade, de comparação e de sacrifício.

Já os argumentos baseados na estrutura do real se utilizam dessa estrutura para criar relações de solidariedade entre aquilo que já é admitido e o que se quer admitir pelo orador. Nas palavras de Fiorin (2017, p.149), “são aqueles baseados em relações que nosso sistema de significação considera existentes no mundo objetivo.” Existem duas formas de ligação existentes nesse tipo de argumento: as ligações de sucessão, baseadas na ligação de causa e efeito (encontram-se os argumentos: pragmático, do desperdício, da direção e de superação); e as ligações de coexistência, baseadas em uma pessoa e seus atos (encontram-se os argumentos de autoridade e de hierarquia dupla).

Já os argumentos que fundamentam a estrutura do real, consoante Fiorin (2017, p. 185), estão relacionados às formas de organização da realidade. “São os argumentos indutivos e analógicos, ou seja, aqueles em que se generaliza a partir de um caso particular ou aqueles em que se transpõe para outro domínio o que é aceito num campo particular”. No primeiro, indutivo, apresentam-se os argumentos por exemplo, por ilustração e por modelo e antimodelo.

Com relação à dissociação das noções, Fiorin (2017) explica que, enquanto os argumentos quase lógicos, os argumentos que são baseados na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real associam as noções, as dissociações das noções exercem o papel contrário, “separam as ideias que aparecem em pares hierarquizados”. (FIORIN, 2017, p. 193). Seu objetivo é mostrar que os conceitos não estão bem vinculados, abrindo margem

para uma contra-argumentação. Essa contra-argumentação é sustentada pela discordância entre os pares hierarquizados.

Neste sentido, na dissociação da realidade, por exemplo, surge a aparência e a realidade (par hierarquizado). Espera-se, com isso, que, no jogo argumentativo, haja a desvinculação de determinadas verdades a fim de mostrar que a aparência é enganosa. No trecho a seguir, retirado de uma matéria jornalística de *Carta Capital* (2017), observa-se a dissociação entre realidade e aparência: A fantasia publicitária, claramente assumida por Michel Temer, expõe-se à gula da mídia, mas engana a poucos. Ele se ilude com os conselhos dos marqueteiros diante da aproximação, em maio, do primeiro ano de governo. É preciso presidente otimista seria a regra, mesmo sem o sorriso de JK.

A dissociação, aparência e realidade, foi escolhida como prototípica da dissociação de noções. Contudo, a dissociação ocorre com outros pares. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 477) citam meio/fim; consequência/fato; ocasião/causa; relativo/absoluto, entre outras dissociações construídas a partir da necessidade argumentativa.

De forma resumida, o quadro 1 mostra os blocos que marcam as técnicas argumentativas de ligação e de dissociação, estudados por Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014):

Quadro 1: Técnicas argumentativas

Processo de ligação			Processo de dissociação
Quase lógicos	Baseados na estrutura do real	Fundamentam a estrutura do real	Dissociação das noções
Incompatibilidade Identidade Justiça Reciprocidade Transitividade Comparação Sacrifício	Pragmático Desperdício Direção Superação Autoridade Hierarquia dupla	Exemplo Ilustração Modelo e antimodelo Analogia Metáfora	Realidade/Aparência

Na seção seguinte, o estudo da argumentação será explanado por meio de elementos capazes de produzir um teor argumentativo. Duas perspectivas serão apresentadas: uma fundamentada na pragmática integrada, a outra fundamentada na análise do discurso.

3.4 Operadores/conectivos argumentativos

Outros autores que se destacaram por teorizar sobre a argumentação foi Ducrot e Anscombe (1988) no artigo intitulado *A argumentação na língua*. Sua contribuição, referente à argumentação, foi pesquisar as marcas argumentativas existentes no âmbito da significação¹³. “Para eles, a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam.” (FIORIN, 2017, p. 15).

A fim de alcançar o objetivo de sua pesquisa, que é analisar a argumentação à luz de orientações semânticas, Ducrot (1987) tece observações sobre o caráter dado à análise da argumentação por meio de um componente retórico. Este componente seria considerar, no estudo argumentativo, as circunstâncias envolvidas quando proferido algo.

Este é o processo que frequentemente tenho procurado esquematizar ao falar de um componente “retórico” que, considerando a situação do discurso, a faria agir sobre os resultados obtidos previamente de um componente “linguístico” destinado a descrever as frases. (DUCROT, 1987, p. 91).

O autor observa que o componente retórico preenche as lacunas existentes entre uma e outra proposição. Isto significa que a situação discursiva completa o sentido das proposições, uma vez que o que é dito geralmente é interpretado por meio do que se intenciona dizer com o que foi dito.

Ducrot (1987, p. 90) exemplifica o componente retórico nas análises argumentativas por meio da seguinte situação: um convite ao cinema. Em resposta a proposição “Parece que este filme é interessante”, pode-se obter a seguinte proposição “Eu já o vi”. A resposta “Eu já o vi” intenciona a não aceitação ao convite, portanto, dando motivo para não ir.

Em outras palavras, a complexidade envolvida na compreensão da proposição não é conseguida apenas por meio da significação, mas também pela situação de produção em que se realiza a enunciação.

É por esta mesma razão que Anscombe e eu denominamos “a instanciação das variáveis argumentativas”. Enunciando a frase “Faz bom tempo, mas estou com os pés machucados”, o locutor apresenta o bom tempo como um argumento possível para uma conclusão oposta àquela que ele tira do fato de estar com os pés machucados. Mas só a situação (tanto intelectual e afetiva quanto física) permite determinar qual é este r, instanciando-os. (DUCROT, 1987, p. 90).

¹³ *Significação*, no livro *O dizer e o dito* de Ducrot (1987), refere-se ao valor semântico remetido à frase. Já a palavra *sentido* é remetida ao enunciado, tomado como um conjunto de atos de fala.

Embora os estudos sobre argumentação recorram geralmente ao caráter discursivo presentes nas proposições, segundo o autor, a significação corrobora a construção da argumentatividade do que se é produzido.

Segundo Fiorin (2017, p. 16),

Anscombe e Ducrot passam a privilegiar a noção de argumentação. No entanto, seu conceito de argumentação nada tem a ver com a discursivização, como entendia a milenar tradição retórica, que a considerava uma estratégia discursiva com a finalidade de persuadir o auditório (o enunciatório, diríamos hoje).

Consoante Ducrot (1987, p. 97), há uma tendência em responsabilizar as leis do discurso na construção do sentido dos enunciados, portanto, relevando o caráter pragmático existente na composição da compreensão. Neste sentido, a semântica ocuparia um lugar “mínimo absolutamente indispensável” na composição do enunciado.

Esta posição mínima é colocada em questão por Ducrot e Anscombe. O objetivo dos autores, portanto, é integrar o caráter pragmático ao nível fundamental, ou seja, integrar a pragmática ao nível semântico, conhecido como *pragmática integrada*. “O componente retórico não é algo que se acrescenta ao componente semântico, mas ele faz parte deste componente.” (FIORIN, 2017, 16).

Esta perspectiva orienta para o estudo da argumentação de modo pragmático integrado. Ducrot e Anscombe, tomados por este raciocínio, afirmam que o sentido¹⁴ do enunciado apresenta, como parte constitutiva, a força argumentativa que orienta para determinadas conclusões e não outras. “Nossa tese é que uma orientação argumentativa é inerente à maior parte (ao menos) das frases: sua significação contém uma instrução como “enunciando esta frase, apresento-me como argumentando em favor de tal tipo de conclusão”.” (DUCROT, 1987, p. 98).

Tomada esta perspectiva, a argumentação encontra-se na língua, em termos de significação, e pode-se observá-la por elementos constitutivos da frase que, ao serem proferidos, encaminham para determinada conclusão.

A função primeira da língua (isto é, para ser honesto, a função que me interessa) é oferecer aos interlocutores um conjunto de modos de ações estereotipadas que lhes permitam representar e se impor mutuamente papéis: entre estes modos de ação convencionais, preexistentes a seu emprego pelos sujeitos falantes, eu situo as virtualidades argumentativas, constitutivas, para mim, da significação. (DUCROT, 1987, 104).

¹⁴ Vide nota de rodapé 16.

Por este motivo, Ducrot é considerado o autor que estuda a argumentação na língua, o que permite analisar as funções desempenhadas por determinadas unidades semânticas na composição argumentativa do enunciado.

Em vista de compreender esta perspectiva, Ducrot (1989) utiliza, como exemplo, dois enunciados que indicam o mesmo fato, compreendido, em outras palavras, como certa representação da realidade que pode ser considerada verdadeira ou falsa. Porém, observa-se que os dois enunciados autorizam argumentações diferentes.

a) Pedro trabalhou pouco.

b) Pedro trabalhou um pouco.

Observa-se que estes dois enunciados não se anulam, uma vez que, se se considera verdadeiro o fato de Pedro ter trabalhado pouco, Pedro ter trabalhado um pouco também o é. Contudo, Ducrot (1989) observa que, embora a relação factual entre os dois enunciados seja a mesma, as intenções argumentativas ao expressar um ou o outro não as são.

Neste sentido, *pouco* e *um pouco* marcam semanticamente um direcionamento argumentativo diferente: “a significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados.” (DUCROT, 1989, p. 18).

A argumentação não é apenas um fator discursivo no sentido de recorrer a questões discursivas para explicar como tal enunciado relaciona-se a determinada conclusão. O âmbito semântico, para este autor, torna-se um lugar de marcas argumentativas que permitem ao enunciado se ligar à conclusão. “Elas mostram que a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está na ‘língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas.” (DUCROT, 1989, p. 18).

Neste viés, algumas marcas linguísticas desempenham função semântica argumentativa capazes de direcionar argumentos distintos nos enunciados, chamados pelo autor de operadores argumentativos. Pelo exemplo disposto por Ducrot (1989, p. 19), *pouco* e *um pouco* podem ser considerados operadores argumentativos, pois

1. Pode-se construir uma frase P’ “Pedro trabalhou pouco” substituindo *um pouco* por *pouco* P;
2. Não são as mesmas argumentações que tornam possíveis, numa situação dada, um enunciado de P e um P’;

3. Não se pode derivar esta diferença argumentativa entre os enunciados de uma diferença informativa que possa existir entre eles.

Desta forma, os operadores argumentativos são marcados por direcionar ao mesmo fato, apresentarem direcionamentos argumentativos distintos e estes direcionamentos não podem estar atrelados a diferença informativa, ou seja, devem ser vistos como enunciados produzidos com intenções argumentativas distintas.

O uso de *pouco* e *um pouco* implica, não que se admite uma excluindo a outra, mas que, no discurso, atualiza-se uma negligenciando a outra. A “situação de discurso” que está em jogo não é, pois, exterior ao enunciado e ao discurso; trata-se de uma situação que o enunciado e o discurso argumentativo constroem por si mesmos, que eles veiculam. (DUCROT, 1989, p. 22).

Para fundamentar a questão dos operadores argumentativos, Ducrot (1989, p. 35) põe na base da teoria duas ideias: o valor argumentativo analisado por meio do nível semântico e a ideia de que este valor fundamenta os *topoi* argumentativos “suscetíveis a receber duas formas tópicas recíprocas”.

O valor argumentativo seria uma justificativa para se chegar à determinada conclusão por meio de um princípio argumentativo, chamado pelo autor de “topos”. Fiorin (2017, p. 17) exemplifica o topos com o seguinte enunciado: “Agasalhe-se bem, pois está muito frio”. Observa-se que há um princípio argumentativo que rege a relação entre o enunciado “Agasalhe-se bem” e a conclusão “está muito frio”. O topos ou o princípio argumentativo em questão é “com o frio é propício pegar uma gripe”.

As formas tópicas referem-se a formas semânticas equivalentes para se chegar ao mesmo princípio argumentativo ou topos. Utilizando-se ainda do exemplo de Fiorin (2017), poderia ter sido dito “Quanto mais se agasalha, mais está protegido do frio” ou “Quanto menos se agasalha, menos está protegido do frio”. Observa-se que estas formas encaminham para o mesmo topos “com o frio é propício pegar uma gripe”. Neste sentido, o valor argumentativo fundamenta, de fato, as variadas formas tópicas possíveis de ser realizadas.

Retomando o exemplo em que aparecem os operadores argumentativos *pouco* e *um pouco*, Ducrot, por meio da teoria dos *topoi*, esclarece o porquê de alguns enunciados indicarem a mesma conclusão factual, porém apresentarem direcionamentos argumentativos diferentes. Esta diferença argumentativa está ligada ao topos, ao princípio argumentativo que rege a ligação entre o enunciado e a conclusão. Ao falar: “Pedro trabalhou pouco” ou “Pedro trabalhou um pouco” pode-se levar a quatro encadeamentos, segundo Ducrot (1989, p. 35):

- a) Ele trabalhou pouco. Ele vai conseguir.
- b) Ele trabalhou pouco. Ele não vai conseguir.

c) Ele trabalhou um pouco. Ele vai conseguir.

d) Ele trabalhou um pouco. Ele vai não vai conseguir.

Observa-se que (a) e (c) ou (b) e (d) encaminham para uma mesma conclusão. Contudo, é perceptível uma diferença argumentativa entre (a) e (c) e (b) e (d). Segundo Ducrot (1989), isto ocorre pelo fato de encaminharem para uma mesma conclusão, mas não para o mesmo topos: enquanto (a) encaminha para o topos “o trabalho leva ao êxito”, (c) encaminha para o topos “O trabalho leva ao fracasso”.

Portanto, os operadores argumentativos regem encadeamentos que imprimem diferenças argumentativas aos enunciados. Isso significa que elementos semânticos propiciam formações argumentativas diferenciadas e, por isso, os operadores argumentativos tornam-se parte expressiva do estudo da argumentação na língua, pois a argumentação é marcada por fatores semânticos capazes de fazer um enunciado admitir o outro enunciado em questão.

Em uma perspectiva discursiva, os operadores argumentativos, que fazem parte do campo semântico, recebem outra acepção: conectivos argumentativos. A diferença entre eles recai principalmente pela representatividade do campo ao qual se dedicam explicar a argumentação. Enquanto os operadores fazem referência aos encadeamentos promovidos por questões semânticas, os conectivos fazem referência aos recursos discursivos existentes ao expressar um enunciado. Segundo Maingueneau (1997, p. 162),

Entre estes fenômenos que restringem os encadeamentos argumentativos convém distinguir duas grandes classes: os *conectivos* e os *operadores*. Os primeiros servem para ligar dois ou vários enunciados, destinando a cada um um papel particular em uma estratégia argumentativa única, enquanto os segundos (*não, quase, etc.*) aplicam-se a um enunciado único, ao qual conferem um potencial argumentativo específico.

A perspectiva discursiva, portanto, enquadra as operações marcadas linguisticamente entre os enunciados a fim de propiciar encadeamentos argumentativos no campo das estratégias discursivas, pois “o conectivo pode pôr em jogo, não um enunciado preciso, mas todo o movimento discursivo cujas fronteiras são, por vezes, indecisas”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 163).

Embora a percepção seja diferente entre a Semântica e a Análise do Discurso, não se pode negar que determinadas conexões presentes entre os enunciados ou no próprio enunciado são possíveis de serem tomadas como estratégias argumentativas capazes de projetar valores argumentativos ao que se é dito. Tais conexões, portanto, podem ser observadas pelas relações argumentativas promovidas por meio de conectores como *mas, embora, porque, logo, então*, entre outros.

Sendo assim, a transposição do estudo de elementos linguístico/discursivos (operadores/conectivos argumentativos) para o ensino é uma das diretrizes possível para dar suporte à produção de estratégias argumentativas que auxiliem na produção da argumentatividade textual.

Além destes estudos, a consciência do funcionamento da argumentação por meio de uma visão lógico/retórica/organizacional permite aos estudantes produzirem estratégias argumentativas de acordo com a necessidade de comunicação exigidas em seus textos.

Passada a fase de constituição teórica que fundamenta as ações na vivência da sala de aula referente ao ensino de língua e aos pressupostos de um ensino da argumentação, é preciso se debruçar sobre a metodologia da pesquisa que mostra os caminhos trilhados a fim de promover uma intervenção no ensino e os princípios norteadores para a análise dos dados obtidos à luz das teorias expressas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, serão relatados os procedimentos para a viabilização da pesquisa e a exposição de ações utilizadas que foram proporcionadas pelos questionamentos surgidos em meio ao exercício investigativo. Para tanto, no primeiro momento, será exposta a caracterização da pesquisa. Em seguida, será descrita a delimitação da amostra e do corpus utilizada neste trabalho. Após este momento, faz-se pertinente apresentar os procedimentos entre a escrita diagnóstica e a produção final que compõem o corpus. Por fim, serão evidenciadas as categorias de análise pertinentes para a realização da análise de dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho se alicerça na perspectiva de mudança na prática de ensino de Língua Portuguesa, especificamente na vertente da escrita argumentativa. Deste modo, todo o desenvolvimento da pesquisa se encaminha, certamente, para uma intervenção pedagógica por meio da qual possam ser analisadas as melhorias existentes em produções de caráter argumentativo realizadas pelos discentes.

Tendo como objetivo basilar a melhoria da escrita, este trabalho se desenvolve por meio de pesquisa qualitativa, classificada propriamente como uma pesquisa-ação. A utilização da pesquisa qualitativa advém da natureza deste trabalho, pois há, em primeiro plano, uma pretensão em examinar problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem da escrita argumentativa e em aprimorar esta escrita por meio da inter-relação entre teoria e prática. Deste modo, fundamentar as ações desenvolvidas no percurso deste trabalho à quantificação não promoveria discussões e reformulações sobre os problemas encontrados. Segundo Suassuna (2008, p. 349),

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de baliza no confronto com a realidade estudada.

A dinamicidade envolvida em pesquisa de abordagem qualitativa é característica metodológica existente neste trabalho, daí a necessidade de classificá-lo como tal.

Da mesma forma, devido aos procedimentos técnicos empreendidos na produção deste trabalho, deve-se classificá-lo em pesquisa-ação, uma vez que, como afirma Gil (2002), tanto o pesquisador quanto os participantes são integrantes ativos em uma ação pretendida, a

fim de melhorar determinada situação. Vale ressaltar que o pesquisador nesta pesquisa ora se caracteriza como um investigador, pois observa e analisa os fatos mediante, ora se caracteriza como participante ativo no processo de intervenção, portanto há uma relação de cooperação para chegar ao objetivo pretendido.

Thiollent (2011, p. 20) define a pesquisa-ação como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O caráter social é uma característica da pesquisa-ação uma vez que é desenvolvida em prol de propiciar melhorias em diversos âmbitos sociais, como, por exemplo, o âmbito educacional.

Thiollent (2011) afirma que a pesquisa-ação está atrelada a ações objetivadas para alcançar resolução ou melhorias de problemas vivenciadas por grupos sociais. Esta característica fundamental da pesquisa-ação é pilar para a construção das intervenções pensadas em campo educacional neste trabalho. Portanto, diante deste fator caracterizador, torna-se justificável qualificar este trabalho como uma pesquisa-ação.

Devido ao caráter misto pertencente à pesquisa-ação, uma vez que a pesquisa-ação é intervenção, mas também teoria, a pesquisa bibliográfica também é um aporte preciso para o desenvolvimento do trabalho, estando a serviço da pesquisa-ação. A importância em desenvolver um estudo de caráter bibliográfico que possa auxiliar nas intervenções em sala de aula é de grande utilidade, pois possibilita caminhos plausíveis para propiciar, de fato, melhorias no ensino de Língua Portuguesa.

Diante dos argumentos expostos, este trabalho é classificado como uma pesquisa-ação, por apresentar procedimentos técnicos marcadamente ligados ao caráter cíclico deste tipo de pesquisa, que exige do pesquisador levantamento de problema, levantamento teórico, tomada de ação, avaliação da ação empregada e possíveis planejamentos adicionais, o que encaminha para um diálogo frequente, no decorrer da pesquisa, entre teoria e prática (Miguel, 2011).

4.2 Delimitação da amostra

Por ser um trabalho desenvolvido em benefício do ensino de Língua Portuguesa, especificamente, no ensino da escrita argumentativa, este trabalho realiza-se, sem dúvida, em

ambiente escolar, com alunos provenientes do 1º ano do Ensino Médio pertencentes a uma escola pública, situada na periferia de Fortaleza/CE.

Apesar de a argumentação ser um assunto comumente trabalhado nos últimos anos do ensino fundamental e no decorrer do ensino médio, escolheu-se o 1º ano por ser uma marcação de saída do ensino fundamental e ingresso no ensino médio, período em que se pode ainda recuperar problemas advindos dos anos anteriores e desenvolver melhorias na escrita argumentativa que podem ser impulsionadas nos anos subsequentes.

Os participantes, em sua grande maioria, estão na faixa etária entre 15 e 16 anos, advindos de escolas públicas adjacentes, o que indica serem provenientes das imediações da escola onde se realizaram as ações didáticas.

Devido a questões relacionadas à infraestrutura escolar, uma vez que não há outro espaço para a efetivação da intervenção na escola, somente foi possível a realização das ações em sala de aula. Isso significa que a sequência didática obrigatoriamente foi aplicada com todos os alunos pertencentes à turma em horário normal de aula.

Os dados válidos para a análise do resultado deste trabalho foram obtidos por meio da participação integral dos discentes nas intervenções realizadas para a melhoria da escrita argumentativa. Esta participação integral significa dizer que somente aqueles participantes que se envolveram ativamente do início ao fim no processo de escrita desenvolvido em sala de aula puderam, de fato, fazer parte do estudo. Em suma, a amostra conseguida foi de 10 produções iniciais e 10 produções finais.

4.3 Procedimentos e Composição do *corpus*

A pesquisa-ação é uma técnica procedimental que exige ativa participação do pesquisador e dos participantes da pesquisa na construção do *corpus* necessário para uma avaliação qualitativa. Esta característica promove, portanto, neste trabalho, dois materiais, um elaborado pelo professor e o outro realizado pelos discentes, que dialogaram durante o percurso de intervenção, a fim de proporcionar, ao final, uma análise comparativa entre uma realidade anterior à intervenção e uma realidade posterior à intervenção.

Diante do exposto, apresentam-se as especificidades procedimentais envolvidas neste trabalho que contribuíram para a composição do *corpus* e propiciaram os resultados e análises obtidas a partir dos questionamentos levantados na pesquisa.

4.3.1 Dispositivo didático

Para haver a construção do *corpus*, é preciso que haja um dispositivo didático que auxilie no desenvolvimento processual das ações e que possibilite, desta forma, a produção do material que oportunize a análise comparativa.

O dispositivo didático utilizado neste trabalho é baseado na sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Estes autores, por compreenderem que um estudo sistemático e objetivo auxilia em um ensino de qualidade, apresentam uma sequência procedimental, que promove uma compreensão maior por parte do aluno do fenômeno que está sendo estudado, ocasionando, portanto, uma significativa melhoria no ensino e aprendizagem.

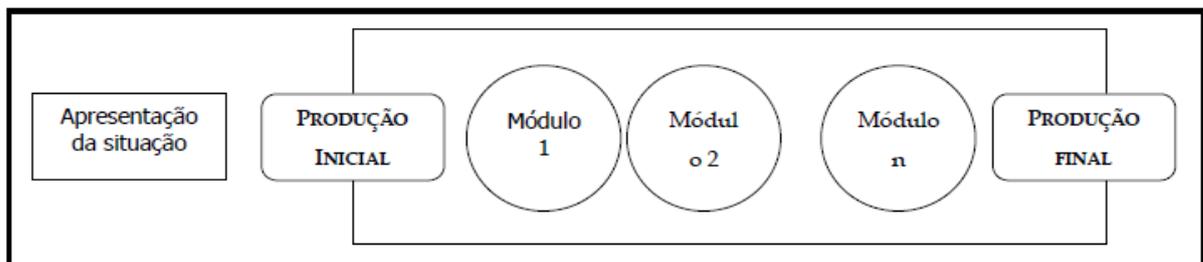
A sequência didática desenvolvida por estes autores tem como característica principal a flexibilidade, o que é significativo no universo educacional, pois oportuniza o envolvimento ativo dos professores no processo de construção da sequência.

A flexibilidade não é a única característica necessária presente na sequência didática pensada pelos autores; a construção de atividades diversificadas também é uma peculiaridade que proporciona uma ampliação conceitual daquilo que está sendo estudado pelo aluno, o que possibilita uma compreensão maior.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. É esse o desafio a que se propõe esta coleção. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

A sequência didática, portanto, é um conjunto de atividades escolares dividido por módulos, de maneira contínua e organizada, que propicia aos alunos enriquecimento com relação ao assunto. A sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra se estrutura da seguinte forma:

Figura 5 - Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly. 2004, p. 97

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação deve ser exposta de forma clara e objetiva, necessitando informar aos alunos a sua participação em um projeto, evidenciando os objetivos que o alicerçam. Além dessa característica, este momento é marcado por prepará-los para a primeira escrita. A apresentação da situação é evidenciada por duas dimensões distintas: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Com relação à primeira produção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) atentam para o fato de que, comumente, não é marcada por fracassos, provavelmente, devido à explicitude do trabalho a ser desenvolvido antes de iniciarem a primeira escrita. “Através da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Para o professor, a primeira produção é para observação, diagnóstico da turma referente ao que se quer desenvolver e, ao mesmo tempo, momento de nortear os caminhos a seguir.

Os módulos serão partes cruciais no desenvolvimento do trabalho, pois é através deles que se trabalharão os problemas evidenciados na primeira produção. “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

A produção final leva os alunos a pôr em prática o que aprenderam nos módulos e encaminha para o estágio de avaliação da sequência como eficaz para sanar determinado problema existente na produção do texto oral ou escrito.

É importante evidenciar que estes autores desenvolveram a sequência para o ensino de gêneros textuais. Para estudar a argumentação, escolheu-se, neste trabalho, envolvê-la no universo dos gêneros, por acreditar que o estudo de Língua Portuguesa, neste trabalho especificamente, o estudo da escrita argumentativa necessita estar ambientado em gêneros, pois “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”. (ANTUNES, 2003, p. 48).

Isto significa que a escrita argumentativa está envolvida com questões discursivas e textuais e, ao se guiar por esta perspectiva, a sequência didática, portanto, é posta como um dispositivo didático eficiente para o ensino da língua mediado por gêneros textuais. Contudo,

é preciso esclarecer que a sequência didática necessitou sofrer algumas alterações devido às escolhas metodológicas adotadas neste trabalho.

Um exemplo da necessidade de alteração foi com relação à apresentação da situação, pois foi escolhida, para uma maior eficácia do trabalho, a elaboração de algumas aulas voltadas ao reconhecimento e análise dos gêneros após a apresentação da situação, a fim de que os alunos conseguissem escolher gêneros distintos e condizentes com o propósito comunicativo em questão. Em vista disto, a sequência didática não seria utilizada para se aprofundar em um único gênero como, *a priori*, se imagina ao trabalhar com o dispositivo desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas sim se aprofundar na construção de gêneros marcadamente argumentativos e promover melhorias neste aspecto.

A seção seguinte será sobre o processo de elaboração do *corpus* inicial para a composição dos módulos.

4.3.2 Composição do corpus inicial da sequência

O ponto central deste trabalho é a melhoria da produção escrita argumentativa. No processo de elaboração do *corpus* inicial, dois questionamentos foram feitos. O primeiro referente ao modo como normalmente o ensino da escrita argumentativa é desenvolvido em sala de aula. É comum haver propostas de temas polêmicos relativos à escrita argumentativa ligadas a determinado gênero, muitas vezes, acompanhadas de textos-base ou motivadores para auxiliar os discentes em sua escrita. Contudo, normalmente, os discentes recorrem em demasia aos textos-base, o que provoca uma produção escrita simulada, pois o caráter opinativo e argumentativo se dilui em meio às paráfrases. Apesar desta forma de envolver os alunos na escrita argumentativa ser valorosa, o efeito com relação à argumentação, muitas vezes, é insuficiente. Diante disto, o primeiro questionamento é: **Que outra forma poderia ser utilizada para envolver, de fato, os discentes participantes na produção de um texto argumentativo?** Este questionamento se torna importante para saber o potencial dos discentes em desenvolver a argumentação na modalidade escrita, ou seja, se o objetivo é melhorar, faz-se necessário mapear os domínios argumentativos dos participantes, a fim de se produzir um trabalho alicerçado em problemas reais de argumentação enfrentados por eles.

Para responder a este questionamento, tem-se que voltar ao universo do gênero. Segundo Alves Filho (2011, p. 27), “todo gênero certamente é o resultado histórico de modos particulares de se relacionar uma forma textual (o modo como se diz ou escreve algo) e um

conteúdo (aquilo sobre o qual se fala ou escreve)”. Esta aliança entre a forma e o conteúdo do gênero deve ser objeto de estudo em sala de aula, pois, se o gênero é exposto como apenas uma estrutura composicional que deve ser seguida e são descartadas as características pragmáticas e discursivas inerentes ao gênero, ao fim, temos apenas um estudo sistematizado e explanatório dele, ou seja, apenas uma sombra estrutural de toda a complexidade genérica.

Isso significa que, para o discente produzir, de fato, um gênero com todas as características físicas, pragmáticas e discursivas, é necessário que ele seja integrado em um evento deflagrador¹⁵ que o motive à escrita de um texto figurado em um determinado gênero, que dê ao indivíduo um propósito comunicativo. “Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação.” (MARCUSCHI, 2008, p. 212)

Portanto, escolheu-se integrar os discentes participantes em um evento deflagrador, esclarecendo qual seria seu papel e o seu propósito comunicativo. O intuito, como discutido, é propiciar a integração dos discentes em determinada situação de forma a provocar uma escrita argumentativa marcadamente autoral para descobrir quais possíveis problemas e propiciar uma intervenção que provoque um aperfeiçoamento. No quadro 2, segue o evento deflagrador sugerido e o propósito comunicativo exigido para a elaboração da produção inicial diagnóstica.

Quadro 2 – Proposta de escrita

Que tal pensarmos na produção escrita?
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Imagine que um(a) amigo(a) da escola, conhecido(a) por ser um pessoa carismática, amiga e trabalhadora, foi morto ao ser assaltado logo após sair da escola. ▶ Propósito de escrita: discuta a questão da violência urbana e/ou conscientize sobre a violência urbana que provocou a morte de seu(ua) amigo(a) tão querido(a). Escolha o gênero e construa seu texto.

Fonte: Autoria própria (2018)

¹⁵ Segundo Alves Filho (2011), evento deflagrador é um acontecimento, que pode ser factual ou discursivo, que encaminha o indivíduo à produção de um texto.

A escolha deste tema foi motivada pela presença diária de violência na sociedade brasileira. Desta forma, os estudantes teriam condições de expor opiniões sobre a temática visto que é um assunto que invade as vivências de todos os brasileiros.

Escolhida a forma como os estudantes seriam convidados a escrever, surgiu uma inquietação que levou a um segundo questionamento: **Os estudantes teriam vivências suficientes para escolher um gênero pelo qual pudessem discutir a questão da violência urbana?**

É óbvio que vivências de escrita os estudantes têm em seu dia a dia. Mas, para uma garantia de produções escritas argumentativas neste primeiro momento, decidiu-se analisar variados gêneros em sala de aula, com predominância argumentativa, antes de envolvê-los em um evento deflagrador aliado a um propósito comunicativo para a elaboração da produção diagnóstica, a fim de possibilitar maior diversidade aos estudantes no momento da escrita inicial, evitando que surgissem perguntas como: “Eu não sei”, “Como é que eu começo”, entre outros.

A principal característica das aulas pré-elaboradas à produção diagnóstica foi de reflexão discursiva e estrutural de variados gêneros marcados pela argumentação. Podia se observar, portanto, características estruturais do texto, que auxiliavam na identificação e produção do gênero, como também nas motivações sociointeracionais envolvidas na produção de determinado gênero. Desta forma, a reflexão sobre evento deflagrador, propósito comunicativo, enunciador, enunciatário, contexto de produção, e outros aspectos foram pontos analisados.

A reflexão sobre questões discursivas envolvidas na produção de textos reconhecidos como determinados gêneros iniciou-se por meio de questionamentos pessoais sobre o ato de escrita realizado por eles.

Quadro 3 – Primeiras questões para incitar a reflexão sobre a discursividade

- ▶ O que mais o(a)s motiva a falar com os colegas?
- ▶ O que mais o(a)s motiva a escrever?
- ▶ Escreve para quem normalmente?
- ▶ Em quais momentos você escreve?

Fonte: Autoria própria (2018)

Após este momento, foram analisados diferentes gêneros a partir das questões seguintes:

Quadro 4 – Questões envolvendo o âmbito sociointeracional do gênero

<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quem escreve? (quem é o agente social que enuncia?) ▶ Para quem escreve? ▶ Qual o assunto tratado? ▶ Qual o objetivo do enunciador do texto? ▶ O que impulsionou a escrita do texto? ▶ Onde foi publicado?

Fonte: Autoria própria (2018)

A produção diagnóstica deste trabalho tornou-se diferencial devido aos discentes participantes terem tido a oportunidade de escolher o gênero que, para eles, melhor poderia tratar do assunto em questão. Desta forma, a produção inicial diagnóstica foi construída em diversos gêneros, como carta pessoal, carta aberta, artigo de opinião, entre outros.

Os dois questionamentos norteadores para a promoção da produção diagnóstica permitiram construir uma apresentação do projeto solidificada, esclarecedora para os discentes participantes e de descobertas importantes para a construção dos módulos a partir da primeira escrita desenvolvida por eles.

É importante salientar que a iniciação da sequência didática é um período de esclarecimento e descoberta. Esclarecimento por haver a necessidade de explicar minuciosamente as ações que serão realizadas aos participantes da pesquisa. Descoberta por haver a necessidade de detectar quais problemas precisam ser trabalhados, a fim de que haja a melhoria na escrita argumentativa dos discentes. Portanto, questionamentos, pesquisa, análise e interação são importantes aliados para o desenvolvimento do trabalho em questão. É o que se observa na construção dos módulos didáticos.

4.3.3 Módulos

A construção dos módulos foi realizada a partir da análise da produção inicial diagnóstica. A análise em questão consistiu de leitura e de apontamentos referentes a problemas encontrados nas produções.

O primeiro problema identificado estava relacionado à construção argumentativa do texto. O segundo problema à qualidade dos argumentos produzidos pelos discentes. O terceiro problema faz referência à pouca utilização de operadores que possam promover

melhor organização de ideias no texto. O quarto refere-se à pouquíssima utilização de modalizadores argumentativos que auxiliem no caráter argumentativo do texto.

Quadro 5 – Dificuldades encontradas nas produções referentes à argumentação

Dificuldades argumentativas	Exemplo	Produções textuais em que se encontram tais dificuldades
Má distribuição de argumentos –	“vivemos apavorados e cheios de medo. Até ir à escola, hoje em dia, é perigoso. Estamos sendo governados por facções, onde não se importam se você uma é uma pessoa do bem.”	P5, P6, P7, P9, P10 ¹⁶
Argumentos basicamente fundamentados em emoções	“Ele era uma boa pessoa, era carismático, amigo de todos, divertido, entre outras coisas, mesmo assim se foi, dessa forma tão terrível, o mundo está altamente perigoso, mais nós nunca estamos preparados para o pior.”	P3, P5, P8, P10
Operadores argumentativos – pouca ou má utilização.	“No entanto, um amigo logo após sair da escola voltando para casa foi morto...” – No entanto foi utilizado sem haver uma ideia opositiva anteriormente a este trecho.	P6, P7, P8
Modalizadores argumentativos – pouca modalização.	“A população tem muita raiva disso, mas não faz a diferença.”	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 P8, P9, P10

Fonte: Autoria própria (2018)

Após a identificação dos problemas, foi possível discernir a constituição dos módulos que seriam desenvolvidos a fim de melhorar a escrita dos participantes. O primeiro módulo foi denominado de “Mergulhando no mundo da escrita”: módulo construído para retomar aspectos sociointeracionais envolvidos na construção textual. O segundo intitulado de “Penetrando calmamente no mundo da argumentação”: construído com a finalidade de analisar e refletir sobre tese, argumentos, técnicas argumentativas e sequência argumentativa. O terceiro de “Escolhendo as palavras”: construído com a finalidade de analisar e refletir sobre os operadores e modalizadores argumentativos.

¹⁶ A letra “P” refere-se à “produção textual”. Cada participante recebeu uma numeração. Por isso, a letra “P” seguida de número.

Apesar de discernidos os módulos, um questionamento surgiu com relação à forma como estes problemas, discutidos em campo acadêmico, poderiam ser transpostos para a sala de aula, uma vez em que há dificuldade de transformar teoria em prática, mesmo sabendo que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. (ANTUNES, 2003, p. 40).

O questionamento, portanto, foi: como transportar os conceitos e conhecimentos teóricos, importantes para melhorar a escrita dos discentes, para a prática em sala de aula, sem que se caísse nas velhas tendências de somente conceituar, definir e explanar como funciona determinado assunto?

Como resposta a este questionamento, é necessário o professor pesquisador definir claramente que concepção de linguagem se baseará a fim de nortear suas ações em sala de aula. Desta forma, a concepção assumida é de uma tendência interacionista da linguagem, uma vez que se compreende a língua como atuação social, interacional e dinâmica.

A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41, grifo do autor).

Por esta perspectiva, as aulas se apoiaram em discussões sobre o assunto, em atividades que pudessem promover um olhar analítico sobre os textos que foram trabalhados em sala. Isso foi possível por meio de perguntas que levaram os discentes participantes a analisarem textos e a tirarem suas próprias conclusões sobre os assuntos levantados.

Em vista desta concepção de ensino, no primeiro módulo, a atividade foi desenvolvida para que os discentes participantes lessem e analisassem o texto construído por eles na escrita diagnóstica. Com ajuda da professora pesquisadora, os discentes foram levados a perceber que o texto está interligado a questões discursivas. É válido lembrar que, antes da produção diagnóstica, já tinha havido discussões referentes ao âmbito discursivo envolvidos na produção do gênero. Este fato determinou os passos deste módulo, pois foi perceptível que os estudantes precisavam refletir sobre sua própria escrita relacionando-a ao que já tinha sido discutido anteriormente. Tudo isto permitiu que este módulo não se tornasse extenso, apresentando, no total, 3 horas-aula.

No segundo módulo, relacionado à composição da argumentação, os estudantes tiveram a oportunidade de analisar a argumentação por meio da tese e dos argumentos. Após conseguirem compreender a necessidade de haver esta relação (tese-argumento), os estudantes passaram a analisar a forma como algumas técnicas, já utilizadas por eles, eram estruturadas

em textos argumentativos e quais os efeitos positivos, quando bem utilizadas, poderiam promover ao texto. Em seguida, como parte final deste módulo, os alunos analisaram a organização de textos argumentativos e tiveram a oportunidade de fazer um esquema de seu próprio texto, analisando todos os pontos trabalhados neste módulo. Observa-se que promover aulas sobre argumentação demandou um extenso processo de reflexão sobre a escrita. Por este motivo, este módulo é o mais extenso, tendo sido necessárias 10 horas-aula.

No terceiro e último módulo, os estudantes, por meio de atividades de análise de texto, puderam observar e analisar a importância dos operadores argumentativos e dos modalizadores na construção do caráter argumentativo do texto. A reflexão sobre as escolhas de operadores para a formulação de sentido textual foi evidenciada nas atividades realizadas em sala; o caráter argumentativo existente nos modalizadores que permitem acentuar a argumentatividade textual também foi refletido em sala. Este módulo foi desenvolvido em 7 horas-aula, sendo as duas últimas voltadas à produção final.

A disposição dos módulos, das oficinas pertencentes a cada módulo e das horas disponibilizadas em cada etapa constitutiva dos módulos pode ser observada no quadro 6.

Quadro 6 – Disposição dos módulos construídos

Módulos didáticos	Oficinas constituintes dos módulos	Quantidade de aulas
Mergulhando no mundo da escrita	Oficina 1 – Características sociodiscursivas	3 h/a
Penetrando calmamente no mundo da argumentação	Oficina 2 – Afinal, o que é argumentação? Oficina 3 – Tese e argumento Oficina 4 – Técnicas argumentativas Oficina 5 – Organização textual	10 h/a
Escolhendo as palavras	Oficina 6 – Modalização Oficina 7 – Operadores argumentativos	7 h/a

Fonte: Autoria própria (2018)

Em todos os módulos, procurou-se construir uma interação entre os discentes participantes e os textos analisados. Além disso, em todo o processo, foi evidenciada a importância de cada etapa para a melhoria de sua produção sobre violência urbana.

Com o intuito de avaliar o processo desenvolvido, foi pedida, ao fim de cada módulo, uma reescrita textual. O processo de reescrita foi ponto relevante para avaliar a escrita dos discentes, contudo, durante o processo, outras estruturas de avaliação foram utilizadas: atividades escritas, atividades orais e atividades feitas individual ou coletivamente, todas desenvolvidas com o propósito de promover uma compreensão a partir da interpretação e análise feitas pelos próprios estudantes, obviamente, com o auxílio frequente da professora pesquisadora.

Como se pôde observar, a construção dos módulos é parte fundamental para direcionar as ações efetuadas em prol do objetivo geral, pois concretiza os atos tanto da professora pesquisadora quanto dos discentes participantes.

4.3.4 Circulação dos textos produzidos

Passarelli (2012, p. 167) aponta para o valor positivo de socialização da escrita ao afirmar que “tornar público o que foi criado pressupõe dar à produção textual uma forma adequada.” A publicação do texto, portanto, incita os estudantes a pensar no sujeito que irá ler seu texto, conseqüentemente, a seriedade dada à escrita será maior.

Em vista desta perspectiva, os textos elaborados pelos estudantes participantes foram publicados no jornal da escola, tanto em sua versão impressa quanto digital. É importante explicitar que, devido à realidade escolar, nem todos os textos, que fazem parte da análise de dados neste trabalho, foram publicados na versão impressa do jornal: apenas dois textos fizeram parte. Já com relação à versão digital, todos os textos foram publicados (incluindo os textos de estudantes que não fazem parte da análise de dados constituinte deste trabalho¹⁷).

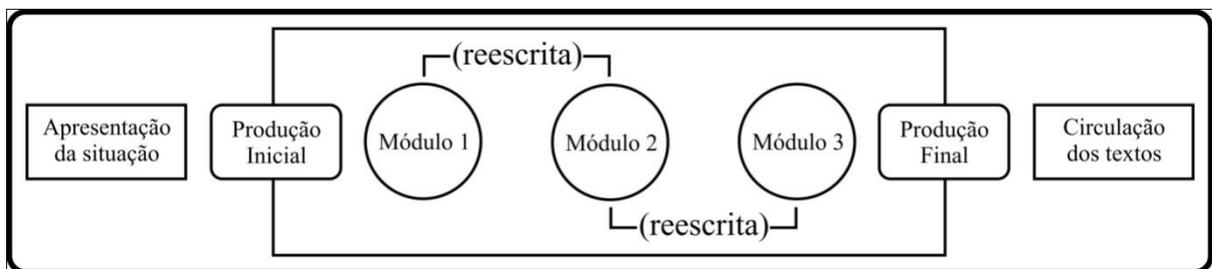
Além destas publicações, foi montada uma comissão de estudantes para que pensassem em uma forma de publicação dos textos. O objetivo era fazer com que os próprios alunos fizessem parte deste momento, não somente a professora.

¹⁷ Apesar de nem todos terem participado dos módulos integralmente, foi perceptível o engajamento da maioria dos estudantes em boa parte do processo. Muitos, ao longo da aplicação da sequência, diziam acreditar mais em si e se sentirem capazes de escrever melhor. Por este motivo, na versão digital do jornal, todos os textos foram publicados.

A comissão, portanto, pensou em duas formas de publicação. A primeira foi a montagem de um painel com trechos dos melhores textos, selecionados por eles, para ficar exposto no pátio da escola. Neste painel, os estudantes colocaram um link (segunda publicação) e convidaram o leitor a acessá-lo. O link levaria a uma página no Instagram, em que havia algumas publicações dos textos realizados em sala. A publicação pensada pelos estudantes tornou-se um espaço de divulgação não só dos textos desenvolvidos em sala, como também dos textos produzidos de acordo com a necessidade comunicativa dos estudantes que participavam da página do Instagram, o que significa que a publicação dos textos feitos em sala trouxe desdobramentos comunicativos reais.

A partir da descrição das ações empreendidas em sala baseada na sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência ganhou um formato com algumas adequações, como pode ser observado na Figura 6.

Figura 6: Esquema da sequência empregada na intervenção



Fonte: Autoria própria (2018)

4.4 Categorias de análise

Após a constituição do *corpus*, a análise de dados foi realizada de acordo com os objetivos específicos que nortearam o trabalho. Diante disto, surgiram três categorias de análise, cada uma mantendo diálogo permanente com os objetivos em questão.

Para cada categoria de análise, tem-se o intuito de circunscrever a argumentação como processo passível de ser alcançado pelos discentes, processo observado pelas atividades realizadas e as reescritas existentes no final de cada módulo. Koch (2016) afirma que a construção de argumentos exige do indivíduo uma série de tarefas necessárias para a efetividade da argumentação, como, por exemplo, a organização de ideias, estruturação do raciocínio que encaminhe a defesa da tese ou ponto de vista. Esta afirmação conduz a um ensino estruturado da argumentação que necessita estar fundamentado em objetivos e esquematizado de acordo com a necessidade dos discentes.

Em virtude deste fator, para o alcance do primeiro objetivo, **foi preciso mapear quais estratégias argumentativas mereciam destaque por ser relevantes aos estudantes na construção diagnóstica realizada. Para isso, foram observadas as técnicas argumentativas utilizadas, se havia uso de modalizadores e quais articuladores eram mais utilizados. Além disto, foi observada a organização do texto argumentativo voltando-se principalmente a construção da tese e dos argumentos.** Neste sentido, por meio do acesso ao texto dos estudantes, uma análise das estratégias já utilizadas (ou não) pelos discentes e que necessitam, no âmbito da escrita, ser aprimorados mostram-se como a primeira categoria de análise na construção deste trabalho, afinal, todas as projeções de melhorias devem ser norteadas pela escrita desenvolvida pelos discentes, uma vez que o intuito é auxiliá-los e, por este motivo, um direcionamento baseado nas necessidades deles.

Para o alcance do segundo objetivo, **foi necessário selecionar as estratégias argumentativas que alcançariam o máximo de discentes possível. Para isso, foi feito um mapeamento das técnicas argumentativas mais utilizadas que precisavam de melhorias e dos operadores que poderiam ser utilizados de modo a diversificar o texto dos estudantes. Nesta fase, foi observado que havia pouco uso de modalizadores, este fato colaborou para este assunto ser discutido em sala de aula e se tornasse mais uma categoria de análise nas produções finais.** Devido à quantidade de participantes iniciais, observou-se uma diversidade, por exemplo, de técnicas argumentativas utilizadas – algumas bem construídas, outras não –; observou-se também pouca utilização de modalizadores e problemas com a utilização de operadores argumentativos; e problemas em tornar evidentes os argumentos e a tese.

Para atingir o terceiro objetivo, **foi preciso analisar a pertinência da apropriação pelos discentes de estratégias argumentativas (técnicas argumentativas, sequência argumentativa, operadores argumentativos e modalizadores).** Nesta fase, voltada para a produção final dos estudantes, foi analisado se houve progresso na escrita por meio dos assuntos discutidos em sala, desta forma, foi realizado um contraste entre a escrita inicial e a final, observando as melhorias que haviam sido feitas com relação às técnicas argumentativas, à sequência argumentativa, aos operadores e modalizadores argumentativos. Esta análise possibilitou visualizar a eficácia da própria sequência didática para a melhoria na escrita dos discentes, uma vez que permite analisar o processo desenvolvido durante a sequência por meio da comparação entre a escrita diagnóstica e a produção final.

Por meio das categorias de análise citadas, portanto, espera-se descrever o processo didático escolhido para alcançar o aprimoramento da escrita argumentativa pelos discentes participantes e avaliar se, de fato, este aprimoramento foi efetivado ao fim do processo. Segue-se, portanto, à análise dos dados, seção em que se dialoga com as correntes teóricas e o percurso metodológico descrito.

5 ANÁLISE DE DADOS: ARCABOUÇO DAS INTERVENÇÕES E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA EMPREENDIDA PELOS ALUNOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da pesquisa por meio dos dados obtidos à luz do percurso metodológico escolhido. Desta forma, os resultados serão mostrados a partir da descrição e da análise das ações realizadas conforme os pressupostos teóricos que as sustentam por meio da sequência didática, de modo a obter os encadeamentos acionais feitos a partir da produção diagnóstica até a produção final. Tal descrição se faz importante para a análise contrastiva entre a produção inicial e a final com o intuito de mostrar os resultados obtidos. Portanto, este capítulo se constitui de dois momentos fundamentais: a descrição e a análise das ações, e a obtenção dos resultados.

Com a finalidade de atar as pontas de sustentação deste trabalho, antes de se adentrar nas descrições das intervenções realizadas, far-se-á uma retomada dos objetivos atrelando-os ao caminho percorrido para a concretização da intervenção em sala de aula, recorrendo vez por outra ao aporte teórico a fim de dar maior embasamento ao fio argumentativo.

Partindo, então, da ideia de que o ato de argumentar é parte inerente da comunicação humana, uma vez que está atrelado ao caráter responsivo das vivências sociais, entende-se que todo ser humano é capaz de argumentar, de produzir textos argumentativos. (KOCH e ELIAS, 2016). Como afirma Bakhtin/Volochinov (2002, p. 98),

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

A partir deste fator propriamente discursivo da linguagem, é proposto como parte fundante deste trabalho o aprimoramento da argumentatividade na modalidade escrita da língua portuguesa, visto que a polêmica, a necessidade de posicionamento enunciativo e o caráter dialógico da linguagem permitem a qualquer indivíduo se apropriar, em suas relações sociais, da argumentação. Neste sentido, é importante aprimorá-la.

Tendo em vista a noção de que todos estão aptos a argumentar, é preciso identificar quais estratégias argumentativas são utilizadas pelos discentes-participantes. Nesta etapa são realizadas, a partir do olhar da professora-pesquisadora, duas fases de composição da sequência didática: a apresentação da situação, uma vez que a apresentação é direcionada para um viés do ensino de língua; e a produção diagnóstica, pois é por meio dela que a identificação é realizada.

Na segunda etapa, o foco recai na análise das estratégias argumentativas utilizadas pelos discentes de maneira a elencar quais são as dificuldades enfrentadas ao utilizá-las, e analisar quais outras estratégias poderiam ser tomadas no texto a fim de alcançar o propósito comunicativo. Nesta etapa, dois momentos da sequência didática são necessários: a produção diagnóstica, já que sem este momento nenhuma análise poderia ser realizada; e os módulos, que são construídos a partir da avaliação da produção diagnóstica.

Na terceira etapa, que se relaciona às teorias da argumentação a fim de proporcionar uma melhoria efetiva na escrita argumentativa dos discentes, pode-se observar a efetivação da construção dos módulos e nas modificações feitas pelos discentes na produção final. Apesar de o enfoque ser dado à argumentação, é necessário dizer que a construção modular, assim como todo o processo da sequência, foi realizada a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Tomada esta aliança entre os objetivos e o percurso metodológico, concretizado por meio da sequência didática, o caminho a ser seguido, portanto, é de descrição e de análise do percurso empreendido a fim de alcançar o aprimoramento na escrita dos estudantes.

5. 1 Descrição e análise das ações à luz de pressupostos teóricos

Koch (2016, p. 24), após construir um parâmetro dos estudos voltados à linguagem verbal, sobretudo, a linguagem escrita, afirma:

Na atividade de produção textual, social/individual, alteridade/subjetividade, cognitivo/discursivo coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis, em seu conjunto, pela ação dos sujeitos empenhados nos jogos de atuação comunicativa e sociointerativa.

Nesta perspectiva, procurou-se firmar estes pontos mobilizadores da escrita no processo desenvolvido em sala aula em prol de melhoria na escrita argumentativa dos discentes. No caminho traçado, procurou-se manter ligações com questões formais, cognitivas e discursivas da língua, com o intuito de maximizar a relação do discente-participante com a produção textual.

5.1.1 Ações pré-modulares

Foi dito anteriormente que a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi o dispositivo didático utilizado para a realização das ações empreendidas em sala a fim de possibilitar melhorias na escrita argumentativa dos discentes. Na construção da etapa

apresentação da situação, alguns pontos foram elencados para que os discentes compreendessem as ações que seriam realizadas e por qual motivo seriam feitas. Os pontos foram: dificuldades enfrentadas por eles em produzir gêneros argumentativos; explicação das etapas constituintes do processo para o aperfeiçoamento da escrita argumentativa pelos discentes; publicação dos textos produzidos por eles no final da sequência.

Passado este primeiro momento, a etapa de *apresentação da situação* teve continuidade, antes de focar na produção inicial ou diagnóstica. A continuação do processo convergiu para o estudo do gênero em sala de aula em que se pudesse observar que o gênero são tipos relativamente estáveis de enunciado. Neste sentido, é importante evocar a voz de Bakhtin (1997, p. 280) ao analisar os gêneros e mostrar que sua constituição depende de fatores intra e extralinguísticos:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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.

O estudo do gênero, portanto, deve ser realizado a partir da relação discursiva, observando o contexto de produção, os interactantes envolvidos, o domínio discursivo, as intenções envolvidas, etc.; e a partir das questões marcadamente presentificadas na construção da materialidade do gênero – em sua composição, escolhas linguísticas realizadas, entre outros aspectos.

Alves Filho (2011, p. 20) ressalta que o gênero é compreendido, em vertentes teóricas atuais, como um padrão sociocomunicacional marcado por duas forças opostas: uma que provoca estabilidade e normatização, portanto, promove recorrência, chamada de força centrípeta; e outra que relativiza, dinamiza, chamada de força centrífuga. Em outras palavras, o gênero é composto por traços recorrentes que permitem reconhecê-lo como determinado gênero e não outro, como é também passível de mudança, já que se caracteriza por ser dinâmico.

O gênero é dinâmico e esta característica pressupõe que sua dinamicidade está relacionada às vivências sociocomunicacionais dos indivíduos, o que significa que os gêneros servem como “respostas às necessidades comunicativas das pessoas” (ALVES FILHO, 2011, p. 21), sendo, portanto, adaptáveis às situações vividas.

A partir da compreensão dos gêneros como padrões relativamente estáveis construídos pelas relações sociais e constitutivos das relações sociais é que a perspectiva tomada nesta primeira etapa da sequência didática foi realizada de modo a observar a dinamicidade e composição de determinados gêneros marcadamente argumentativos. O intuito foi promover um olhar diferenciado sobre a escrita argumentativa por meio de gêneros, considerando fatores que extrapolassem seus limites estruturais; ao mesmo tempo, buscou-se promover uma análise de conhecimento e reconhecimento dos gêneros de modo que, na produção diagnóstica, os discentes pudessem, de fato, escolher, dentro de seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos adquiridos nesta etapa de *apresentação da situação*, o gênero que melhor pudesse se adequar à proposta sugerida para a produção diagnóstica.

Nesta etapa, portanto, foram feitos planos de aula que pudessem instigar os discentes a pensar no gênero por meio de suas características definidoras.

Plano de aula – 1 – Traçando apontamentos iniciais

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 1h/aula</p> <p>Tema da aula: Reconhecendo os gêneros textuais argumentativos</p>
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Reconhecer diversos gêneros predominantemente argumentativos.</p>
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir a sala em quatro equipes (A, B, C, D) 2. Formar um grupo maior com A e B e da mesma forma com C e D entregar para os grupos A e C um saquinho com o nome do gênero de base argumentativa e para os grupos B e D um saquinho com o exemplo do gênero. 3. Solicitar aos alunos que leiam os textos e que procurem descobrir a qual gênero ele pertence. 4. Solicitar também que escrevam no canto do texto quais elementos presentes no texto que os ajudaram a identificá-lo e pedir para entregar ao professor, relacionando o texto e o gênero correspondente. 5. Após essa tarefa, discutir sobre os sinais e, caso necessário, instruí-los sobre alguma inadequação na identificação do gênero por meio de explanação das respostas dadas por cada grupo.
<p>Material</p>

Lousa, pincel, fotocópia.

Avaliação

Participação na atividade solicitada.

Fonte: Autoria própria

Os textos utilizados na aula se encontram abaixo:

Textos para análise – Reconhecimento de gêneros predominantemente argumentativo¹⁸

Charge

Fonte: Sinfrônio, Diário do Nordeste. (publicado em: 18 de março de 2018)

Resenha crítica

Fonte: **Sete minutos depois da meia noite.** Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-227551/criticas-adorocinema/> Acesso em: 17 mar. 2018.

Artigo de opinião

Fonte: RANGEL, Helano. **‘Olho por olho’.** Diário do Nordeste. (Publicado em: 18 de março de 2018).

Fonte: TEIXEIRA, Elisângela. **“Pacífico, governador, só o oceano!”**, disse um (e)leitor. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/opinião/2017/12/elisangela-teixeira-u201cpacifico-governador-so-o-oceano-u201d-d.html> Acesso em 17 mar. 2018.

Nota de repúdio

Fonte: <http://www5.usp.br/100122/nota-de-repudio-da-faculdade-de-direito-de-ribeirao-preto-da-usp/> Acesso em 17 març. 2018.

Carta aberta

Fonte: COEP. **Carta aberta à Marielle Franco.** Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/noticias/carta-a-marielle-franco-3/> Acesso em 18 mar. 2018.

Fonte: Autoria própria

É importante destacar que os textos utilizados em aulas traziam a identificação do gênero por meio de sinais existente no paratexto¹⁹, ou por meio da referência disponibilizada

¹⁸ Pela quantidade e pelo tamanho dos textos, optou-se por disponibilizá-los no Anexo.

¹⁹ Termo utilizado por Genette (2009), que sinaliza as relações existentes entre elementos constitutivos do texto que se encontram no perímetro textual, como título, subtítulo, prefácio, etc.

ou pelo próprio título do texto. Esta escolha metodológica permitiu observar que os estudantes se guiaram por estas peculiaridades, o que demonstrou certa atenção em realizar a atividade e o nível de leitura deles. O maior objetivo desta atividade era fazer com que os alunos relacionassem o gênero com características presentes no texto e (re)-conhecessem, portanto, o gênero como tal.

Após o término da atividade, ou seja, com a entrega dos textos e dos apontamentos dos discentes, foi feito um momento de análise do que eles tinham realizado e se tinham feito as correlações, entre gênero e características, de modo adequado.

Para tornar mais instigante a aula, pegou-se os mesmos textos e a partir dele foram mostrados os apontamentos feitos pelos dois grupos. Isto proporcionou discussão em sala, principalmente com relação à nomeação do gênero. Perguntas foram feitas para que refletissem sobre os gêneros, como: “Quais foram os sinais presentes no texto que fizeram vocês acreditarem que era este gênero?”; “Existe alguma marca verbal que possibilitou vocês pensarem que era este gênero?”; “O que diferencia este texto, deste outro texto?”. Por fim, foi feita a pergunta: “Poderia considerar todos estes textos argumentativos? Por quê?”. A maioria disse que sim e alguns disseram que tinham observado que havia crítica no texto e que os temas dos textos eram polêmicos; outros disseram que havia reflexão sobre o assunto.

O interessante é que esta percepção foi tomada como sinais de identificação de quase todos os gêneros apresentados a eles. Outros sinais colocados para identificação do gênero foi o local de publicação, seja por meio da disponibilidade de levar o suporte onde foi publicado, seja pelas referências existentes nos textos mostrados.

Plano de aula – 2 – Traçando apontamentos iniciais

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 1h/aula</p> <p>Tema da aula: A importância do contexto de produção para a realização do gênero</p>
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Reconhecer a importância do contexto de produção para a construção do gênero.</p>
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitar que o objetivo da aula é explanar sobre alguns pontos importantes para a construção do gênero. 2. Colocar na lousa os seguintes questionamentos: Quem escreve? Para quem escreve? Qual o assunto tratado? Qual o objetivo do autor do texto? O que poderia ter impulsionado a

escrita do texto? Onde foi publicado?

3. Solicitar que os alunos respondam a cada questionamento de acordo com o gênero a ser apresentado em slides, sempre com o auxílio da professora.

4. Propor o seguinte evento: “Imagine que um(a) amigo(a) da escola, conhecido(a) por ser uma pessoa carismática, amiga e trabalhadora, foi morto(a) ao ser assaltado(a) logo após sair da escola”, e o seguintes propósitos: discutir a questão da violência urbana ou conscientizar sobre a violência urbana que provocou a morte do amigo tão querido.

5. Solicitar a eles que digam quais gêneros poderiam ser escolhidos para cumprir com os propósitos em questão, motivados pelo evento imaginado.

6. Propor uma atividade para casa: pesquisar dois textos pertencentes ao gênero escolhido pelo estudante e trazer por escrito as respostas para os questionamentos feitos durante aula: Quem escreve? Para quem escreve? Qual o assunto tratado? Qual o objetivo do escritor do texto? O que impulsionou a escrita do texto? Onde foi publicado?

Material

Lousa, pincel, datashow, notebook.

Avaliação

Atividade oral e discussão em sala.

Fonte: Autoria própria

O intuito desta atividade era propiciar uma reflexão sobre questões envolvidas com contexto de produção, parte pertinente e necessária para a produção do gênero. Nesta aula, portanto, os estudantes tiveram acesso, novamente, a diversificados gêneros e esperava-se que os questionamentos listados em lousa fossem respondidos por eles.

De fato, os estudantes participaram da aula ativamente e, por meio de suas respostas, inicialmente, foi possível identificar certa superficialidade ao se pensar na construção do “eu” e do “outro” discursivos. As respostas sobre “quem falava” normalmente eram encaminhadas ao nome da pessoa que produziu o texto e as respostas “para quem se falava” eram encaminhadas para a população em geral. Esta superficialidade já era cogitada, uma vez que este nível de discussão normalmente não é empreendido em sala de aula.

Charaudeau (2016), ao analisar o ato de linguagem como um ato interenunciativo, questiona a inflexibilidade do emissor e do receptor. A mensagem enviada de um emissor a um receptor não configura os papéis possíveis desempenhados no ato comunicativo. Para ele, o ato comunicativo é dinâmico e flexível, influenciado por situações discursivas. Neste sentido, “O ato de linguagem torna-se então um ato *interenunciativo* entre *quatro sujeitos* (e

não 2).” (CHARAUDEAU, 2016, p. 45). Para o autor, existe um EU comunicante (sujeito social), um EU enunciador (ser de fala), um TU destinatário (interlocutor ideal/ser de fala) e um TU interpretante (sujeito que escapa ao campo do EU/ ser social).

Sinteticamente, tanto EU quanto TU, em papel de ser social, correlacionam-se ao sujeito psicossocial que sobredetermina as ações destes sujeitos, enquanto o EU e o TU, em papel de ser de fala, correlacionam-se a máscaras ou personas discursivas construídas pelas circunstâncias discursivas²⁰. Observar que encenamos ou construímos máscaras ao produzir discursos permite analisar como determinadas construções enunciativas se interligam a um todo discursivo.

Em vista disto, a professora-pesquisadora questionou as respostas generalizadas, com relação a quem fala e para quem se fala, feitas pelos estudantes por meio de perguntas, como: “Eu gostaria de saber não o nome da pessoa que escreveu, mas quem vocês acham que essa pessoa representa ao falar o que falou?”; “Qual o papel social desta pessoa ao escrever o que escreveu?”; “Ao encarnar este papel, para quem esta pessoa estaria escrevendo?”. A partir destas indagações, os estudantes foram respondendo. A professora-pesquisadora, após as respostas, lançou uma pergunta: “Vocês já pararam para pensar que é preciso incorporar determinado personagem ao escrever?”. Esta pergunta foi realizada para que eles refletissem sobre seu próprio ato de escrita.

Após a explicação da professora-pesquisadora sobre os papéis ou máscaras discursivas que se adquire ao escrever um texto, foram retomados os gêneros para análise.

Após este momento, os discentes tiveram acesso, pela primeira vez, à proposta que serviu de base para a construção da sequência. No entanto, a produção não foi pedida de imediato, pois era preciso que os estudantes pensassem, por meio da situação e do propósito cogitado, qual o melhor gênero a ser escolhido para tratar da questão da violência.

É importante lembrar que a proposta sugerida aos estudantes foi baseada em uma descrição de uma situação e de um propósito ou objetivo comunicativo. A escolha em não impor um gênero, mas delinear uma situação e um propósito comunicativo foi uma tentativa de tornar a escrita mais significativa para os discentes.

Alves Filho (2011, p.40) aponta para a importância da situação, chamada por ele, de evento deflagrador na produção textual, uma vez que o evento faz a mediação entre a realidade e a produção do texto. “Por isso, compreender o evento deflagrador ajuda a entender

²⁰ Expressão utilizada por Charaudeau (2016) em “Linguagem e discurso: modos de organização”.

a relação entre os textos e os acontecimentos sociais ou materiais que servem de causa ou motivação para eles.”

Cavalcante (2013, p 44-45) aponta para a contribuição, por exemplo, do propósito para a produção de um gênero:

Para cada um dos diversos objetivos de comunicação, ou melhor, para cada propósito comunicativo, o indivíduo possui algumas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socializante reconhecido, isto é, um gênero do discurso que é adequado ao propósito em questão.

Em vista disto, foi perguntado aos estudantes, um por um, qual gênero ele poderia utilizar a partir da situação e do propósito apresentados. Vários gêneros foram citados, muitos haviam sido apresentados em sala, outros resultaram das vivências dos estudantes, como por exemplo, comentário elaborado por meio de redes sociais.

A fim de manter uma ligação entre o que foi discutido em sala e a escolha do gênero pelos estudantes, foi pedido, como atividade extraclasse, que eles pesquisassem sobre o gênero escolhido, se possível trouxessem exemplos desse gênero, e respondessem, baseados no gênero pesquisado, as perguntas feitas em sala de aula.

Plano de aula – 3 – Traçando apontamentos iniciais

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 2h/aula</p> <p>Tema da aula: Produção escrita</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a importância do contexto de produção para a realização do gênero. ✓ Produzir o gênero escrito escolhido.
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar solicitando que apresentem a atividade enviada para casa (neste momento, pediria voluntários para explicar a atividade feita em casa). 2. Discutir sobre a atividade a fim de que consigam perceber que os elementos pedidos para serem pesquisados são importantes para a construção do texto. 3. Retomar a proposta e pedir que escrevam seus textos.
<p>Material</p> <p>Lousa, pincel, folha de produção.</p>
<p>Avaliação</p> <p>Realização da atividade, produção escrita.</p>

Fonte: Autoria própria

O primeiro momento desta aula foi de mapeamento da análise feita pelos estudantes com relação aos gêneros escolhidos por eles. A tomada de ações para realizar este momento foi selecionar alguns estudantes para dizer qual gênero escolheram, falar do texto selecionado como exemplar do gênero e dizer as respostas a que chegaram com a leitura. Devido ao tempo, um representante de cada gênero foi chamado.

Em seguida, a professora-pesquisadora retomou a proposta baseada em evento deflagrador e em propósito comunicativo, já citados anteriormente, e solicitou a escrita em sala de aula pelos discentes.

A partir desta escrita, a segunda fase da sequência didática pôde ser estruturada. A escrita inicial, conhecida neste trabalho pela importância que tem na construção das ações interventivas em sala de aula, foi chamada de produção diagnóstica e permitiu traçar os caminhos e construir os módulos que serão apresentados neste trabalho.

5.1.2 Módulo 1

O primeiro módulo foi construído com base nas produções realizadas pelos discentes e nas discussões iniciadas ainda na fase da *apresentação da situação*, com o objetivo de refletir sobre as questões discursivas, que foram discutidas em textos de terceiros no primeiro momento, empreendidas nos textos produzidos pelos discentes. Em outras palavras, o primeiro módulo teria como um dos objetivos possibilitar uma autorreflexão por parte dos estudantes da importância de constituintes discursivos para a construção do texto. O segundo objetivo deste módulo foi levantar questionamentos sobre a identificação dos gêneros. Devido à possibilidade de escolha do gênero a partir do evento deflagrador e do propósito comunicativo aliado à falta de suportes para possibilitar a identificação do gênero, era preciso que os estudantes se utilizassem de elementos caracterizadores do gênero por meio da construção da composição textual. Observou-se pela produção diagnóstica que este fator não foi de relevância na construção dos textos dos discentes, daí a necessidade de retomar pontos caracterizadores do gênero.

Segundo Marcuschi (2008, p. 164), alguns critérios possibilitam a identificação do gênero; são eles: a forma estrutural, o propósito comunicativo, o conteúdo, o meio de transmissão, o papel dos interlocutores, o contexto situacional.

Observa-se, portanto, que, devido à realidade escolar em que foram realizadas as atividades, os estudantes e a professora-pesquisadora não tinham condições de propiciar o

meio de transmissão para todos os gêneros escolhidos; o propósito e o contexto situacional projetado para os estudantes foram os mesmos; o conteúdo a ser discutido também era o mesmo. Neste sentido, somente os papéis desempenhados pelos interlocutores e a forma estrutural poderiam ser discutidos em sala de aula a fim de que os gêneros escolhidos ganhassem contornos definidos e pudessem ser identificados como tais. Seguindo este caminho, os planos de aula foram pensados para controlar tais fatores.

Plano de aula – Mergulhando no mundo da escrita 1

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 2h/aula</p> <p>Tema da aula: Características sociodiscursivas</p>
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Reconhecer e apreender as questões discursivas envolvidas na construção textual.</p>
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar as produções aos alunos e pedir a cada um que diga qual o gênero escolhido para a realização da proposta de produção textual. 2. Após este momento, apresentar exemplos dos gêneros dos quais se utilizaram, com o intuito de discutir alguns pontos pertencentes ao âmbito discursivo. 3. Os exemplos serão lidos primeiramente, em seguida, serão feitos questionamentos com relação à linguagem, ao público-alvo, ao local de publicação, todos interligados à finalidade textual. Também será analisada a estrutura textual que marca a composição do gênero. 4. Após a análise dos textos, será entregue uma atividade. Esta atividade trará questionamentos discursivos que devem ser observados no texto produzido pelo próprio aluno. 5. Em seguida, discutir a atividade em grupo.
<p>Material</p> <p>Notebook, datashow, lousa, pincel, fotocópia.</p>
<p>Avaliação</p> <p>Participação nas aulas; atividade em sala de aula.</p>

Fonte: Autoria própria

Nesta aula, os estudantes receberam a produção realizada por eles. A docente-pesquisadora pediu para que lessem os textos e em seguida perguntou a cada discente qual era o gênero que eles tinham escolhido. Enquanto eles falavam, a professora elencava no quadro

o gênero que eles diziam. Percebeu-se que ainda havia alunos que não sabiam identificar o gênero, mas, com o auxílio da professora e de alguns estudantes, este problema foi sendo contornado.

Em vista disto, foram apresentados alguns gêneros aos estudantes, escolhidos de acordo com a análise diagnóstica realizada pela docente. O intuito desta atividade era observar principalmente a estrutura do gênero e abrir discussão em sala de aula.

As perguntas feitas em sala a fim de fazê-los refletir sobre os gêneros apresentados foram pensadas a partir das respostas dadas pelos estudantes, como por exemplo: “Em sociedade, como é conhecido este texto?”; “Quais são as características que te fazem identificar este gênero?”; “Lembrando das aulas anteriores e das características que vocês disseram, quem está falando no texto? E para quem se dirige esta fala?”; “Então, como eu deveria iniciar este gênero?”; “Como eu deveria terminá-lo?”.

É importante ressaltar que a pergunta sobre as características que faziam os estudantes identificarem o gênero encaminhou o olhar deles, principalmente, para as informações existentes no paratexto. Embora seja um ponto positivo de leitura de gênero para os estudantes, foi preciso direcioná-los para a construção do texto em si.

Após este momento, foi entregue uma atividade aos estudantes:

Atividade 1 – módulo 1 – Mergulhando no mundo da escrita

Analisando o próprio texto

Escrever é um ato que exige reflexão. Portanto, responda as questões a seguir sem perder de vista a sua produção. O intuito é que você perceba que seu texto pode ser melhorado a fim de se chegar ao propósito pretendido por você. Vamos lá?!

1. Qual foi o gênero escolhido por você para discutir a questão da violência urbana?
2. Você acha que seu texto corresponde ao gênero escolhido? Justifique sua resposta.
3. A forma como você estruturou seu texto permite ao leitor identificá-lo como o gênero escolhido por você? Por quê?
4. A linguagem utilizada por você, quando construiu o texto, está adequada ao gênero escolhido? Por quê?
5. Na construção textual, para quem você está escrevendo?
6. Leia seu texto: esse interlocutor é, de fato, o interlocutor que você queria para o seu texto?
7. Onde você pensou em publicar seu texto?
8. Há alguma referência a pessoas ou a informações que deveriam ser retiradas, pois não cabe

falar sobre elas no gênero escolhido? Se sim, escreva-os nas linhas seguintes.

9. Em sua opinião, em seu texto há mais narrativas argumentos?

10. Marque a opção que melhor se encaixa na construção do seu texto:

- a) A narrativa deve ser completamente retirada, pois não cabe no gênero em questão.
- b) A narrativa pode se tornar mais objetiva, servindo como um exemplo sobre o assunto.
- c) A narrativa colocada está de acordo com suas intenções e com o gênero escolhido.

11. Caso tenha feito perguntas em seu texto, você discutiu o assunto tratado, nas perguntas, nos parágrafos seguintes do seu texto?

12. Você, de fato, discutiu o assunto proposto? Explique.

Fonte: Autoria própria

O intuito desta atividade foi permitir aos estudantes analisarem o que escreveram e compararem com o que havia sido discutido. Os estudantes tiveram dificuldade, pois não queriam ler o que tinham produzido. Foi estipulado um tempo e a professora realizou a atividade de modo coletivo, retirando algumas dúvidas que surgiam no desenvolvimento da atividade. Observou-se que este direcionamento propiciou pequenas discussões e posicionamentos sobre a escrita.

Outro ponto importante de ser evidenciado é que esta atividade levou os estudantes a observarem que vários fatores devem ser analisados quando se produz um texto; fatores voltados para o contexto de produção principalmente, que foram salientados na atividade a partir dos próprios textos produzidos por eles.

Plano de aula – Mergulhando no mundo da escrita 2

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 1h/aula

Tema da aula: Reescrita

Objetivo:

- ✓ Reescrever a produção de modo a pensar nas questões discursivas envolvidas.

Procedimentos

1. Retomar a aula anterior e, em seguida, entregar uma listagem de verificação sobre as questões discutidas na aula anterior.
2. Pedir aos alunos que verifiquem cada ponto da listagem em seus textos e modifiquem, quando necessário, a sua produção.
3. No fim da aula, receber a nova produção dos alunos.

Material

Fotocópia e folha de produção.

Avaliação

Participação na atividade solicitada.

Fonte: Autoria própria

Listagem de verificação:

Atividade 2 – Checagem e modificação textual – lista de verificação

- ✓ A estrutura textual corresponde ao gênero escolhido.
- ✓ A linguagem está adequada ao gênero escolhido.
- ✓ O texto construído está coerente com o público-alvo.
- ✓ O texto construído está coerente com o local de publicação.
- ✓ As informações colocadas são realmente necessárias ao texto.
- ✓ As informações colocadas correspondem à proposta pedida.
- ✓ As informações colocadas foram concluídas.
- ✓ O gênero deve ser marcadamente argumentativo, não narrativo.
- ✓ Todas as perguntas feitas devem ser discutidas.

Fonte: Autoria própria

A listagem foi pensada como um direcionamento para a análise da produção e sua reescrita. Como dito anteriormente, procedimentos formais também fazem parte do ensino e não devem ser desconsiderados, apenas devem ser utilizados como parte integrante das ações empreendidas em sala. Como afirma Street (2014), “colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem”. Utilizar-se desta técnica em alguns momentos no ensino não deve ser visto como um problema; o problema recai em basear todo o ensino nesta técnica, distanciando os discentes do uso da língua.

A reescrita nesta etapa proporcionou aos estudantes olhar o próprio texto e fazer pequenas modificações que, para eles, eram pertinentes a partir do que havia sido discutido em sala. Modificações textuais, como, por exemplo, tornar o texto mais objetivo ou colocar elementos de reconhecimento do gênero foram feitos.

5.1.3 Módulo 2

No segundo módulo, foi trabalhado, de fato, o objetivo principal deste trabalho: a argumentação. A dificuldade existente na construção deste módulo foi transpor as teorias voltadas para a argumentação para a sala de aula de ensino básico. Tomando as palavras de Charaudeau (2016, p. 201), “o termo *argumentação* tem sido objeto de um grande número de definições, o que não torna fácil o estudo e a apresentação desse fenômeno da linguagem” (grifo do autor). A complexidade envolvida nos estudos desenvolvidos sobre argumentação não pode ser discutida em sala de aula de ensino básico da mesma forma que é discutida em meio acadêmico, muito menos discuti-la à luz de tantas vertentes que buscam explicá-la, como a retórica, a lógica, a linguística propriamente dita, a análise do discurso, entre outras. É necessário traduzi-la, transpô-la de modo que as informações se tornem compreensíveis e relevantes para a melhoria da escrita dos discentes.

Neste sentido, este módulo foi feito para permitir aos discentes refletirem sobre a argumentação, o que significa que as atividades ora apresentarão como base determinada vertente, ora apresentarão várias vertentes assim seja necessário. É importante frisar, como já discutido pelas teorias atuais sobre gênero, texto, discurso e língua, que, apesar de haver vertentes diferentes para explicar cada uma delas, é preciso perceber que estas estão imbricadas e constituem simultaneamente a linguagem. Da mesma forma, combinar algumas vertentes argumentativas na composição de atividades que levem os estudantes a pensar as características constituintes da argumentação pode torna-se produtivo para o ensino.

A trajetória tomada para enveredar no âmbito da argumentação foi discutir, primeiramente, o que é argumentação. Embora os discentes tenham construído textos em que se observam marcas argumentativas, foi constatado, pela escrita textual, um tímido posicionamento retórico/lógico sobre a questão; o que havia com maior visibilidade na construção textual era um apelo aos sentimentos do interlocutor. Obviamente que a persuasão, ou seja, este apelo aos espíritos, às emoções é parte constituinte da argumentação, todavia o caráter racional do argumento é parte importante na construção de um texto argumentativo. Portanto, em prol, principalmente, de instigá-los a uma produção de argumentos que levem ao convencimento do interlocutor daquilo que pretendem defender, foram pensadas as três aulas iniciais deste módulo.

É preciso esclarecer que, na formulação destas atividades, o caráter discursivo esteve presente, uma vez que, como ponto de sustentação para explicar o que é argumentação,

optou-se por se basear na definição do argumento como uma “relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo” (CHARAUDEAU, 2016, p. 205).

Plano de aula – 1 – Módulo 2

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 2h/aula</p> <p>Tema da aula: Afinal, o que é argumentação? (parte 1)</p>
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Inferir o significado de argumentação.</p>
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever na lousa a palavra argumentação e pedir para os alunos explicarem o que é argumentação e o motivo de argumentarmos. 2. Ao passo que eles forem participando, o professor deve colocar no quadro as palavras-chave do que está sendo dito por eles. 3. Levar o texto “Caso da ponte” e pedir para colocarem no papel por ordem decrescente os culpados da morte da personagem principal. Abrir discussão. 4. No fim da discussão, perguntar aos alunos qual o objetivo de ter passado o texto “Caso da ponte”. 5. Em seguida, aplicar uma atividade escrita de identificação. Nela, serão mostrados dois textos de predominância argumentativa. Os alunos terão que identificar em cada um deles: Qual o assunto tratado nos textos? Poderíamos considerá-los argumentativos? Justifique sua resposta. Qual seria o propósito do produtor do texto ao fazer o texto? Qual a ideia defendida no texto?
<p>Material</p> <p>Lousa, pincel, fotocópia.</p>
<p>Avaliação</p> <p>Participação na atividade solicitada.</p> <p>Qualidade das respostas dadas pelos estudantes.</p>

Fonte: Autoria própria

Nestas aulas, a escolha em abrir a discussão sobre argumentação a partir do questionamento sobre “o que é argumentação?” permitiu mapear o conhecimento prévio dos discentes sobre o assunto. Foi perceptível que os estudantes conheciam o significado de

argumentação, pois a maioria soube afirmar que era defender uma opinião, defender uma tese, discutir determinado assunto.

Após este momento, foi distribuída a atividade com o texto “Caso da ponte”. A discussão sobre o texto trouxe diversos posicionamentos e defesa de opinião acalorados. Ao término desta atividade, foi necessário unir as duas pontas da aula: a discussão sobre a argumentação e a atividade sobre o “Caso da ponte”, daí o questionamento sobre o objetivo de passar esta atividade. As respostas foram simples, porém condizentes com que se esperava, pois, no geral, conseguiram observar que a argumentação é uma defesa de ideia que necessita de argumentos capazes de reforçar a ideia defendida. Eles demonstraram este conhecimento dizendo que, ao não concordar com a visão do colega, se sentiam motivados a mostrar sua versão e provar que o que se estava pensando era correto.

Atividade 1 – Módulo 2 – Penetrando no mundo da argumentação

O caso da ponte

JOÃO era casado com MARIA e se amavam. Depois de certo tempo, João começou a chegar cada vez mais tarde em casa.

Maria se sentiu abandonada e procurou PAULO, que morava do outro lado da ponte. Acabaram amantes e Maria voltava para casa sempre antes de o marido chegar.

Um dia, quando voltava, encontrou um BANDIDO atacando as pessoas que passavam na ponte. Ela correu de volta para a casa de Paulo e pediu proteção. Ele respondeu que não tinha nada a ver com isso e que o problema era dela. Ela, então, procurou um AMIGO. Este foi com ela até a ponte, mas se acovardou diante do bandido e não teve coragem de enfrentá-lo.

Resolveu procurar um BARQUEIRO, mais para baixo do rio. Este aceitou levá-la por R\$ 115,00, mas nenhum dos dois tinha dinheiro. Insistiram e imploraram, mas o barqueiro foi irredutível. Aí voltaram para a ponte e o bandido matou Maria.

Fonte: <http://www.abbra.com.br/jogopsi1.html>

Coloque as seis personagens por ordem decrescente de culpa.

Na minha opinião a culpa foi do:

1.-----

2.-----

3.-----

- 4.-----
 5.-----
 6.-----

Fonte: Autoria própria

Na terceira parte da aula, foi disponibilizada outra atividade com dois textos para análise. O objetivo era proporcionar o contato com a argumentação por meio da escrita e discutir com os estudantes os textos de modo a fazerem refletir sobre a argumentação e as características que fizeram com que chegassem à conclusão de que eram textos argumentativos.

Atividade 2 – Módulo 2 – Penetrando no mundo da argumentação

1. Leia com atenção os textos que se seguem:

a)

CARTA ABERTA À IMPRENSA CEARENSE

Caríssimos Sistema Verdes Mares, O Povo, Cidade, Jangadeiro,

Digo caríssimos não por respeito, mas porque vocês se venderam a um preço muito alto. E tampouco me refiro aos R\$139 milhões, valor que o Governo do Estado tem usado para ameaçá-los, silenciá-los ou, pior, para simular que vivemos na Suíça. Falo das vítimas. Quanto custa uma vida? É sete? É quatorze por dia?

Difícil dizer. O fato é que enquanto vocês insistem em falar de areninhas, de educação de primeiro mundo, de inaugurações de praças já inauguradas, a realidade emerge sangrenta como os corpos que boiavam no mangue. O silêncio de vocês é cortado por tiros disparados a esmo, pelo grito das vítimas que estavam no lugar errado, na hora errada. Uma garçonete, um vendedor de pipoca, um torcedor. Ontem no Curió. Hoje no Benfica. Cada vez mais perto de vocês.

Caríssimos jornalistas, honrem a história do nosso estado. Vocês estão na Terra da Luz, em que a liberdade irrompe sempre. Vocês estão na terra de Dragão do Mar, Bárbara de Alencar, Jovita Feitosa. Não, o papel de vocês não é cobrir os cadáveres com as folhas do vosso jornal. Denunciem, gritem, falem por todos nós. Do contrário, o tiroteio continuará sendo DIÁRIO em qualquer CIDADE do Ceará. E O POVO vai continuar morrendo. Do empresário ao JANGADEIRO.

Fonte: <https://www.facebook.com/search/posts/?q=carta%20aberta%20à%20imprensa>. Texto adaptado. Acesso: 17 abr. 2018.

b) **Brasil, um país refém do medo e da violência**

Toda e qualquer pessoa já se deu conta de que viver no Brasil é um ato de heroísmo. Estar vivo neste país, em última análise, pode sim ser considerado um milagre. Até mesmo conseguir terminar esse pequeno texto pode ser considerado uma dádiva.

No Brasil, a violência, o medo e a insegurança estão por toda a parte. Nas periferias aos bairros mais requintados da elite ninguém está a salvo. Em todas essas comunidades, não há moradores, mas sim verdadeiros sobreviventes. Talvez o medo seja o elemento mais presente no modo de vida do brasileiro. O exercício de todos os atos da vida civil nesse país, do lazer ao trabalho, é condicionado e permeado pelo medo.

Até mesmo os programas de televisão também são embalados pelo medo. Coisas do tipo “hoje falaremos como não ser assaltado no semáforo”, “dicas para viajar e não ter a casa assaltada”, “dicas de como se deve entrar num veículo estacionado na rua”, “dicas para sair da faculdade e não ser estuprada”, entre outros temas intrinsecamente relacionados à insegurança e à violência dominam nossa grade de programação na televisão com canais abertos.

E nem de longe a coisa parece melhorar. Ao contrário, parece que o medo vai se tornando um modo de vida definitivo e aceitável na vida do brasileiro, algo irremediável.

Diante da absoluta ineficiência do Poder Público em garantir a segurança da população, cada um se vira como pode. Há desde aqueles que não se atrevem a sair de casa por nada nesse mundo mergulhados em ansiolíticos, até aqueles que se armam até os dentes transformando suas casas em fortalezas medievais e seus veículos em “batmóvel” blindado. Tudo dependerá da capacidade financeira de arcar com os custos do medo que toma conta de cada um.

Mas a violência tem seu lado democrático. Ou melhor (pior) dizendo, macabro. Ela está aí perto de todos e contra todos, em todo lugar, é onipresente no território brasileiro. Ricos e pobres, trabalhadores e “preguiçosos”, arrimos de família e andarilhos, todos os dias são ceifados pela tragédia da nossa violência cotidiana. Enquanto isso, a corrupção generalizada na política brasileira contribui ainda mais para a ruína do país. Restando ao povo assistir enojado, envergonhado e desanimado o estado de guerra interna que devasta o Brasil.

Carlos Eduardo Rios do Amaral é Defensor Público no Estado do Espírito Santo.

Fonte: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/03/02/brasil-um-pais-refem-do-medo-e-da-violencia/>. Acesso: 10 abr. 2018

Responda as questões a seguir sobre os textos *Carta aberta à imprensa cearense e Brasil, um país refém do medo e da violência*:

1. Qual o assunto tratado nos textos?
2. Poderíamos considerá-los argumentativos? Justifique sua resposta.
3. Qual seria o propósito do texto 1 e do texto 2?
4. Qual a ideia defendida em cada texto?

Fonte: Autoria própria

Esta etapa foi realizada primeiramente de modo individual e, em seguida, discutida coletivamente em sala. Observou-se que muitos discentes sentiram dificuldade de reconhecer a argumentatividade no texto 2. Em vista disto, foi retomado o que eles tinham assinalado como característica de um texto argumentativo. Em seguida, foi perguntado: “Há ou não defesa de ideia no texto 2?”; “Qual a visão defendida?”. Foi preciso retomar o texto em meio a estas perguntas. Por fim, foi perceptível que eles compreenderam o motivo de ser argumentativo.

Plano de aula – 2 – Módulo 2

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 1h/aula

Tema da aula: Afinal, o que é argumentação? (parte 2)

Objetivos:

- ✓ Reconhecer a tese e o argumento.
- ✓ Compreender a relevância da tese e do argumento na construção de textos predominantemente argumentativos.

Procedimentos

1. Retomar a aula anterior e, em seguida, discutir sobre os termos “tese” e “argumentos”.
2. Explicar que a constituição elementar do argumento está na relação entre um dado e uma conclusão.
3. Ler um texto com eles. O objetivo é, com o auxílio do professor, encontrar a tese defendida no texto e os argumentos que sustentam a tese.

4. Propor uma atividade para casa: pedir para que sozinhos encontrem a tese e os argumentos do segundo texto da atividade.

5. Pedir para que eles explicitem as respostas.

Material

Lousa, pincel, fotocópia.

Avaliação

Participação na atividade solicitada.

Qualidade das respostas dadas pelos estudantes.

Fonte: Autoria própria

Nesta aula, uma nova etapa de entendimento da argumentação é apresentada aos discentes. Embora fosse perceptível, pelas aulas anteriores, que os estudantes conseguissem definir a argumentação e conseguissem construir textos argumentativos formulados por meio das emoções, como observado na escrita diagnóstica, foi necessário aprofundar o estudo da argumentação a partir de sua construção basilar, uma vez que faltava aos textos produzidos pelos alunos um caráter de construção de raciocínios em que se observasse a progressão da composição de argumentos retóricos interligada a uma clara exposição da tese.

De modo simplificado, apoiou-se em Toulmin (2006), Ducrot (1987, 1989), Adam (2011) por, mesmo desenvolvendo trabalhos em perspectivas diferentes, apresentarem o estudo da argumentação alicerçado pela mesma base: a argumentação, em sua composição basilar, pode ser entendida a partir do esquema “argumento (dados) – tese (conclusão)”.

Essa definição tem o mérito de pôr em evidência dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Nos dois casos, o movimento é o mesmo, pois se trata de partir de premissas (dados, fatos) que não poderiam ser admitidas sem se admitir, também, esta ou aquela conclusão-asserção (C). (ADAM, 2011, p. 233).

Por este motivo, esta aula foi organizada de modo a proporcionar a reflexão sobre a construção basilar da argumentação. O intuito era que os estudantes observassem que a construção do texto argumentativo necessita de alguns elementos que devem ser expostos em sua escrita de forma a tornar claro que a composição do texto é, de fato, argumentativa.

Em vista disto, a aula foi iniciada com a retomada da aula anterior e interligada à tese e aos argumentos. Foi lembrado que um dos estudantes já havia dito que a argumentação é a defesa da tese, a partir disto foi perguntado: “O que seria uma tese?”; “Então, em um texto argumentativo é necessário que se deixe clara a tese? Por quê?”; “Quem aqui se preocupa em deixar claro o seu posicionamento?”; “Vocês disseram que tese é a opinião sobre certo assunto. O que seria o argumento?”.

A última pergunta fez com que eles refletissem. Muitos não quiseram falar. Um estudante disse que o argumento servia para mostrar que a opinião estava certa. Foi perguntado aos demais se fazia sentido o que o colega tinha dito, muitos disseram que sim. Após este momento, portanto, foram colocadas no quadro as definições do que era tese e argumento, como forma de reiteração daquilo que estava sendo discutido. Em seguida, foi feita uma atividade, primeiramente, com o auxílio da professora; depois, os estudantes fizeram individualmente a mesma atividade com o segundo texto.

Atividade 3 – Módulo 2 – Penetrando no mundo da argumentação

1. Leia e responda com o auxílio do professor .

a) Qual a tese e os argumentos existentes no texto *Vida facebookiana*?

Vida fakebookiana

Quando fico diante das redes sociais, sei que ali há um grande espetáculo. Espetáculo esse que é criado, pensado e compartilhado por cada um dos amigos virtuais. Há sempre aquele que é o “politizado”, “o estou certo”, “o viajado” e por aí vai. Cada um, a sua maneira, dá a cor e a história em sua rede social, sendo, portanto, um editor de sua própria vida virtual.

Numa conversa com alguns amigos, eles comentaram que viam a vida de muitos “dar certo”, “repleta de sucesso”, enquanto eles próprios pareciam não sair do lugar. Perguntei como chegaram a essa conclusão. Me disseram que apenas viram pelo Facebook.

Eu apenas ri. Ri por saber que, em se tratando de redes sociais, é muito fácil se criar ilusões. Ali há a família perfeita, o casal que se ama eternamente, a pessoa cult. Você encontra o sábio, o engraçado, o poeta, a personificação da moral e dos bons costumes.

Tem de tudo. Mas nada deixa de ser fruto de uma grande edição: as pessoas, assim como na vida real, colocam ali apenas a imagem que querem passar. Isso pode não ser a realidade, apenas representação. Tenho certo receio com o que vejo: sempre há uma intenção por trás de cada mensagem. Há ali edição, uma escolha pensada sobre o que entra e o que não entra.

Na vida real, as coisas podem não ser assim. Já vi gente ser a “barraqueira do Facebook”, mas não tomar nenhuma atitude para transformar o mundo num lugar um pouco melhor. Se reclamar mudasse as coisas, acho que estaríamos num outro patamar.

Quando pensar que sua vida não é um “sucesso”, lembre-se: a postagem do seu amigo virtual pode ser apenas uma grande fantasia. Na foto, o melhor sorriso. Mas no interior, as

coisas podem não ser bem assim. Sucesso não é postar. É viver e aprender com a vida.

Juliano Schiavo. Jornalista e biólogo

2. Agora é sua vez: leia o texto “Mulher do ano: Anitta, Nadia ou Heley?” e identifique a tese e os argumentos que sustentam a tese.

Não esqueça!!!

✓ **Tese:** ideia principal defendida no texto.

✓ **Argumento:** são construções textuais utilizadas para convencer o leitor/ouvinte da tese defendida no texto.

Opinião: Mulher do ano: Anitta, Nadia ou Heley?

Uma revista masculina brasileira concedeu à cantora Anitta o prêmio de Mulher do Ano. Depois de saber da escolha, ela disse: “Quando soube que seria eleita a Mulher do Ano [da revista] parei para recapitular tudo que fiz em 2017 e só assim me dei conta de quanta coisa aconteceu.” Com esse título, Anitta se junta ao grupo formado por Isabeli Fontana, Grazi Massafera, Maria Casadevall, Isis Valverde, Tatá Werneck e Taís Araujo, as seis vencedoras da categoria nos anos anteriores.

Não tenho absolutamente nada contra essa moça que começou a cantar aos oito anos de idade em um coral de igreja e que acabou depois se notabilizando por suas composições e interpretações de músicas funk. Não conheço as composições dela e tudo o que sei se limita a notas e fotos que vejo de vez em quando em revistas semanais de jornalismo e nos noticiários – algumas fotos bem ousadas, diga-se de passagem.

Cada um é livre para fazer o que gosta e o que pode para “vencer na vida”. O que questiono é o título dado a ela pela revista. Por que “Mulher do Ano”? Que critérios os editores levaram em conta para fazer essa escolha? Fama? Discos vendidos? Projeção na mídia? Influência social e poder de lançar tendências? Se os critérios fossem outros, eu gostaria de propor outras “mulheres do ano”.

A Global Graphene Challenge Competition é uma competição internacional promovida pela empresa sueca Sandvik. O objetivo é procurar soluções sustentáveis e inovadoras ao redor do mundo que ajudem a criar novas utilizações para o grafeno, material extremamente fino, derivado do carbono, transparente e 200 vezes mais forte que o aço. A vencedora mundial de 2016, anunciada no início deste ano, foi Nadia Ayad, recém-formada em Engenharia pelo Instituto Militar de Engenharia do Rio de Janeiro. O trabalho de Nadia

concorreu com outros nove finalistas. Nadia criou um sistema de dessanilização e filtragem de água usando o grafeno, que possibilitará que milhões de pessoas tenham acesso à água potável com custo de energia reduzido.

Você ficou sabendo disso pela grande mídia? Garanto que não. Infelizmente, Nadia é outro cérebro nacional que poderá ir embora. Deverá prosseguir em seus estudos nos Estados Unidos ou na Inglaterra, países que certamente apoiarão suas pesquisas.

Quero ainda propor outra “mulher do ano”: a professora Heley de Abreu Silva Batista, de 43 anos, que morreu na noite do dia 5 de outubro após tentar salvar crianças de um incêndio criminoso causado pelo vigia Damião Soares dos Santos, no Centro Municipal de Educação Infantil Gente Inocente, em Janaúba, MG. Segundo a polícia, Heley teria tentado conter o agressor.

Diego Abreu, primo de Heley, disse à revista *Veja* que a professora tinha sido efetivada este ano na escola, que pertence à rede municipal de ensino. Segundo ele, a prima sempre foi uma professora zelosa. “Ela adorava crianças, tanto seus filhos quanto seus alunos. Amava a profissão, nem se importou com sua própria vida, salvou muitas crianças”, disse ele.

Quando mulheres como Nadia e Heley são esquecidas pelas pessoas e pela mídia em detrimento de cantoras de funk, atrizes e modelos, podemos ter certeza de que algo muito errado está acontecendo com a sociedade. Nadia, Heley e muitas outras mulheres dão duro todos os dias para estudar, trabalhar e ajudar a sustentar a família ou mesmo promover avanços tecnológicos que poderão salvar milhões de pessoas. Muitas delas são mulheres anônimas que nunca receberão um prêmio de “mulher do ano”, afinal, não se vestem de maneira ousada, não cantam músicas que agradam ao gosto popular, não estão sob os holofotes às vezes protagonizando escândalos calculados para chamar atenção e vender. São mulheres comuns que salvam vidas, educam gerações, ajudam a sustentar o pouco de humanidade que ainda nos resta. Mas, definitivamente, não são mulheres midiáticas. Continuarão morrendo ou indo embora do país sem que ninguém lhes conceda um título, um prêmio ou a notoriedade que suas conquistas merecem.

Há muitas “mulheres do ano” neste país, mas poucos conhecerão seus nomes.

Michelson Borges

Fonte: Autoria própria

Observou-se, por meio da correção coletiva, que os estudantes conseguiram mapear no texto qual a tese e os argumentos defendidos pelo enunciador. Após ser observado que conseguiam reconhecer a tese e os argumentos, foi perguntado em que parte (introdução, desenvolvimento ou conclusão) deste texto pôde-se observar claramente a tese. Alguns disseram que conseguiram encontrar no começo do texto, exatamente no terceiro parágrafo, outros disseram que a tese estava no final. Eles apontaram como sinais para a existência da tese algumas palavras ou trechos usados como, “questiono” (3º parágrafo) e “Quando mulheres como Nadia e Heley são esquecidas pelas pessoas e pela mídia em detrimento de cantoras de funk, atrizes e modelos”.

Plano de aula – 3 – Módulo 2

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 4h/aula

Tema da aula: Técnicas argumentativas

Objetivos:

- ✓ Analisar as estratégias argumentativas que podem ser utilizadas nos gêneros escolhidos pelos alunos.
- ✓ Identificar as estratégias argumentativas presentes nos textos de análise.
- ✓ Utilizar as estratégias argumentativas de acordo com a necessidade textual e discursiva.

Procedimentos

1. Iniciar a aula retomando os conceitos de tese e de argumento.
2. Entregar uma atividade com dois textos argumentativos.
3. Permitir que os alunos façam inferências sobre a construção dos argumentos, sempre com o foco na defesa da tese.
4. Encaminhar uma atividade para casa sobre as técnicas argumentativas.
5. Pedir para os alunos escreverem, a partir de determinada situação, um parágrafo marcado por um argumento. (o intuito é permitir que eles se acostumem a escrever argumentos a partir de uma situação). Foram disponibilizadas três situações aos alunos. Eles teriam que escolher duas situações e escreverem um argumento baseado, obviamente, em uma tese.
6. No momento seguinte, escolher alguns dos argumentos construídos pelos alunos e expor

no datashow. A partir dos textos e com a ajuda dos alunos, melhorá-lo (o objetivo é despertar o senso crítico dos alunos com relação à escrita argumentativa. Para isso, os alunos terão que observar se os argumentos estão bons a partir do que já se estudou e se analisou sobre argumentos).

7. Para casa, entregar os textos pertencentes à “reescrita 1”, pedir que analisem sua tese e seus argumentos e melhore-os. Além disso, acrescentar um segundo argumento.

Material

Lousa, pincel, fotocópia, datashow.

Avaliação

Participação em sala, entrega de atividades

Fonte: Autoria própria

Nestas aulas, centrou-se em analisar algumas técnicas argumentativas e produzir textos marcadamente fundamentados nestas técnicas com a finalidade de promover reflexão sobre este assunto, observando-o como estratégias argumentativas passíveis de serem utilizadas com maior eficiência em textos argumentativos, como também avaliar se a reflexão ocorrida em sala foi capaz de propiciar uma modificação na escrita dos estudantes.

Perelman e Tyteca (2014) apresentam diversas técnicas argumentativas que, devido à quantidade, não haveria como ser discutidas integralmente em um ambiente escolar. Outra questão levantada foi a complexidade envolvida no trabalho desenvolvido pelos autores para serem levados para sala de aula de ensino básico. Mediante este fator, duas decisões foram tomadas: a primeira foi selecionar as técnicas que seriam discutidas em sala; a segunda era viabilizar a complexidade existente com relação às definições e nomeações de algumas técnicas.

Como já salientado, as técnicas escolhidas para serem trabalhadas em sala foram selecionadas por meio da análise das produções diagnósticas e por meio de algumas técnicas que poderiam ser aproveitadas pelos estudantes, caso quisessem. Foi perceptível que algumas técnicas haviam sido utilizadas por alguns estudantes, porém as técnicas empreendidas poderiam ser mais bem estruturadas. Este problema poderia estar relacionado a pouca experiência em compor o argumento.

Quadro 7: Fragmentos da produção diagnóstica

Trecho 1

“Casos assim acontecem diariamente no Brasil acabando com a vida de vários jovens, uma pesquisa feita recentemente revela que mais de 5 mil jovens são vítimas da violência todos os meses, deixando assim sonhos e familiares”. (Argumento por autoridade - Não revela qual a instituição que fez a pesquisa)

Trecho 2

“Eu, por exemplo, não levo celular para nenhum lugar.” (Argumento por exemplo – apesar de ser válido esta exemplificação, faltou objetividade)

Trecho 3

“As leis no nosso país não permitem que os nossos profissionais da área de segurança pública trabalhem, com isso, a violência tende apenas a subir” (Argumento por causa e consequência – não desenvolve com propriedade a causa, ou seja, não explica o que significa, de fato, os profissionais não conseguirem trabalhar).

Fonte: Autoria própria

Com relação à complexidade em definir ou mesmo em diferenciar determinadas técnicas para estudantes oriundos do ensino básico, optou-se por escolher determinada nomenclatura para mais de uma técnica. Isto aconteceu, por exemplo, com as técnicas “ilustração” e “exemplo”: ilustração, segundo Perelman e Tyteca (2014), tem por objetivo esclarecer determinada situação visando reforçar a adesão do auditório a uma tese já aceita; já o argumento por exemplo é alcançado através de generalizações a partir de casos particulares a fim de se comprovar uma tese. A ilustração se diferencia do exemplo por ser um argumento que objetiva comover o auditório. Esta diferença, apesar de ser pertinente para uma análise dos possíveis argumentos utilizados em determinado discurso por meio de uma análise teórica, em sala de aula, tendo como objetivo propiciar reflexões sobre possíveis manobras argumentativas para alcançar determinado objetivo, torna-se mínima para os estudantes. A escolha em generalizar a técnica “ilustração” e “exemplo” como sendo apenas “argumento por exemplo” foi tomada com a finalidade de não confundir os estudantes que, provavelmente, se preocupariam mais em diferenciá-los do que utilizá-los de acordo com seus propósitos comunicativos.

Portanto, explicadas algumas modificações realizadas em prol de uma maior eficiência em refletir sobre as técnicas argumentativas e utilizar-se delas quando necessário fosse na construção textual dos discentes, foram escolhidas as seguintes técnicas:

Quadro 8 – Técnicas argumentativas abordadas em sala de aula

Técnicas argumentativas
Argumento baseado em autoridade.
Argumento baseado em comparação.
Argumento baseado em exemplo (exemplo e ilustração).
Argumento baseado em justiça.
Argumento baseado em causa e efeito.
Argumento baseado em dissociação de ideias

Adaptado de Perelman e Tyteca (2014)

Diante disto, optou-se por refletir sobre as técnicas argumentativas e compreender o processo de composição do argumento no texto para que os discentes tivessem condições de produzir com maior êxito os argumentos de seu texto.

Atividade 4 – Módulo 2 – Penetrando calmamente no mundo da argumentação

Caro estudante, você já sabe o que é tese e o que é argumento. Agora, chegou a hora de refletir sobre os argumentos: seguem abaixo dois textos argumentativos. Responda as questões referentes aos textos e, por fim, explicita a conclusão a que você chegou após esta atividade.

Sobre o que você já sabe!!!

1. O que é tese? Reflita e explique com suas palavras.
2. Explique o que é argumento e qual a sua importância para constituição da tese em um texto.

Vamos aos textos!!!

O que vamos deixar para nossos filhos

F. tem vinte anos. Na sexta-feira, saiu às nove horas da noite para encontrar alguns amigos em um barzinho. Após acomodarem-se em torno de uma mesa, iniciaram aquelas conversas animadas e exaltadas que mantemos quando guardamos ainda ilusões e sonhos e a vida nos parece o oceano visto da praia, que, embora nos cause temor, ansiamos por

desbravá-lo. Em um determinado momento, F. deu falta de sua bolsa e seu universo desequilibrou-se. Roubaram o telefone celular, documentos, cartões de crédito e de débito – mas principalmente turvaram-lhe a vívida confiança em seus semelhantes. Quando chegou em casa, os familiares respiraram aliviados, constatando que F. tivera “sorte”, porque fora “apenas” roubada... já que ela poderia ter sido agredida, violentada, morta...

O Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal, uma organização não governamental mexicana, divulgou no final de janeiro uma lista que demonstra a areia movediça em que estamos afundando: o Brasil possui 21 das 50 cidades mais violentas do mundo. São dados estatísticos, portanto indiscutíveis, que aferem o número de homicídios por 100 mil habitantes em municípios com população acima de 300 mil habitantes. Em termos absolutos, o Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS): de cada 100 assassinatos ocorridos no mundo, 13 acontecem no Brasil. Em 2014, 56 mil pessoas perderam a vida – 29 casos por 100 mil habitantes, mais de quatro vezes a média mundial, de 6,9 mortes.

Fortaleza (CE), segundo dados da ONG mexicana, surge como o lugar mais perigoso do Brasil. Das 21 cidades representantes do Brasil, 12 localizam-se no Nordeste (além de Fortaleza, Natal, Salvador, João Pessoa, Maceió, São Luís, Feira de Santana, Teresina, Vitória da Conquista, Recife, Aracaju e Campina Grande), três no Norte (Manaus, Belém e Macapá), duas no Centro-Oeste (Cuiabá e Goiânia), duas no Sudeste (Vitória e Campos dos Goytacazes) e duas no Sul (Porto Alegre e Curitiba). Como se vê, nem Rio de Janeiro nem São Paulo, que ocupam espaço privilegiado no imaginário nacional, em termos de ameaça ao indivíduo, comparecem no ranking.

Mas, infelizmente, a violência não se limita às grandes cidades. A selvageria se espalha como uma metástase cancerígena, atingindo até os mais distantes rincões do país. Em 2014, o município de Caracará (RR), de 19 mil habitantes, teve o triste privilégio de ser eleito o mais violento do Brasil – lá foram constatados 40 homicídios naquele ano, o que equivale a um índice de 210 assassinatos por 100 mil habitantes, sete vezes mais alto que a já altíssima média brasileira. Antes de Fortaleza, primeira no mapa da violência das cidades com mais de 300 mil habitantes, aparecem pelo menos 150 municípios pequenos e médios espalhados por todas as regiões do país.

Nós, brasileiros, temos cada vez mais mostrado nosso descompromisso com a coletividade. Ao invés de tentar solucionar conjuntamente os graves problemas que vão surgindo – e que já são inúmeros – preferimos tomar atitudes individualistas que salvem o

pequeno núcleo a que pertencemos. Se a violência nos ameaça, construímos prédios. Se os prédios não são seguros, colocamos seguranças. Se eles não dão conta, estendemos cercas elétricas. Se nem isso resolve, mudamo-nos para condomínios fechados, isolamo-nos do mundo, e fingimos que estamos protegidos.

O *Institut of Economics and Peace* avalia que a violência no Brasil custa por ano cerca de 765 bilhões de reais em despesas com o sistema de saúde, aparato de segurança pública e a máquina do Judiciário, o que equivale a 8% do PIB nacional. Mas, para além de razões econômicas, o maior custo da violência é sem dúvida, por um lado, a perda de qualidade de vida, e por outro a amargura que nos intoxica. Eu sinto vergonha e frustração por legar a meus filhos um país deteriorado socialmente – um lugar onde o maior objetivo é tentar chegar vivo em casa ao fim de um dia de trabalho.

Como não fazemos nada, como cruzamos os braços num misto de fatalismo e indiferença, termino por lembrar o terrível libelo inconformista do pastor alemão Martin Niemöller (1892-1984), que em um sermão proferido em Berlim, em 1933, alertava: “Um dia vieram e levaram meu vizinho que era judeu. Como não sou judeu, não me incomodei. No dia seguinte, vieram e levaram meu outro vizinho que era comunista. Como não sou comunista, não me incomodei. No terceiro dia vieram e levaram meu vizinho católico. Como não sou católico, não me incomodei. No quarto dia, vieram e me levaram: já não havia ninguém para reclamar”

Luiz Rufatto, jornalista e escritor

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/03/opinion/1454498432_407279.html. Acesso em 25/04/2018

1. Qual a tese existente no texto *O que vamos deixar para nossos filhos?*
2. Descreva os passos utilizados pelo autor para construir o argumento no segundo e no terceiro parágrafo.
3. Por qual motivo é necessário dizer quais foram as instituições que fizeram os cálculos estatísticos no segundo e no terceiro parágrafo?
4. Em quais outros parágrafos é utilizada a estrutura textual (quem disse/quem fez + o que foi dito/o que foi feito) semelhante à existente nos segundo e terceiro parágrafos?
5. Poderíamos considerar tal estrutura textual como uma estratégia argumentativa? Por quê?
6. Qual nome você daria para esta estratégia argumentativa?
7. Leia os dois fragmentos abaixo:

Fragmento 1

“Mas, infelizmente, a violência não se limita às grandes cidades. A selvageria se espalha

como uma metástase cancerígena, atingindo até os mais distantes rincões do país.”

(parágrafo 4)

Fragmento 2

“Mas, infelizmente, a violência não se limita às grandes cidades. A selvageria está evoluindo no Brasil, atingindo até os mais distantes rincões do país.” (parágrafo 4 adaptado)

a) Em sua opinião, qual dos dois apresenta maior força argumentativa? Justifique.

b) Retorne ao texto (parágrafo 4), por qual motivo o autor se utilizou desta comparação?

c) Poderíamos considerar a informação que vem em seguida ao fragmento exposto acima como sendo um argumento por meio de um exemplo? Por quê?

8. Há outro(s) parágrafo(s) que se utiliza de uma situação particular (exemplo) como estratégia argumentativa? Se sim, indique-o(s).

9. Releia o parágrafo 5. Descreva os passos utilizados pelo autor para construir o argumento.

10. Ainda sobre o parágrafo 5, qual a relação entre “descompromisso com a coletividade” e “isolamo-nos do mundo, e fingimos que estamos protegidos”.

a) relação de comparação.

b) relação de justiça.

c) relação de causa e efeito.

d) relação de autoridade.

11. Poderíamos considerar esta relação no texto como uma estratégia argumentativa?

Texto 2 - Carta Ao Presidente

O Brasil quer mudar, crescer, pacificar

Com uma justiça social que tanto alguns tentam conquistar

Se em algum momento algum político conseguiu despertar a esperança

O final da historia é uma lambança [...]

Quando você diz justo, vem de justiça, não é?

Como vamos manter a calma se a justiça é só para a ralé?

Como você disse

Eu quero a verdade completa

Como todos os brasileiros querem a verdade completa[...]

Não tem dinheiro pra educação, segurança

Saúde então, nem se fala

Enquanto isso neguinho tá carregando dinheiro na mala
As cadeias estão cheias de pretos e nordestinos como nós
Mas os verdadeiros criminosos são os que têm a voz [...]

Volto a dizer

O sacrifício continua dos mais necessitados
Que ainda andam esquecidos e colocados de lado
O que nos move aqui
É a certeza que o Brasil é bem maior do que isso
Quando precisar dos que querem o bem
Estamos aí, prontos pro serviço

Desculpa se eu entendi algo errado
Mas estas aqui são as minhas palavras
Ou melhor, as palavras daqui de casa

Família brasileira
Honestas e trabalhadoras
Como quase todas
Honestas e trabalhadoras

Sem mais delongas
Não repare o sorriso amarelo
Um abraço do ainda amigo

Marcelo

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2006

Fonte: <https://www.letas.mus.br/marcelo-d2/556578/> Acesso em 25 abr. 2018

12. Qual a tese defendida no texto?

13. Os dados colocados a fim de defender a tese pertencem a uma determinada estratégia argumentativa. Releia o texto e marque o item correto.

- a) argumento baseado em autoridade.
- b) argumento baseado em exemplo

- c) argumento baseado em uma comparação.
- d) argumento baseado em justiça.
- e) argumento baseado em causa e efeito.

Texto 3 - Carta do pai: A lógica torta de quem não tem lógica nenhuma

“Na semana passada a caravana do Lula foi atacada com paus, pedras e ovos por movimentos de direita. Mais tarde atiraram nos ônibus, mas aí foi a própria esquerda que atirou, segundo eles.

Nós denunciemos bandidos, corruptos, mas quando morremos, é porque mandamos nos matar uns aos outros. O que eu não entendo é que se a esquerda tem toda esta facilidade em fazer atentados a tiros, e mandar matar gente por aí, por que não tem nenhum atentado contra seus inimigos políticos?

Por que esses atentados são só contra a esquerda e nunca contra ninguém da direita? Não faz sentido nenhum isso, pai!”

Fonte: <https://www.revistaforum.com.br/cartas-do-pai-a-logica-torta-de-quem-nao-tem-logica-nenhuma/>

Acesso em 25 abr. 2018

14. No trecho: “Nós denunciemos bandidos, corruptos, mas quando morremos, é porque mandamos nos matar uns aos outros”, observa-se certa ironia. Por qual motivo esta figura de linguagem foi utilizada?

15. Ao se utilizar da ironia, o autor põe em questão as acusações feitas à esquerda política opinando:

- a) que as acusações são mentirosas.
- b) que as acusações são verdadeiras.

16. Em sua opinião, esta forma de fazer com que o leitor duvide das verdades estabelecidas pode ser considerada uma estratégia argumentativa?

17. Qual nome você daria a esta estratégia:

- a) comparação.
- b) exemplo.
- c) dissociação de ideias.

Conclusão sobre a atividade

Após esta atividade, a qual conclusão você chegou com relação à construção da argumentação? Discuta com os colegas e o professor.

Fonte: Autoria própria

Esta etapa da atividade foi realizada com o auxílio do professor, já que o objetivo desta atividade foi analisar, por meio da reflexão, os processos constituintes do argumento e

seu papel na defesa da tese. Por meio dela, os estudantes puderam compreender que a escrita argumentativa não é realizada de forma espontânea, é necessário pensar em estratégias, no caso, técnicas que promovam a adesão à opinião defendida.

A última fase desta atividade promoveu uma análise sobre a utilização das técnicas argumentativas como parte relevante para fazer o leitor aderir à ideia apresentada. Foi salientado que as técnicas precisam ser pensadas de acordo com a tese que se defende, pois se não houver uma relação entre o argumento e a tese, o texto se torna frágil argumentativamente.

Como reforço ao que havia sido discutido em sala, os estudantes levaram para casa a atividade seguinte:

Atividade 5 – Para casa – Penetrando no mundo da argumentação

Responda:

- 1. Quais as técnicas argumentativas encontradas no texto abaixo?**
- 2. Lembre-se que os argumentos existem em função da tese, portanto, explique a escolha de determinadas técnicas para a construção deste texto.**

OPINIÃO | Vulnerabilidade social e violência

As rachaduras no sistema de poder nacional e nas nossas instituições se abriram e se alargaram

por Vanessa Capistrano Ferreira

Nos últimos anos, ninguém que se dedique minimamente à reflexão sobre a política brasileira ou sobre o acirramento da desigualdade social consegue escapar do enorme peso que a temática da violência assumiu nos fatos cotidianos da vida. Relatórios de organizações não governamentais, tais como da Anistia Internacional, por exemplo, não deixam esquecer os massacres nas periferias brasileiras, caracterizando o país como um dos locais que mais matou e mata jovens quando comparado às maiores zonas de guerra no mundo.

Segundo o Atlas da violência (2017) divulgado pelo IPEA, o grupo mais afetado é formado por jovens pobres, negros e de baixa escolaridade, sendo eles os mais susceptíveis aos incidentes violentos e letais. Indivíduos esses, que permanecem desempregados, sem quaisquer oportunidades e perspectivas futuras, com uma frustração continuada nas esperanças de mudança de vida e nos seus projetos de realização pessoal. Vítimas da discriminação e da marginalização, que não são vistos como candidatos reais à inclusão

social. Antes disso, colocam-se como seres que compõem uma espécie de “sub-humanidade” brasileira, isto é, ocupam territórios a-legais, com direitos declarados, mas oficialmente não reconhecidos pelo Estado.

Nesse cenário de recrudescimento da exclusão social e do fracasso nítido dos direitos de cidadania, a “cultura da violência” aparece, de acordo com Átila Roque (diretor-executivo da base da Anistia no Brasil), como um renovado “desejo de vingar a sociedade”. Os usos da força e de seus instrumentos de violência eclodem como meios para recuperar o suposto “controle social” perdido, explicitando ainda a baixa eficiência do governo na condução de suas políticas de segurança pública. Ressurgem assim, como uma espécie de “lança de Aquiles”, isto é, como sendo a única capaz de curar as feridas que infringiu. No entanto, se isso fosse realmente verdade, a vingança seria a cura para a maior parte dos nossos males sociais.

O fato é, que quanto mais dúbio ou incerto tornou-se o uso da violência no Brasil, mais atração e notoriedade na política interna esse ganhou. Por isso, pretendo destacar aqui que os recentes apelos político-sociais às formas militares de intervenção nas favelas do Rio de Janeiro, por exemplo, e a criminalização da pobreza e os pedidos de impunidade à violação dos direitos humanos em tempos de “exceção”, são resultados expressos do fracasso da política no país, da deliberação democrática e do próprio Estado de direito.

Ao invés de debatermos a melhoria das condições de vida das populações vulneráveis, dos degradados e dos jovens excluídos, passamos a defender discursos de “ordem” sob a regência de uma “lei” que não considera os conglomerados humanos que estão fora do garantismo social fornecido pelo Estado de direito brasileiro. Ao invés de aprimorarmos a qualidade das organizações de segurança pública e de reformarmos o sistema prisional, apenas destinamos nossos esforços para uma maior letalidade policial e para a concessão de “permissões federais” que possivelmente culminarão em quadros renovados de violência contra jovens, negros e mulheres nas periferias do Brasil. A violência institucionalmente empregada não pode e não poderia representar nenhum tipo de “vitória” nacional, uma vez que o preço a ser pago é muito alto, tanto para os “derrotados” quanto para os “vitoriosos”, já que não se concebe nenhum poder verdadeiramente democrático a partir de abusos e traumas sociais. Como recorda Hannah Arendt (2004) em **Sobre a violência**, “[...] a prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento”.

Pretendo finalizar aqui – longe da hipocrisia que tomou conta das maquinações

mediáticas e manipulações que permitem aos governantes utilizarem o emprego de meios violentos para contornar sérios problemas socioeconômicos, ou que visam promover a violência para suprimir a violência –, que esses artifícios de conveniência não podem ser vistos pelos brasileiros como comportamentos políticos “razoáveis”. Eles apenas demonstram a falta de preparo das autoridades em lidar com dificuldades macroestruturais, ou seja, sinalizam com veemência a erosão das bases político-democráticas brasileiras, a decadência dos direitos cidadãos, a fragilidade dos serviços públicos nacionais, sendo, portanto, resultados lógicos das necessidades de uma sociedade que não foram devidamente contempladas.

As rachaduras no sistema de poder nacional e nas nossas instituições se abriram e se alargaram. Vazaram. E, o ponto mais alto desse rompimento se traduziu na busca do uso da violência e da força contra grupos, em sua maioria, que se encontram em situações de vulnerabilidade social e de falta de reconhecimento. Demonstram, acima de tudo, a impotência da política brasileira em arcar com as suas contradições internas e suas desigualdades extremas.

Fonte: <http://noticias.botucatu.com.br/2018/02/25/opiniao-vulnerabilidade-social-e-violencia/> Acesso em: 13 abr. 2018.

Fonte: A autoria própria

Durante a correção da atividade, observou-se certa familiarização com as técnicas argumentativas explicitadas na atividade anterior e os estudantes conseguiram responder as questões sem grandes dificuldades.

Uma vez explicitadas, analisadas, discutidas as técnicas argumentativas e relacionadas à tese, foi passada uma atividade com a finalidade de avaliar se os estudantes conseguiriam transpor o que havia sido estudado para a escrita, antes de solicitar a reescrita da produção-base deste trabalho. Portanto, foi apresentada a atividade abaixo, nomeada de “teste”.

Teste

Caro(a) aluno(a), até agora nós analisamos vários textos argumentativos e conseguimos refletir sobre a tese e as técnicas argumentativas existentes em prol da tese. Neste teste, você receberá três situações que encaminham a produção de um texto argumentativo. Peço que escolha das três situações apenas duas. Escreva um parágrafo argumentativo para cada situação escolhida por você. Lembre-se, escreva da forma mais clara possível, pense no

leitor, pois é necessário que ele consiga compreender o seu raciocínio. Além disso, escolha estratégias argumentativas que auxiliem o leitor a aderir sua tese.

Situação 1

Você escuta um grupo de jovens comentando que uma garota da escola sofre violência do namorado. Em meio aos comentários, uma das pessoas desse grupo diz que se ela ainda está com ele é porque ela gosta de apanhar. Em resposta a esse comentário, construa uma tese e um argumento.

Situação 2

Imagine que você está em semana de prova. A prova em questão é de produção textual. Ao abri-la, você encontra como proposta discutir sobre a descriminalização da maconha. Qual seu posicionamento sobre este assunto? Crie um argumento.

Situação 3

Imagine que você esteja assistindo ao jornal. O jornalista está pedindo a opinião de um entrevistado que afirma: “a violência só irá diminuir se houver a diminuição da maioria penal no Brasil”. Qual seu posicionamento? Construa um argumento em defesa de sua tese.

Fonte: Autoria própria

Por meio deste teste, observou-se uma argumentatividade baseada em maior grau pelas técnicas discutidas em sala, a maioria baseada em causa e consequência, justiça e exemplo. Muitos discentes conseguiram apresentar a tese e argumentos compatíveis com a opinião defendida. Observou-se que houve uma contribuição para alcançar este resultado: a forma como foi apresentada as situações. Percebeu-se, assim, um engajamento por parte dos discentes com os temas apresentados.

Quadro 9: Textos produzidos a partir de algumas situações sugeridas em sala

Texto 1 – Situação 2

“A legalização da maconha pode ter seu lado positivo e negativo para a sociedade, eu penso mais pelo lado positivo seria melhor para aquelas pessoas que fazem uso da maconha como medicamento, a maconha não é viciante dependendo do jeito que vai utilizar. Se o álcool que tem efeito pior que a maconha é legalizado por que a maconha não poderia ser? A sociedade tem que refletir e conversar sobre a legalização.”

Texto 2 – Situação 2

“Em minha opinião, a liberação da maconha pode ser boa para alguns indivíduos e para outros não. A maconha pode trazer alguns benefícios, como por exemplo o uso dela em medicamentos. Todavia, também trará malefícios, como o aumento no consumo e no número de dependentes. A legalização da maconha poderia se tornar mais um câncer social, assim, como o álcool.”

Texto 3 – Situação 3

“Mesmo que houvesse a diminuição da maioridade penal, o crime no Brasil não diminuiria. Grande parte do dinheiro do governo deveria ser investido em escolas e assim incentivaria os jovens a estudar mais. Prender menores intensificaria ainda mais a crise do sistema prisional, por conta da superlotação”.

Texto 4 – Situação 3

“Na minha opinião, a diminuição da maioridade penal, não vai diminuir a violência no Brasil, por que se prisão fosse a solução dos problemas, não teria pessoas com 20, 30 ou 40 ano roubando ou matando, os mais velhos incentivam os menores a roubar por que não podem ser presos, mais na minha opinião diminuir não iria adiantar muita coisa”.

Fonte: Autoria própria

Todavia, foi perceptível também certa dificuldade ainda em construir uma relação entre o argumento e a tese. Isso foi observado pela falta de retomada da tese ao se utilizar de alguma técnica argumentativa ou não se utilizar de nenhuma técnica apresentada.

Neste sentido, foi necessário incitar os estudantes a analisar alguns textos construídos, mostrando alguns textos que necessitavam de pequenas melhorias e outros que precisavam de uma avaliação mais aprofundada. Foram apresentados por meio de slides alguns parágrafos desenvolvidos por eles. O objetivo foi promover um momento de análise e crítica no qual pudessem expor o que, para eles, poderia ter sido feito para melhorar a qualidade dos argumentos. Esta análise foi norteadada pela professora.

Atividade 6 – Módulo 2 – Penetrando no mundo da argumentação

Análise textual dos parágrafos feitos a partir das situações apresentadas na atividade

anterior

Situação 1

Eu acredito que a garota ama muito ele, ao ponto de não enxergar o mal que ele faz a ela, com certeza ele destrói a saúde mental dela. Então, na minha opinião, ela deveria terminar com ele e superar. Não acho que ela goste de apanhar, e de sim sempre enxergar um lado bom nessas atitudes dele, porém, é muito fácil de enxergar que ele não a ama. Por exemplo, quando você não gosta de uma planta, você arranca, quando você ama uma planta, você rega todos os dias.

Situação 1

Ela está com ele pois ama de verdade, já ele é covarde e bate em mulher e acaba não valorizando o que tem, ela estar com ele não por gostar de apanhar e sim por que quer a pessoa que ama por perto.

Situação 2

Nós ouvimos comentários que a legalização da maconha traria inúmeros benefícios para sociedade. Em minha opinião, esses comentários não apresentam muita verdade. Afinal quando eu pergunto o porquê acham isso, elas dizem que é para o uso médico. Porém o uso da maconha em medicamentos, em alguns casos, já é legalizado. Podemos dizer que a maconha é a “porta” de entrada para mundo do crime. Pois quando a maconha deixar de fazer efeito, o indivíduo utilizará outras drogas que resultarão no vício. Pra aqueles que moram na periferia, acabaram roubando para sustentar seu vício.

Situação 2

Eu sou contra e a favor, pois nela adultos ou jovens se tranquiliza e também por que é um remédio e eu sou contra pois a maconha trás muitas desgraças tipo brigas, mortes e assaltos entre outros.

Situação 3

A maioria penal deve diminuir sim, se um jovem de menor mata ou rouba, ele também tem capacidade de responder pelos seus atos, não tem sentido os seus pais pagarem por eles, cada um sabe o que faz, se houvesse a maioria penal esses jovens iriam ter a oportunidade de repensar suas atitudes assim podendo voltar uma pessoa melhor, aliás todo

mundo merece uma segunda chance.

Situação 3

Com relação à diminuição da maioridade penal, eu acredito que pela maioridade ser de 18 anos, os menores cometem crimes sem ter medos de ser presos, mais, se a maioridade penal diminuir de 18 para até 15 ou 14 anos, irá haver um número maior de detentos na cadeia. Os traficantes contratam os menores, conhecidos como “aviõezinhos do tráfico”, pois, por serem de menores não podem ser presos, e assim, o tráfico continuar o andamento.

Fonte: Autoria própria

Ao ser mostrado o primeiro texto, foi perguntado se, na opinião deles, havia algum problema com relação ao texto. A maioria disse ter gostado do texto, ter gostado do final dele, portanto, não havia problemas. A pergunta seguinte foi: “Então, para vocês, não há problema nenhum com o texto?” Alguns estudantes passaram, então, a apontar problemas gramaticais. Foi necessário interferir e situá-los sobre o que devia ser analisado no texto. Foram colocadas no quadro novamente as palavras “tese”, “argumento” e as técnicas argumentativas estudadas nas aulas anteriores, e dito que a proposta da aula era analisar se havia tese, argumento e se o argumento, de fato, estava relacionado com as técnicas argumentativas.

A partir desta interferência, foi feita a leitura novamente. As perguntas norteadoras foram: “Qual a tese?”, “Qual o argumento?”, “Ao argumentar, houve uma retomada da tese para que o leitor conseguisse compreender o raciocínio?”; “Qual seria a técnica argumentativa utilizada?”. Esta última pergunta foi feita com o objetivo de fazer com que os estudantes interligassem o que havia sido explicitado em aulas anteriores com a atividade. Apesar do caráter formal em apenas identificar a técnica empregada, é necessário explicitar que, em meio as discussões, foi feita uma ligação com a tese defendida no trecho.

Em uma análise geral, os estudantes, com relação ao primeiro texto, continuaram com a mesma opinião de que o texto estava bom, mas que realmente faltava uma retomada, no final, da tese defendida. Alguns até se arriscaram a dizer como poderia melhorar, ou melhor, como eles fariam. No segundo texto, eles disseram que o texto era argumentativo, mas não conseguiam identificar nenhuma técnica argumentativa. Um dos estudantes chegou a afirmar que o argumento utilizado era muito comum, por isso não tinha gostado do texto. A partir desta observação, foi dito que as técnicas argumentativas poderiam ser vistas como estratégias possíveis de serem usadas para que o texto não caísse no “lugar comum”. Foi

realçada a ideia de o estudante não ter gostado do texto, pois pouco foi acrescentado para a defesa da ideia. Foi retomada também a função de construir um texto argumentativo: o objetivo da argumentação escrita é fazer com que o leitor concorde com a visão do autor, permanecer neste “lugar-comum” não faz o outro aderir ao que se pensa.

No terceiro texto, os estudantes disseram ter gostado muito, pois colocou à prova a ideia de verdade sobre o comentário anterior feito sobre a maconha. O interessante desta observação é que, mesmo não nomeando a técnica como “dissociação de ideias”, eles perceberam que colocar à prova o que se tem como verdade é um bom argumento. Isto foi discutido em sala. Foi perguntado, em seguida, se havia neste trecho outro tipo de argumento; eles disseram que sim e leram a parte final do texto. Foi perguntado qual seria a técnica utilizada, e eles disseram que era a de causa e efeito.

No texto quatro, os estudantes disseram que os argumentos eram muito simples. Também não gostaram de não haver um posicionamento claro sobre o tema. Um dos estudantes chegou a afirmar que não entendia como poderia ser contra e a favor ao mesmo tempo. Perguntei como poderia ser melhorado, no entanto não conseguiram expressar esta melhoria, pois não sabiam exatamente qual era o posicionamento tomado.

No texto cinco, alguns estudantes disseram que a construção estava boa, pois havia ligação entre a tese e o argumento. Foi perguntado se conseguiam identificar a técnica argumentativa utilizada, eles disseram que era a técnica de justiça.

No trecho seis, os estudantes acharam confusa a tese e, portanto, não entenderam muito bem os argumentos. Foi perguntado por que estava confuso. Depois de pensarem um pouco, alguns estudantes disseram que poderia ser porque ele (o autor) não explicou melhor os argumentos. Foi perguntado: “E a tese? Será que, se ele tivesse se posicionado melhor, não amenizaria o problema no texto?” Muitos disseram que sim, pois, quando se entende o posicionamento, os argumentos fazem sentido.

Ao fim da aula, foi devolvida a reescrita que haviam feito no final do primeiro módulo, chamada, de forma didática, de reescrita 1. Não havia, até então, nenhum comentário sobre o texto deles feita pelo professor-pesquisador, pois a ideia era que eles conseguissem analisar seu próprio texto. Foi solicitado que levassem o texto para casa e trouxessem na aula seguinte uma folha em que eles explicitassem a tese defendida e os argumentos utilizados na reescrita 1. Se houvesse apenas um argumento, que fizessem um segundo baseado nas técnicas que haviam sido trabalhadas em sala de aula.

Ao devolverem a atividade, percebeu-se que alguns estudantes tiveram dificuldades de mapear a tese e os argumentos de seu próprio texto. Esta dificuldade já era esperada, pois, até então, haviam analisado com maior frequência textos bem construídos argumentativamente.

Neste momento, foi necessária a intervenção do professor. A correção, como afirma Serafini (1994), é parte constituinte da avaliação e torna-se fundamental quando a avaliação é processual. Desta forma, o estudante, ao se deparar com a correção em que o professor lança perguntas sobre a construção do texto e dá dicas de como poderia melhorar, passa a refletir sobre seu texto e busca, de fato, melhorá-lo. Partindo desse pressuposto, foram colocadas algumas observações sobre a clareza da tese, sobre o desenvolvimento de alguns argumentos, sobre dicas de alguns argumentos, etc.

Cassany (1999) aponta também para a questão emocional envolvida numa maior eficácia do ensino. Segundo o autor, o ensino que se baseia também em valores positivos, como confiança na aprendizagem e emoções positivas, permite um engajamento melhor sucedido por parte dos estudantes.

Passarelli (2012, p. 80) também se volta para o aspecto socioemocional no ensino e afirma: “para minimizar a resistência dos alunos em escrever e enfrentar o possível medo do papel em branco, a prioridade recai sobre o segundo aspecto (**aspecto soioemocional**), que se direciona aos vínculos afetivos entre o os sujeitos, bem como ao que rege a conduta dos alunos”. (grifo meu).

Por este motivo, durante todo o processo e, principalmente, durante a etapa da correção dos discentes, tentou-se manter um diálogo positivo sobre o que tinham escrito e sobre o que poderiam fazer para melhorar o texto.

Plano de aula 4 – Módulo 2

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 2h/aula</p> <p>Tema da aula: organização textual</p>
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Analisar a organização do texto argumentativo</p>
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir por meio da atividade como se organiza o texto argumentativo. 2. Entregar “o projeto” e os textos construídos por eles para que possam aprimorá-los.

Material Fotocópia.
Avaliação Participação na atividade solicitada.

Fonte: Autoria própria

Este plano de aula foi pensado como uma forma de reforçar a reflexão sobre a necessidade de se preocupar também com a organização do texto argumentativo. Apesar das aulas anteriores trabalharem com textos argumentativos que apresentam uma argumentação relativamente estável, o que levaria os estudantes a assimilarem certas organizações, foi preciso direcionar algumas aulas para que a reflexão fosse mais específica sobre este fator constituinte do texto.

Para trabalhar a organização textual, foi pensado na sequência argumentativa de Adam (2011), contudo nem todas as etapas poderiam ser analisadas em sala devido ao teor acadêmico envolvido na constituição da sequência, por exemplo, as inferências nas quais se apoiam os dados. Juntamente com a sequência argumentativa, foram levantados alguns questionamentos sobre tópicos discursivos que, embora tenha surgido como categoria analisável em conversação, apresenta uma estruturação que encaminha para uma unicidade textual, podendo, portanto, auxiliar os estudantes na melhoria organizacional de seus textos. Esta junção já fora trabalhada por Alencar e Faria (2014), portanto, baseando-se no trabalho das autoras, tentou-se unir estas vertentes organizacionais do texto, fazendo algumas modificações.

Segundo Marcuschi (2008), o tópico discursivo é aquilo sobre o que se está falando que se desenvolve por meio de subtópicos que se articulam no texto de modo a progredir e, simultaneamente, reforçar o tópico central.

Jubran et.al (2002), ao tratar deste caráter duplo pertencente aos subtópicos interligados ao tópico central, aponta duas propriedades: a centração e a organicidade, sendo a centração a propriedade que permite observar que todas as informações apresentadas centram-se no tópico central; e a organicidade a propriedade em que se percebe a sequenciação dos subtópicos no texto.

Observa-se, portanto, que a organização tópica pode se relacionar com a sequência argumentativa: o tópico central visto como uma premissa para o surgimento dos dados (argumentos), os dados vistos como os subtópicos, e a conclusão/tese como uma retomada argumentativa do tópico central.

Atividade 7 – módulo 2 – Penetrando no mundo da argumentação**Organização do texto argumentativo****Parte 1****Violência urbana, adolescentes e direitos violados**

Muito se fala sobre as mazelas sociais, entre elas a onda de violência e intolerância que atinge o país. Atos violentos são cometidos a todo momento, e militantes não sentem remorso pelos atos cometidos. Até quando isso vai acontecer?

Essa pergunta ecoa em meio à sociedade que clama por justiça, levantando questionamentos a respeito da redução da maioridade penal. “Eu morri por ‘só’ ter R\$ 30” – essa frase é um diagnóstico dessa realidade descontrolada. Porém, é mais uma história trágica em meio a outras. Casos como esse estão se tornando rotina, não são mais episódios isolados. Histórias como a da dentista Cinthya Magaly Moutinho de Souza, assassinada em São Bernardo (SP), em seu estabelecimento comercial; ou do empresário José Luiz de Souza, assassinado com um tiro no peito durante um assalto em Londrina, também em seu estabelecimento comercial, por si só ilustram essa realidade – mas que não é apenas atual; lembremo-nos do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, que em 1997 foi assassinado, queimado vivo enquanto dormia em um ponto de ônibus em Brasília. São episódios semelhantes, todos praticados com requintes de crueldade, ao ponto de tirar vidas. Todos com participação de menores de idade.

Diante dos fatos, as discussões surgem em meio à brutalidade. No entanto, não se pode atribuir a violência a um só fator – a participação dos menores – como vem se afirmando, mas a diversos fatores que, por sua vez, fazem parte do todo “sociedade”, que há anos passa por desestruturação hierárquica. Não há argumento suficiente para legitimar essa onda de violência a um único fator, e também não há argumento que testifique que a redução da maioridade penal trará paz para a sociedade. Atribui-se essa onda de violência aos menores, mas o que esperar deles? As periferias, em sua maioria, estão esquecidas. Falta saneamento básico, energia elétrica e iluminação pública, saúde, transporte, lazer, cultura, esporte, segurança pública etc. Os adolescentes caminham lado a lado com a criminalidade, levando consigo várias vidas.

Os valores familiares, educacionais, governamentais, culturais, religiosos e de vivência em sociedade não são mais pautados entre as novas gerações. Estes são valores

básicos para viver em sociedade, mas enquanto não houver o resgate desses valores a própria sociedade sofrerá. Deveres não cumpridos geram direitos violados – hoje, violados por menores; amanhã, não saberemos por quem, mas o certo é que serão violados.

José Antonio C. Jardim, teólogo, acadêmico de Psicologia

Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/violencia-urbana-adolescentes-e-direitos-violados-baduhmc5r6feuz3iw8jh7bwb2>. Acesso em: 28 abr.2018. Adaptado.

1. Qual a informação existente na introdução deste texto?
2. Poderíamos considerar que o tópico central se encontra na introdução? Por quê?
3. Sobre o que se fala no segundo parágrafo?
4. Sobre o que se fala no terceiro parágrafo?
5. Você concorda que tanto o segundo quanto o terceiro parágrafo se referem, de alguma forma, ao tema central existente no primeiro parágrafo? Justifique.
6. Você concorda que tanto o segundo quanto o terceiro parágrafo trazem dados/argumentos que validam a tese defendida no texto? Por quê?
7. A conclusão é formada para mostrar claramente a tese defendida no texto? Justifique com um fragmento textual.
8. Relacione as colunas de acordo com a estrutura do texto:

1. Introdução		Tópicos(informações) relacionados ao tema central, marcados por argumentos a fim de defender um ponto de vista.
2. Desenvolvimento		Exposição sobre o que se vai falar a fim de situar o leitor sobre o assunto tratado
3. Conclusão		Tese defendida pelo autor do texto.

Fonte: Autoria própria

Esta atividade foi realizada em dupla e em seguida discutida em sala. Observa-se que esta atividade foi feita apenas para os estudantes pensarem sobre a organização do texto. Era necessária ainda uma atividade mais prática sobre a organização textual.

Para tanto, foi devolvida a reescrita 1 com alguns apontamentos feitos sobre a tese e os argumentos dos estudantes. Foi pedido que lessem as observações e seguissem, se achassem necessário, os conselhos dispostos. Passado este momento, foi disponibilizado um esquema textual no qual eles preencheriam de acordo com as informações existentes na reescrita 1.

Atividade 8 – Módulo 2 – Penetrando no mundo da argumentação

PROJETO TEXTUAL

Como já visto, ao produzirmos um texto, é necessário que haja um **planejamento** textual, a fim de saber se ele, de fato, irá alcançar o propósito comunicativo e se ele não fugirá ao tema proposto. Com base nisso, analise seu texto e responda as partes constituintes deste projeto.

Lembre-se da proposta!!!

Imagine que um(a) amigo(a) da escola, conhecido(a) por ser um pessoa carismática, amiga e trabalhadora, foi morto(a) ao ser assaltado(a) logo após sair da escola.

Discuta a questão da violência urbana e/ou conscientize sobre a violência urbana que provocou a morte de seu amigo tão querido.

Agora leia seu texto e complete seu projeto!

Lembre-se, o momento agora é de melhorias. Seu texto precisa passar por uma reflexão sua. Acrescente ou retire se assim achar necessário, o texto é seu.

Tópico central do seu texto (pode estar ligada à situação imaginada na proposta). Você também pode expor o seu posicionamento.

Introdução

Qual é o tópico central do seu texto?

<p>Subtópicos e argumentos</p> <p>Desenvolvimento</p>	<p>Quais os subtópicos e estratégias argumentativas existentes em seu texto?</p> <p>Melhore-os e acrescente, pelo menos, mais um argumento ligando-os a novos subtópicos, se for necessário.</p> <p>2º parágrafo</p> <p>3º parágrafo</p> <p>4º parágrafo</p>
<p>Tese ou retomada da tese</p> <p>Conclusão</p>	<p>Qual a tese defendida por você?</p>

Fonte: Autoria própria

Feita esta atividade, foi reforçado que o texto, para ajudar o leitor a compreender melhor o que está sendo dito, precisa estar bem estruturado, portanto, esta atividade chamada de “projeto textual” serviria para eles organizarem o texto de modo que se tornasse claro o que era o tópico central, os argumentos e a tese de seus textos, destinando cada um destes pontos aos parágrafos onde comumente são encontrados.

Plano de aula - 5

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 1h/aula</p> <p>Tema da aula: Reescrita</p>
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Reescrever a produção de modo a pensar na tese e nas estratégias argumentativas.</p>
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entregar uma listagem de verificação sobre tese e argumentos. 2. Pedir aos alunos que verifiquem a listagem, os argumentos construídos em casa, o projeto textual realizado na aula anterior e, em seguida, modifiquem suas produções. 3. No fim da aula, receber a nova produção dos alunos.
<p>Material</p>

Fotocópia, folha de produção.

Avaliação

Participação na atividade solicitada.

Fonte: Autoria própria

Listagem de verificação

Atividade – módulo 2 – Penetrando no mundo da argumentação

Construindo argumentos - Checagem e modificação textual – lista de verificação

As aulas sobre argumentação já permitem que você reconheça e construa a tese e os argumentos de um texto. Por isso, baseando-se no texto já construído por você e na tese já pensada, elabore dois argumentos diferentes baseados nas opções abaixo. Caso já tenha produzido os dois argumentos, avalie se estes argumentos estão relacionados à tese defendida por você.

- ✓ **Argumentos baseados em causa e efeito:** na busca de defender a tese, cria-se uma relação de causa e consequência, seja entre elementos, seja entre situações, seja entre seres.
- ✓ **Argumentos baseados em comparação:** a fim de defender uma tese, cria-se uma comparação, uma aproximação entre objetos, entre situações, entre seres, etc.
- ✓ **Argumentos baseados em justiça:** o argumento de justiça implica um tratamento igualitário a seres ou a situações.
- ✓ **Argumentos baseados em autoridade:** com o objetivo de defender determinada tese, escolhe-se recorrer, como argumento, a alguém ou a fontes de informação tidas como autoridade sobre o assunto, mostrando seu posicionamento com relação à ideia que se quer defender.
- ✓ **Argumentos baseados em exemplo:** buscando defender a tese, recorre-se a uma situação particular, como exemplo, para comprovar a tese.
- ✓ **Argumentos baseados em dissociação de ideias:** a fim de mostrar que a tese, a forma de pensar está correta, recorre-se a uma ruptura da realidade aceita, mostrando que a tese está correta. O objetivo é mostrar que determinada situação é baseada em aparência.

Fonte: Autoria própria

Nesta aula, uma aula voltada à reescrita, os estudantes tiveram que concatenar que havia sido discutido em sala de aula sobre argumentação nos textos produzidos por eles. Foi

uma aula produtiva, pois os estudantes tanto buscavam auxílio do professor quanto de seus colegas. Frequentemente, vinham até a professora e mostravam o que tinham feito e perguntavam se estava bom. Pôde-se observar o empenho dos estudantes em fazer a atividade com qualidade.

5.1.4 Módulo 3

O módulo anterior foi construído com o intuito de refletir sobre o ato de argumentar no âmbito da escrita, ou seja, foram analisados o processo de construção da argumentação, as técnicas possíveis de ser utilizadas para produzir uma eficiente argumentação e a organização do texto argumentativo como um processo relevante para nortear o raciocínio. Este módulo, por sua vez, foi idealizado como um suporte para tornar o texto argumentativo dos discentes visivelmente tomado, na tessitura do texto, por um posicionamento perante o problema discutido, desta forma, tornando a argumentação mais destacada. Este módulo circunscreve, portanto, a modalização e os articuladores argumentativos.

O estudo da modalização, como afirma Neves (2011, p. 151), “é de notável diversidade, de um lado porque varia a própria conceituação dessa categoria, de outro porque varia o campo de estudo, de outro, ainda, porque variam as orientações teóricas e, finalmente, porque se privilegia ora um ora outro tipo de modalidade”. Este último fator é perceptível na trajetória tomada em sala de aula ao se falar de modalidade, uma vez que este assunto abarca variadas perspectivas. Por este motivo, neste trabalho, concentrou-se em se apoiar nos apontamentos realizados por Neves (2011) e nos apontamentos realizados por Castilho e Castilho (2002).

Até então, somente foi ambientado o estudo da modalização, mas o que seria a modalização? Segundo Castilho e Castilho (2002), modalização refere-se à qualificação dada ao que está sendo dito segundo o julgamento do falante²¹. Neste sentido, a modalização seria uma avaliação ou julgamento do enunciador sobre as proposições ditas por ele; uma tomada de posicionamento sobre o que é dito.

Neves (2011) aponta que a modalização pode se manifestar por diversos meios de expressão: por verbos, por advérbios, por adjetivos em posição predicativa, por substantivos,

²¹ O trabalho desenvolvido por Castilho e Castilho (2002) pertence ao âmbito da conversação, por este motivo, a utilização apenas de “falante”. Como uma adaptação ao contexto deste trabalho, doravante será utilizado “enunciador”.

etc., todos eles utilizados com uma única finalidade: enfatizar o posicionamento do enunciador sobre o que está sendo dito. “Os modalizadores – e a própria modalidade de ato de fala, ou seja, o tipo frasal – são usados na interação verbal, em princípio, para exprimir o ponto de vista do enunciador” (NEVES, 2011, p. 154).

Castilho e Castilho (2002), ao trabalhar com modalizadores, constroem algumas classificações para a modalização de acordo com o posicionamento tomado no texto por meio de determinados advérbios. As classificações são três: epistêmica, deôntica e afetiva. A epistêmica designa uma avaliação sobre o valor de verdade das proposições e abarca três tipos: os asseverativos (indicam afirmação ou negação – realmente, certamente); os quase-asseverativos (indicam que a proposição está quase certa, aparecendo, portanto, como uma possibilidade – talvez, possivelmente); e os delimitadores (indicam limites para analisar a proposição – em geral, basicamente, pessoalmente); a deôntica designa uma avaliação de obrigatoriedade sobre as proposições (obrigatoriamente, necessariamente); e as afetivas designam um posicionamento emotivo sobre o que está sendo dito e abarca dois tipos: os subjetivos (indicam uma avaliação sobre a preposição – felizmente e infelizmente) e os intersubjetivos (indicam uma avaliação assumida em vista de seu enunciatário – sinceramente, francamente, lamentavelmente).

Quadro 10: Modalização – classificação segundo Castilho e Castilho (2002)

Epistêmico	Valor de verdade	1. Asseverativo – Realmente 2. Quase-asseverativo – talvez 3. Delimitador – geralmente
Deôntico	Obrigatoriedade	Obrigatoriamente
Afetivo	Posicionamento emotivo	1. Subjetivo – felizmente 2. Intersubjetivo – Francamente

Fonte: Baseado em Castilho e Castilho (2002)

Esta disposição de estudo dos modalizadores por Castilho e Castilho (2002) pode ser utilizada não só para os advérbios, mas também para qualquer outro recurso linguístico que possa agir como modalizador no texto, uma vez que a classificação é fundamentada nas apreciações feitas pelo enunciador.

Como o intuito é desenvolver uma reflexão sobre estes recursos como estratégia de realce a argumentatividade, novamente será necessária uma transposição desta sistemática pertencente ao âmbito teórico para a prática. A trajetória pensada foi basear-se em textos reais

e incitar reflexão por meio de perguntas gerais feitas à sala e de uma atividade que leve os discentes a perceberem que determinados termos enfatizam a argumentatividade no texto.

Plano de aula 1 – Módulo 3

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 2h/aula</p> <p>Tema da aula: Modalização</p>
<p>Objetivo:</p> <p>✓ Propiciar maior argumentatividade ao texto por meio de modalizadores</p>
<p>Procedimentos</p> <p>1. Analisar e discutir coletivamente alguns textos com a presença de modalizadores, a fim de perceber a diferença de sentido produzida e analisar textos com a presença e ausência de modalizadores, a fim de perceber a relevância da utilização de modalizadores para a argumentação.</p> <p>2. Incitar reflexão sobre os vários sentidos presentes nos modalizadores, a fim de se utilizar adequadamente deles de acordo com o propósito comunicativo.</p>
<p>Material</p> <p>Datashow, fotocópia.</p>
<p>Avaliação</p> <p>Participação nas atividades.</p>

Fonte: Autoria própria

Na primeira aula, a atividade foi apresentada por meio de PowerPoint. O título apresentado para os estudantes foi: “Julgamento/avaliação: tornando o texto mais argumentativo”. Foi perguntado aos estudantes de quem seria este julgamento e avaliação. A maioria afirmou que era do leitor do texto. Foi lido novamente o título e o subtítulo, evidenciando mais o subtítulo. Foi perguntado o que tornava o texto mais argumentativo, se o leitor ou o autor. Eles disseram que era o autor. A partir daí, foi explicitado que o autor pode tornar o texto mais argumentativo por meio da escolha de algumas palavras que permitem mostrar o posicionamento do próprio autor sobre o que está sendo dito.

Diante desta explicação, foram apresentadas várias proposições, algumas vezes idênticas, só modificando o recurso linguístico modalizador a fim de os estudantes perceberem que a utilização destes recursos tem teor argumentativo e expõe, seja como maior ênfase, seja com menor ênfase, o posicionamento do autor.

Em seguida, houve a leitura de dois textos que só se modificavam pela presença e ausência de modalizadores. Nesta fase da atividade, os estudantes participaram e refletiram sobre a força dos modalizadores na construção textual. Muitos afirmaram que iriam colocar estruturas modalizadoras em seus textos.

A última etapa da atividade avaliou se os estudantes conseguiriam, por meio da leitura, perceber quais palavras ou expressões faziam papel de modalizadores. Esta etapa foi bem-sucedida, pois não tiveram dificuldade em realizá-la.

Atividade 1 – Módulo 3 – Escolhendo as palavras – Modalização

Julgamento/avaliação: tornando o texto mais argumentativo

Leia cuidadosamente os enunciados:

1. **É certo** que a violência tem crescido em nosso país.
2. **Infelizmente**, a violência tem crescido em nosso país.
3. **Possivelmente**, haverá outros fatores para solucionar o problema da violência no Brasil.
4. **É óbvio** que não haverá apenas um fator para solucionar o problema da violência no Brasil.
5. **Francamente**, a situação de violência no país só **deve** aumentar se continuarem agindo como se este problema fosse pequeno comparado a tantos outros existentes.
6. A violência no país **não pode** continuar assim.
7. **Talvez**, o governo não consiga resolver todos os problemas do Brasil.
 - ✓ **Qual sentido pode ser obtido com a utilização dos termos em destaque? Avalie cada enunciado.**
 - ✓ **Na sua opinião, a utilização desses termos contribui para a construção de posicionamento do autor, com relação à violência, no texto? Justifique.**

Faça a comparação:

Texto I

“Entre os debates mais intensos que permeiam a sociedade atual, uma questão que não pode ser colocada em segundo plano certamente é a descriminalização do aborto. Os que defendem tal legalidade afirmam que, uma vez aprovada, a lei priorizaria o acesso a métodos seguros de extração, em caso de gravidez indesejada, com a justificativa de preservar a vida da mãe. Porém, o caminho mais coerente seria incentivar a prevenção, ao invés de alimentar a prática de um crime na mais aceitável significação da palavra.”

Fonte: <http://centraldasletras.blogspot.com/2008/02/prevenir-ou-remediar.html>

Texto II

“Entre os debates mais intensos que permeiam a sociedade atual, uma questão que não pode ser colocada em segundo plano é a descriminalização do aborto. Uma vez aprovada, a lei priorizaria o acesso a métodos seguros de extração, em caso de gravidez indesejada, com a justificativa de preservar a vida da mãe. Porém, o caminho seria incentivar a prevenção, ao invés de alimentar a prática de um crime.”

✓ **Qual dos dois apresenta um maior grau de argumentatividade? Por quê?**

Leia o texto abaixo:

“Geralmente, os viciados químicos foram induzidos por amigos ou conhecidos a usarem drogas, uma vez que estas lhes conferem uma sensação momentânea de prazer e bem estar. Mas, posso afirmar com certeza que após os efeitos alucinantes dos entorpecentes as consequências são devastadoras e duradouras. Aliás, o uso de drogas proporciona, sem dúvida alguma, mais desvantagens para quem consome do que vantagens, se bem que esta última não existe para quem usa drogas, isso é simplesmente indiscutível. Creio que não preciso entrar em detalhes a respeito desse argumento, afinal de contas esta não é a minha intenção, pois, suponho que todos ou quase todos sabem sobre as consequências do uso contínuo de drogas em geral.”

Fonte: <http://www.ouniversodaleitura.com.br/2012/08/exemplo-de-artigo-de-opiniao-sobre.html>

✓ **Aponte quais os termos ou expressões indicam julgamento/avaliação do autor e quais sentidos são expostos por meio destas expressões?**

Fonte: Autoria própria

Na segunda aula, a atividade foi desenvolvida como um aprofundamento do que havia sido discutido na aula anterior. Esta atividade foi realizada individualmente e em seguida discutida por meio da correção. Para uma maior integração dos estudantes com a correção da atividade, foram redistribuídas as atividades entre os estudantes de modo que o colega pudesse corrigir a atividade do outro.

Atividade 2 – Módulo 3 – Escolhendo as palavras – Modalização

1. Nos fragmentos abaixo, existem algumas palavras ou expressões que indicam posicionamento ou julgamento (podem exprimir certeza, hipótese, obrigatoriedade, afetividade) perante o que está sendo dito. Responda qual o sentido que as palavras destacadas dão ao texto, justificando sua resposta.

a) “Como solução para o problema da violência, aponta-se logo o endurecimento das leis e

das políticas repressivas, a construção de presídios, a melhor preparação dos policiais... Tudo isso, **certamente**, pode ter o seu peso, mas por si só não resolve a questão.”

Fonte: <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,e-possivel-acabar-com-a-violencia,70002185150> . Acesso 30/04/2018.

b) “Sem uma melhoria significativa na educação será difícil controlar a violência. Penso na educação formal e na informal, que envolve toda a sociedade. E não bastam escolas em número suficiente, **é necessário** melhorar a qualidade da educação, que também contemple a formação do caráter e proponha valores e atitudes social e eticamente aceitáveis, preparando cidadãos de bem, em lugar de indivíduos sociais e candidatos aos presídios. Onde a educação é de baixa qualidade, **é preciso** investir logo na construção de presídios...”

Fonte: <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,e-possivel-acabar-com-a-violencia,70002185150> . Acesso 30/04/2018.

c) “O criminoso havia tentado assaltar uma mulher em um ônibus momentos antes do ocorrido e **felizmente**, ou para a **infelicidade** dele, as pessoas e alguns guardas ali presentes conseguiram conter-lhe”.

Fonte: <http://portalcatalao.com.br/porta/noticias/voce-reporter/artigo-de-opinio-violencia-so-gera-mais-violencia,MTQ1Nzc.html>. Acesso em 30/04/2018

d) “Atividades diversas estão programadas para os próximos dias em alusão à Lei Maria da Penha (11.340), sancionada há seis anos, que criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Essa legislação é, **sem dúvida**, um grande avanço para o Brasil e são pertinentes todas as ações realizadas para torná-la mais conhecida.”

Fonte: <https://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/100025164/opinio-violencia-contra-a-mulher-vergonha-nacional>. Acesso em 30/04/2018.

2. Leia:

Texto I

“**Naturalmente**, há situações em que a ação policial foge do padrão, como no caso em que a avaliação da realidade por parte do policial é equivocada (e, em outros estados, temos visto alguns exemplos com resultados funestos). Há ainda uma terceira situação (ao que consta, felizmente, em número bem modesto), em que a ação policial decorre de vingança individual ou de motivos não legítimos.”

Texto II

Talvez, há situações em que a ação policial foge do padrão, como no caso em que a avaliação da realidade por parte do policial é equivocada (e, em outros estados, temos visto

alguns exemplos com resultados funestos). Há ainda uma terceira situação (ao que consta, felizmente, em número bem modesto), em que a ação policial decorre de vingança individual ou de motivos não legítimos.”

- a) Qual a diferença de sentido quando modificada a palavra destacada no texto?
- b) Em qual dos dois trechos há maior responsabilidade pelo dito, ou seja, há um maior posicionamento?
- c) Levante hipótese: por qual motivo você acha que o autor do texto II preferiu utilizar o termo **talvez**?
- d) Há outra palavra no fragmento que indica posicionamento/julgamento do autor. Explícite-a justificando sua resposta.

3. Imagine que um amigo, ao discutir a questão da violência no Brasil, faz a seguinte pergunta a você: “Será que a pena de morte não seria a solução para a violência no Brasil?”. Qual seria sua resposta? Escreva pelo menos um parágrafo utilizando-se das palavras ou expressões que exprimem posicionamento/julgamento. Lembre-se, você pode se utilizar de palavras que indiquem certeza, dúvida, possibilidade, obrigatoriedade, subjetividade, sempre de acordo com a sua intenção ou seu posicionamento perante a questão levantada.

Fonte: Autoria própria

Provavelmente, pelos estudantes terem percebido o quanto se torna enfática a argumentação por meio dos modalizadores, houve um grande empenho em fazer a atividade e de mostrar que tinham conseguido realizar a tarefa. A última questão, que incita o estudante a se utilizar dos modalizadores, foi a que recebeu maior empenho, pois todos queriam mostrar que tinham conseguido se utilizar dos modalizadores.

A segunda parte constituinte deste módulo refere-se aos conectivos/operadores argumentativos. Como discutido anteriormente, os conectivos, para a análise do discurso, ou os operadores, para a argumentação na língua em uma perspectiva da pragmática integrada, são termos ou expressões que propiciam a argumentação por meio de elos que constituem a tessitura das proposições ou dos discursos que podem encaminhar para um ou outro viés argumentativo; estes elos orientam, portanto, a argumentação.

Considerando-se como constitutivo de um enunciado o fato de se apresentar como orientando a sequência do discurso, isto é, de determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo, faz-se preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros. (KOCH, 2000, p. 104).

Embora remetam, muitas vezes, aos mesmos recursos linguísticos, é perceptível que as perspectivas teóricas (análise do discurso e pragmática integrada) se diferem, o que,

consequentemente, provoca leituras distintas sobre a argumentação a partir do entendimento sobre a função destes elos argumentativos inseridos no corpo textual.

Neste trabalho, na confecção das atividades relacionadas aos elos existentes na língua capazes de encaminhar para determinadas conclusões e não outras, optou-se em não diferenciar as perspectivas teóricas, e sim se debruçar sobre estes elos a fim de que possam ser utilizados nos textos dos discentes de modo a colaborar com os propósitos presentes na construção de seus textos.

Nesta perspectiva, com a finalidade de propiciar melhorias com relação aos elos textuais que contribuem com a efetivação da argumentação, optou-se por basear-se em Koch e Elias (2016) e Koch (2000), utilizando-se, para fazer referências aos conectivos ou operadores, da expressão “articuladores argumentativos”, retirada de Koch e Elias (2016).

Segundo Koch e Elias (2016, p. 132), os articuladores argumentativos “determinam relações entre dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro”. Este encadeamento pode ocorrer entre orações, períodos ou parágrafos, portanto, provém desta característica o caráter orientador do discurso envolvendo os articuladores.

Quadro 11: Articuladores argumentativos

Conjunção/soma: (e, também, não só... mas também, tanto...como, além de, ainda, nem)
Disjunção/argumentativa: (ou)
Contração/oposição: (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de)
Explicação/justificativa: (pois, que, porque)
Comprovação (tanto que)
Conclusão (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte)
Comparação (tão...que; mais... que; menos... que)
Generalização/extensão: (aliás)
Especificação/exemplificação: (como, por exemplo)
Correção/redefinição: (ou seja, isto é, ou melhor)

Fonte: Koch e Elias (2016, p. 151)

Em vista disto, as atividades foram montadas com o propósito de os discentes observarem que a utilização adequada dos articuladores propicia uma orientação eficiente para a defesa de ideia existente no texto feito por eles. O plano de aula, portanto, teve como

objetivo a reflexão sobre a importância dos articuladores na construção das relações de sentido em prol da argumentação.

Plano de aula 2 – módulo 3

<p>Disciplina: Língua Portuguesa</p> <p>Duração: 3h/aula</p> <p>Tema da aula: Articuladores argumentativos</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer diversos articuladores argumentativos. ✓ Analisar diversos articuladores a partir da ótica da argumentação.
<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Incitar os discentes a pensarem sobre articulador argumentativo por meio de uma atividade. 2. Analisar, nesta atividade, alguns articuladores por meio da funcionalidade semântico-argumentativa, refletindo sobre o papel argumentativo dos articuladores em variados textos. 3. Entregar uma segunda atividade com a finalidade de conhecerem variados articuladores. 4. Nesta atividade, com o auxílio do professor, melhorar alguns fragmentos produzidos pelos estudantes em aulas anteriores com a modificação e ou colocação de articuladores.
<p>Material</p> <p>Fotocópia</p>
<p>Avaliação</p> <p>Participação nas atividades</p>

Fonte: Autoria própria

Atividade 3 – Módulo 3 – Escolhendo as palavras – Articuladores argumentativos

1. Leia o anúncio abaixo:



Fonte: <https://incrivel.club/admiracao-curiosidades/37-anuncios-publicitarios-que-nao-vaio-te-deixar-indiferente-124110/> Acesso em: 17 maio 2018.

- a) O que se pode inferir dos textos e das imagens presentes neste anúncio?
 b) Se você tivesse que reformular o anúncio juntando os dois textos verbais em um só, qual conectivo você utilizaria?

2. Ainda sobre o anúncio acima, qual das junções abaixo prejudica a compreensão do anúncio? Justifique sua resposta.

- a) Uma revista masculina não faz de você um homem, **também** a barba não faz de você um homem.
 b) Uma revista masculina não faz de você um homem, **nem** a barba faz de você um homem.
 c) **Não só** uma revista masculina não faz de você um homem, **mas também** a barba não faz de você um homem.
 d) Uma revista masculina não faz de você um homem, **mas** a barba não faz de você um homem.

Justifique:

3. Conclua: quais articuladores/operadores encaminham para soma de argumentos em prol de uma tese?

4. Leia o trecho de artigo de opinião sobre violência.

“Alguém poderá dizer que a cidade inteira, ou, ainda mais, o Brasil todo está violento. Não discordo. O que faço aqui é apenas um apelo à ação, **pois** não vejo outra maneira de externar a minha (ou nossa) angústia e dizer que quero divulgá-la, **pois** acredito que a situação não será solucionada tão cedo, dada a sua complexidade e inércia de muitos.”

Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/opiniaio/artigos-1.495928>. *Luta pela paz*.

Adaptado. Acesso em: 17 maio 2018.

a) O articulador argumentativo em destaque é utilizado para:

- I. Explicar o enunciado anterior, a fim de que o leitor compreenda seu raciocínio.
 II. Exemplificar o enunciado anterior, a fim de que o leitor compreenda seu raciocínio.
 III. Contrapor o enunciado anterior, a fim de que o leitor compreenda seu raciocínio.

b) Marque o item que tem a mesma função do operador **Pois**.

- I. Isto é.
 II. Por exemplo.
 III. Porque.
 IV. Porém.
 V. Portanto.

5. Leia o texto abaixo sobre gerenciamento de conflito:

“Conflito serve como uma função social porque ele dá um retorno para as pessoas envolvidas ou conectadas em qualquer relacionamento que alguma coisa nesse acordo tem mudado, **portanto**, conflito serve como mecanismo de feedback nos avisando que nós precisamos atualizar algo sobre nosso relacionamento. Assim, em uma abordagem não-violenta, ajuda a gente a reconhecer conflito não como algo negativo, vergonhoso ou algo a ser evitado, reprimido ou ignorado, mas exatamente como algo que vem como convite para dialogar.”

Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/conhecimento-transforma/noticia/2017/09/a-cultura-esqueceu-o-dialogo-diz-especialista-em-mediacao-de-conflitos-cj86875vb00bh01pdeakvo973.html>.

Acesso em: 17 maio 2018.

a) Qual a função do articulador **Portanto**?

b) Leia e diferencie:

Formato I: “Conflito serve como uma função social porque ele dá um retorno para as pessoas envolvidas ou conectadas em qualquer relacionamento que alguma coisa nesse acordo tem mudado, **portanto**, conflito serve como mecanismo de feedback nos avisando que nós precisamos atualizar algo sobre nosso relacionamento.”

Formato II: “Conflito serve como uma função social porque ele dá um retorno para as pessoas envolvidas ou conectadas em qualquer relacionamento que alguma coisa nesse acordo tem mudado”.

- Em sua opinião, se fosse retirado o trecho que inicia com **portanto**, a força argumentativa continuaria a mesma? Por quê?

c) É importante, para construir um texto argumentativo, concluir os argumentos? Você costuma concluir seus argumentos?

d. Qual outra palavra que não está destacada no texto poderia funcionar como um articulador de conclusão?

6. “Assim, em uma abordagem não-violenta, ela ajuda a gente a reconhecer conflito não como algo negativo, vergonhoso ou algo a ser evitado, reprimido ou ignorado, **mas** exatamente como algo que vem como convite para dialogar.”

a) O articulador argumentativo **mas** foi colocado para se contrapor ao que foi dito antes. Essa afirmação está correta? Justifique.

b) Qual dos itens abaixo apresenta articuladores que podem substituir sem prejuízo de significação o articulador ‘mas’.

I) pois, porque, já que.

II) e, também, além de, ainda.

III) ou seja, isto é, ou melhor.

IV) logo, portanto, por isso.

V) todavia, porém, entretanto, contudo, no entanto.

7. Leia os enunciados abaixo:

I. **Apesar de** respeitar os argumentos dos editores, discordo da decisão.

II. **Embora** eu respeite os argumentos dos editores, discordo da decisão.

III. Respeito os argumentos dos editores, **todavia** discordo da decisão.

a) Os três enunciados apresentam articuladores argumentativos diferentes. A função significativa de cada um é diferente ou equivalente? Justifique.

b) Qual tipo de relação pode ser percebido entre as partes interligadas pelos articuladores acima?

I. Comparação.

II. Adição.

III. Oposição.

8. Após esta atividade, defina: o que é articulador argumentativo?

Fonte: Autoria própria

Esta atividade foi elaborada com o objetivo de refletir sobre a funcionalidade argumentativa dos articuladores. Outro intuito presente nesta atividade foi de ampliar o conhecimento dos articuladores, mostrando a existência de outros que podem fazer a mesma função daqueles já utilizados por eles.

A realização desta atividade foi feita coletivamente com o auxílio da professora, pois se tornou perceptível, no decorrer das aulas, que as dúvidas e algumas reflexões pertinentes eram ditas principalmente quando a atividade ocorria por meio deste tipo de dinâmica. Por exemplo, na primeira questão, alguns estudantes tinham dúvida com relação ao significado de alternância no contexto da atividade. Após a resolução da dúvida, foi lida novamente a questão para que eles respondessem.

Os discentes, em meio às discussões, principalmente norteadas pela questão 4 da atividade, observaram que os articuladores são importantes para que o raciocínio na escrita se complete. Na última questão da atividade, foi perguntado se eles saberiam definir os articuladores argumentativos. A maioria, apesar de expressar de forma diferente a definição, disse que os articuladores eram conectivos.

Numa tentativa de retomar o que havia sido discutido em sala, foi perguntado para que serviriam esses conectivos. Alguns retomaram a discussão em sala e disseram que uma conexão bem feita poderia ajudar na compreensão da ideia no texto.

Atividade 4 – Módulo 3 – Escolhendo as palavras – Articuladores argumentativos

1. O texto “Vulnerabilidade social e violência” vocês já conhecem e sobre eles já discutimos. Releia-o com atenção:

a) Observe atentamente as palavras destacadas.

I. Diga o motivo de o autor se utilizar de cada uma delas.

II. Pense em outro articulador que poderia substituir o que está em destaque de modo que não prejudique o sentido do texto.

OPINIÃO | Vulnerabilidade social e violência

As rachaduras no sistema de poder nacional e nas nossas instituições se abriram e se alargaram

por Vanessa Capistrano Ferreira

Nos últimos anos, ninguém que se dedique minimamente à reflexão sobre a política brasileira ou sobre o acirramento da desigualdade social consegue escapar do enorme peso que a temática da violência assumiu nos fatos cotidianos da vida. Relatórios de organizações não governamentais, tais como da Anistia Internacional, **por exemplo**, não deixam esquecer os massacres nas periferias brasileiras, caracterizando o país como um dos locais que mais matou e mata jovens quando comparado às maiores zonas de guerra no mundo.

Segundo o Atlas da violência (2017) divulgado pelo IPEA, o grupo mais afetado é formado por jovens pobres, negros e de baixa escolaridade, sendo eles os mais susceptíveis aos incidentes violentos e letais. Indivíduos esses, que permanecem desempregados, sem quaisquer oportunidades e perspectivas futuras, com uma frustração continuada nas esperanças de mudança de vida e nos seus projetos de realização pessoal. Vítimas da discriminação e da marginalização, que não são vistos como candidatos reais à inclusão social. Antes disso, colocam-se como seres que compõem uma espécie de “sub-humanidade” brasileira, **isto é**, ocupam territórios a-legais, com direitos declarados, mas oficialmente não reconhecidos pelo Estado.

Nesse cenário de recrudescimento da exclusão social e do fracasso nítido dos direitos de cidadania, a “cultura da violência” aparece, de acordo com Átila Roque (diretor-executivo da base da Anistia no Brasil), como um renovado “desejo de vingar a sociedade”. Os usos da

força e de seus instrumentos de violência eclodem como meios para recuperar o suposto “controle social” perdido, explicitando **também** a baixa eficiência do governo na condução de suas políticas de segurança pública. Ressurgem assim, como uma espécie de “lança de Aquiles”, isto é, como sendo a única capaz de curar as feridas que infringiu. **No entanto**, se isso fosse realmente verdade, a vingança seria a cura para a maior parte dos nossos males sociais.

O fato é, que quanto mais dúvida ou incerto tornou-se o uso da violência no Brasil, mais atração e notoriedade na política interna esse ganhou. **Por isso**, pretendo destacar aqui que os recentes apelos político-sociais às formas militares de intervenção nas favelas do Rio de Janeiro, por exemplo, e a criminalização da pobreza e os pedidos de impunidade à violação dos direitos humanos em tempos de “exceção”, são resultados expressos do fracasso da política no país, da deliberação democrática e do próprio Estado de direito.

Logo, pretendo finalizar aqui – longe da hipocrisia que tomou conta das maquinações midiáticas e manipulações que permitem aos governantes utilizarem o emprego de meios violentos para contornar sérios problemas socioeconômicos, **ou** que visam promover a violência para suprimir a violência –, que esses artifícios de conveniência não podem ser vistos pelos brasileiros como comportamentos políticos “razoáveis”. Eles apenas demonstram a falta de preparo das autoridades em lidar com dificuldades macroestruturais, **ou seja**, sinalizam com veemência a erosão das bases político-democráticas brasileiras, a decadência dos direitos cidadãos, a fragilidade dos serviços públicos nacionais, sendo, portanto, resultados lógicos das necessidades de uma sociedade que não foram devidamente contempladas.

Fonte: <http://noticias.botucatu.com.br/2018/02/25/opinioao-vulnerabilidade-social-e-violencia/>. Adaptado. Acesso em 25 abr. 2018.

Articuladores argumentativos	Motivo para sua utilização	Substituição (se possível)
Por exemplo		
E		
Isto é		
Também		
No entanto		
Por isso		
Logo		
Ou		

ou seja		
---------	--	--

b) Discuta com o professor sobre as posições mais frequentes dos articuladores. Alguns articuladores normalmente não iniciam orações, enquanto outros com frequência aparecem no início da oração.

2. Leia e complete as lacunas com articuladores argumentativos de acordo com o sentido trazido pelo texto. Escolha os que melhor se encaixem nas lacunas.

a) “Nos últimos meses, os textões de mulheres denunciando situações de violência bombaram nas redes sociais. No calor do momento, mulheres escrevem seus relatos na internet e, nessa rede, a repercussão pode ser sem limites. Dependendo de como a mulher expõe o fato, infelizmente, ela pode sofrer processo por injúria, difamação e calúnia. Isso _____, por mais que o acusado tenha feito tudo o que foi relatado, se a mulher não tiver provas, ela pode sofrer processo. Gabriela Souza, do escritório Gabriela Souza - Advocacia para Mulheres, ressalta que o textão é uma forma de mudança social, _____ele deve ser escrito sob alguns cuidados para que a mulher se preserve _____ não corra o risco de ser processada.”

(e, porque, ou, todavia)

b) “A reflexão deve se expandir o máximo possível. A escola, _____, deve se apropriar dessa discussão, _____ o espaço escolar é o ambiente das relações sociais que marcam _____ estruturam o processo de socialização e de diferentes experiências para os estudantes, para os educadores e para a comunidade escolar.” (como, e, nem, porém, pois, por exemplo)

c) “Uma instituição de ensino que viabiliza a criticidade dos estudantes _____ identifica o foco das violências assume o compromisso de implementar métodos que geram mudanças e qualidade educacional para a paz em um ambiente em que se busque viver dimensões atitudinais sociais do bem viver. A educação perpassa todo o contexto histórico nas dimensões social e individual dos seres humanos.

_____, a escola _____ não pode ficar indiferente às situações violentas, não pode ser espaço de polarização, tem de ser espaço de sinergia para a vida.” (todavia, e, nem, por isso, aliás, também)

3. Acredito que você já consiga identificar os articuladores argumentativos e, pelo contexto, possa utilizá-los de forma adequada. Abaixo, foram destacados alguns trechos que precisam de melhorias com relação aos articuladores. Reescreva-os.

- a) Ao escutar este tipo de comentário é revoltante, pois olha para a vida do outro e julgar e fácil mais estar no lugar e resolver é o problema. Ninguém sabe o porquê dela está aguentando tudo isso pode ser por medo ou até por “amor”, mais claro que o certo é denunciar por tanto pouca mulher tem essa coragem. Então ao em vez de criticar essa garota o certo seria conversar e ajudar ela a fazer o certo.
- b) Se a diminuição da maioridade penal no Brasil for concluída para tentar ajudar a sociedade mas existe lado bom e lado ruim, pode ajudar a diminuir no máximo quarenta por cento por que ainda vai ter a possibilidade de que a violência se multiplique cada vez mas, pode ter revolta para aqueles que gostam de aprontar com pessoas indefesas.

Fonte: Autoria própria

Nesta atividade, foi retomado um texto que já fora utilizado no módulo anterior. Esta reutilização foi pensada como uma maneira de os discentes perceberem que os textos já lidos por eles estavam repletos de articuladores, todos eles com uma função precisa para manter a linha de raciocínio pensada pelo autor.

As questões 1 e 2 foram realizadas sem grandes dificuldades e de modo coletivo. Foi perceptível que, quando determinado aluno tinha dúvidas, outros explicavam para o colega por que deveria ser utilizado determinado articulador ou explicavam sua função. É importante salientar que a discussão sobre o posicionamento dos articuladores no texto foi enriquecedora para os estudantes, pois observaram, a partir de alguns exemplos colocados na lousa, que a funcionalidade de determinados articuladores não permite que estejam em determinados locais do texto.

No entanto, levaram mais tempo para concluir a questão 3, pois eles teriam que modificar o texto de outra pessoa. É importante salientar que esta questão foi feita individualmente. Apesar da dificuldade, expressa muitas vezes durante a aula, a maioria conseguiu realizá-la; muitos quiseram ler para a turma o que haviam feito para modificar o texto, provavelmente por se sentirem orgulhosos de terem conseguido.

No final da aula, foi dito que as aulas seguintes seriam voltadas à reescrita e foi pedido para eles pesquisarem um pouco mais sobre a temática central do texto para que pudessem melhorar seus textos.

Plano de aula 3 – Módulo 3

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 2h/aula

Tema da aula: Reescrita final
Objetivo: ✓ Reescrever a produção de acordo com o que foi discutido sobre argumentação em sala.
Procedimentos 1. Iniciar a aula explicando que os estudantes devem fazer a última reescrita, enfatizando e retomando a publicação dos textos e a seriedade em cumprir esta última fase de escrita. 2. Entregar aos discentes a reescrita 2 e uma lista de verificação contendo dicas sobre tese e argumento, organização textual, modalização e articuladores argumentativos. 3. Pedir aos discentes que verifiquem cada ponto da listagem. 4. Receber a reescrita final.
Material Fotocópia, folha de produção
Avaliação Participação na atividade.

Fonte: Autoria própria

Listagem de verificação

<p>Checgem e modificação textual – lista de verificação</p> <p>Chegamos à etapa final da produção textual argumentativa. Você, nestas últimas semanas, aprendeu muito sobre argumentação. Por exemplo, percebeu que a argumentação só é possível se houver uma tese e argumentos que os validem; analisou algumas estratégias argumentativas que permitem a construção de um forte argumento; analisou a estrutura do texto argumentativo; e, por fim, aprendeu que há palavras que ajudam tanto a tornar o texto mais argumentativo quanto a tornar mais organizadas as ideias de seu texto. Agora, é hora de saber se você é capaz de analisar seu próprio texto e perceber, entre os pontos listados abaixo, quais necessitam ser revistos.</p> <p>Preparado para a tarefa?</p> <p style="padding-left: 40px;">Tenho certeza que sim.</p> <p style="text-align: center;">Reescrita: siga as instruções</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não deixe de ler seu texto. - Faça, de verdade, a verificação. - Conserte o que não está bom e, se possível, melhore o que já está.
--

- Entregue-me um texto do qual você tenha orgulho de ter feito. Lembre-se, é a última reescrita, o seu texto tem que estar perfeito.

Leia o seu texto e verifique se você fez o que está na listagem abaixo. Caso não tenha feito, faça imediatamente. (Se necessitar, peça ajuda à professora).

1. Tese e argumentos

- a) Há dois argumentos no texto.
- b) Os dois argumentos, de fato, encaminham para a tese defendida.
- c) Com relação aos argumentos, quais estratégias você utilizou? Marque-as
 - I. Autoridade.
 - II. Justiça.
 - III. Comparação.
 - IV. Exemplo.
 - V. Causa e efeito.
 - VI. Dissociação de ideias

P.S: se não tiver utilizado nenhuma dessas estratégias, deverá fazer.

2. Organização textual

- a) Há introdução, desenvolvimento e conclusão.
- b) Na introdução, expõe o tópico central e/ou contextualiza a situação (pode ser que já apareça a tese na introdução).
- c) No desenvolvimento, expõe os argumentos.
- d) Cada argumento ficou em um parágrafo.
- e) Na conclusão, expõe claramente a tese ou retoma a tese.

P.S: se não tiver organizado seu texto, deverá fazer.

3. Modalização e articuladores argumentativos

- a) Quais desses modalizadores você utilizou ou gostaria de utilizar em seu texto?

Infelizmente.

Felizmente.

Francamente.

Geralmente.

É certo/ certamente.

Às vezes.

É provável/ provavelmente.

Sem dúvida.

Talvez.

É óbvio/ obviamente

É lógico/ logicamente.

É preciso.

É necessário/ necessariamente.

Dever.

Poder.

Nesse contexto*

*Nesse contexto (escolar) – **escolar** pode ser substituído por outros ambientes, como, por exemplo, social, jurídico, familiar, etc.

b) Utilizou-se de articuladores argumentativos de acordo com sua funcionalidade? Só utilize se tiver certeza de sua função. Verifique a lista abaixo. Se necessário, peça ajuda à professora.

Somam argumentos a favor de uma conclusão	e, também, não só... mas também, tanto...como, além de, ainda, nem
Introduzem argumentos alternativos	Ou
Contrapõem argumentos	Porém, mas, todavia, entretanto, no entanto, contudo, embora, apesar de
Justificam ou explicam o enunciado anterior	Pois, porque, já que, uma vez que
Comprova o que foi dito anteriormente	Tanto que
Concluem os argumentos apresentados	Logo, portanto, por isso, então, por conseguinte
Estabelecem relação de comparação que levam a uma conclusão	Tão...que, mais...que, menos...que
Expressa uma ampliação da ideia anterior	Aliás
Exemplifica o argumento	Como, por exemplo
Corrige o que foi dito anteriormente	Ou seja, isto é, ou melhor

P.S: se não tiver utilizado modalizadores e articuladores, deverá utilizar.

Fonte: Autoria própria

É importante destacar que esta última etapa foi feita com bastante dedicação pelos estudantes. Muitos vinham até a professora tirar dúvidas ou pediam a opinião do colega de sala. Não há como não evidenciar que as palavras de motivação ditas pela professora-pesquisadora durante o processo de estudo da escrita e de produção da escrita foi parte importante para que os estudantes se sentissem capazes de produzir seus textos. Em vários momentos, principalmente nestas duas últimas aulas, os estudantes expressaram que se sentiam mais confiantes em escrever e, quando perguntado se eles tinham se dedicado, de fato, a melhorar o texto, eles confirmavam que sim. No final, todos perguntaram várias vezes se a professora-pesquisadora iria ler o que tinham escrito e falavam isso com orgulho de seu próprio texto.

5.2 Análise contrastiva das produções diagnóstica e final

A escolha analítica empreendida neste trabalho foi a de contrastar a produção diagnóstica com a produção final. Embora tenha havido reescritas no final de um módulo para o outro, o que se tornou objeto de análise, de fato, foi investigar quais as melhorias observáveis na última produção quando contrastada com a primeira. Por isto, será mostrada primeiramente a produção diagnóstica e em seguida a produção final para, por fim, passar por análise propriamente dita. Ao todo, vinte produções, entre diagnóstica e produção final, serão expostas.

P1 - Produção diagnóstica

Um amigo

Imagine um amigo seu ser assaltado e morto quando estava saindo da escola por causa de um celular. Esse caso não é isolado no Brasil.

Casos assim acontecem diariamente no Brasil acabando com a vida vários jovens, uma pesquisa feita recentemente revela que mais de 5 mil jovens são vítimas da violência todos os meses, deixando assim sem os familiares, aqui no Brasil só andamos com medo, Eu por exemplo não levo celular para nenhum lugar. Os governantes parecem que não veem casos assim.

Para solucionar problemas assim os governantes tem que usar efetivamente os três poderes para punir, fulgar também formular novas leis.

P1 – Produção final

Imaginé seu amigo querido, simpático, trabalhador, ser morto quando estava saindo da escola onde estudava. Infelizmente casos assim, vem se repetindo cada vez mais em nosso País.

O Brasil ultimamente tem ^{pois} por uma onda de violência muito grande que assola todo o País, seus números vem sendo comparado com países que estão em guerra como é o caso da Síria que em sete anos de guerra tem mais de 511 mil mortos, nesse mesmo período o Brasil já tem mais de 500 mil mortos de acordo com uma universidade em Austin, no Texas.

A corrupção no Brasil também é um fator que está agravando a violência, ao invés desse dinheiro está sendo investido em educação, lazer, segurança e saúde. Ele tem outro destino bolsões dos políticos, fazem estão sendo mortos e virando estatísticas e números com muitas zeros, as pessoas parecem que não se comovem mais com a morte, parecendo algo normal, se a morte é normal a vida é o quê?

Revoltante, casos assim, em jovens tendo sua vida interrompida sem nenhuma chance de se defender. Despedir deixando assim sem pai e família. No meu ver precisamos de uma ação conjunta de governantes e população, embora não seja de uma hora para outra que temos acabar com a violência temos que tomar providências urgentes.

Como já discutido anteriormente, buscou-se, neste trabalho, aprimorar a escrita dos estudantes de forma que pudessem utilizar os recursos com maior racionalidade de acordo com a necessidade comunicativa. Isto significa que os discentes já se utilizavam de vários recursos argumentativos, como se pode observar na escrita diagnóstica P1: “Casos assim acontecem diariamente no Brasil” (argumento por exemplo); “Uma pesquisa feita recentemente...” (argumento por autoridade); “Eu, por exemplo, não levo celular” (argumento por exemplo); “Casos assim...” (articulador argumentativo).

Com relação à organização textual, percebe-se um texto com um pequeno problema: apesar de o apresentar três parágrafos, subentendo um parágrafo para a introdução, outro para a argumentação e um terceiro para a conclusão ou tese, ao fazer a leitura, observa-se que uma parte da introdução está presente no parágrafo voltado à argumentação “Casos assim acontecem diariamente no Brasil acabando com a vida de jovens”. Percebe-se também

que não há uma preocupação em enfatizar a tese defendida no parágrafo voltado à conclusão; a tese apenas é percebida de forma diluída pela introdução e pelos argumentos presentes.

Ao contrastar a produção diagnóstica com a produção final, observa-se primeiramente uma melhoria na organização textual: a introdução traz, além de um exemplo que conduzirá o raciocínio desenvolvido no texto, um posicionamento sobre a violência. O segundo parágrafo se desenvolve por meio de argumentos baseados em comparação: “seus números vem sendo comparado com países que estão em guerra”; entrelaçados com comparação: “como é o caso da Síria que em sete anos de guerra tem 511 mil mortos”; em autoridade: “de acordo com uma universidade em Austin”, a fim de mostrar o tamanho da violência que perpassa a sociedade brasileira. No terceiro parágrafo, é mostrado mais um argumento: “a corrupção no Brasil também é um fator que está agravando a violência”, garantido pelo argumento de causa e efeito: “Ao invés desse dinheiro está sendo investido em educação, lazer, segurança e saúde ele tem outro destino, bolso de político”. Obviamente que esta garantia poderia ter sido mais bem estruturada.

Na conclusão, há uma retomada da ideia norteadora do texto, o que transparece a tese defendida: a violência tamanha e a necessidade de resolver este problema.

Além da organização argumentativa, observa-se a utilização de alguns modalizadores que enriquecem o texto argumentativo do discente: “infelizmente” (afetivo); “revoltante” (afetivo); “a meu ver” (epistêmico delimitador); “precisamos” (deôntico), utilizados de acordo com a necessidade discursiva efetuada pelo estudante. Observa-se também uma maior diversidade de articuladores argumentativos: enquanto na produção diagnóstica o discente se utiliza com frequência do “assim”, na produção final o estudante se utiliza do “assim”, “também”, “ao invés de”, “e”, entre outros.

Em vista de todos estes fatores, o plano discursivo do artigo de opinião feito pelo discente apresenta uma maior persuasão, apresentando um propósito comunicativo na construção da argumentação.

O gênero produzido por este discente foi também artigo de opinião. Ao analisar a produção diagnóstica, observa-se que o texto se estrutura por meio de três parágrafos e apresenta como tópico discursivo o aumento da violência no Brasil.

No primeiro parágrafo, permite-se pressupor que a argumentação será desenvolvida por meio do medo e do desespero da população. A partir disto, observa-se o primeiro problema organizacional que afetará o desenvolvimento do raciocínio evocado por meio do primeiro parágrafo: o discente se voltará apenas para o argumento do medo construído por meio da justificação: “isto acontece por motivos banais acontece pela falta de emprego, de conhecimento, de escolas, etc.”; enquanto o argumento voltado para o desespero da população é ignorado.

Outro problema percebido quanto à organização é que a técnica argumentativa baseada em exemplo, utilizada pelo discente como garantia, foi colocada no terceiro parágrafo, não havendo, portanto, uma nítida conclusão ou apresentação da tese defendida no texto. Desta forma, a força persuasiva se desvanece, pois há caminhos argumentativos a serem seguidos, porém nenhum é desenvolvido.

Com relação à utilização de articuladores argumentativos, percebe-se que não há variedade, observa-se que são utilizados os articuladores mais comuns como, por exemplo, “e”, “assim”, “mas”).

Contrastando a produção diagnóstica com a produção final, observa-se que, nesta, a organização textual passa por melhorias. Obviamente que o texto final precisaria de algumas outras reformulações, mas, indubitavelmente, as melhorias se tornam visíveis. É perceptível, por exemplo, a transformação ocorrida na introdução, pois ao expor o tópico central – o aumento da violência urbana –, nesta versão, o medo e o desespero passam a se tornar base para tese, que será apresentada na conclusão. No entanto, observa-se, como parte que precisaria ainda ser revista, ainda na introdução, que o discente lança como base dois argumentos: a falta de emprego e a falta de oportunidade de conseguir frequentar escola como justificativas para o aumento da violência que desencadeará o medo na população. Porém, estes argumentos não são retomados, o que prejudica o direcionamento discursivo do texto.

No segundo parágrafo, o argumento desenvolvido é sobre a desorganização em ambientes públicos que ocasiona mortes e revolta e, subentende-se, o aumento do medo. A técnica empregada como base é a de causa e efeito. Infelizmente, não há uma retomada explícita da questão do medo.

No terceiro parágrafo, o argumento se sustenta na ideia de que as pessoas que podem pagar por segurança, mesmo vivendo em um mundo violento, vivem mais tranquilas, enquanto os demais sofrem. Como garantia, o discente retoma a morte do amigo, servindo, portanto, como exemplo.

No último parágrafo, perguntas retóricas são feitas e encaminham para a tese defendida – é necessário superar o medo, parando de pensar em si mesmo e passando a pensar no coletivo – ao mesmo tempo em que se observa uma forte conexão com o que foi dito no parágrafo anterior.

Com relação à utilização dos articuladores e dos modalizadores, percebe-se uma maior diversidade de articuladores (“e”, “como”, “por meio disso”, “a partir disso”, “portanto”...) na produção final e a utilização de pelo menos um modalizador (“infelizmente”).

Como dito anteriormente, a produção final precisaria ainda passar por algumas reformulações; contudo, ao contrastar a produção diagnóstica com a produção final, percebe-se um avanço na escrita argumentativa desta discente.

P3 – Produção diagnóstica

lamentação com a sociedade.

V [REDACTED], nome de uma garota tão forte, batalhadora, tão linda e jovem com seu longo cabelo negro, tinha uma vida inteira pela frente, conquistava todos ao seu redor, apenas com seu carisma, nunca perdeu a essência.

Infelizmente foi injustiçada por um perverso que nesse momento agora deve está rindo. Não apenas eu, mas o mundo todo se pergunta onde vamos parar com tanta violência, não era pra ser assim, quase tudo se resolve na base da conversa.

Todos nós só pedimos justiça, pobre V [REDACTED]... tirada a vida injustamente, sinceramente está difícil de viver em um mundo que você não pode nem sair de casa, que corre o risco de cidadãos como a gente, tirarem a nossa própria vida. E no caso de V [REDACTED], ela só estava apenas voltando da escola... Que Deus conforte o coração da família, e de nós, amigos.

P3 – produção final

Carta aberta ao governador do Ceará.

Governador,

Acreditamos que Vossa Excelência não tenha ainda conhecimento de que está acontecendo em Fortaleza, a violência só está piorando cada dia que passa. E fico sem entender, pois você como político não está fazendo o suficiente para melhorar a segurança.

Infelizmente, tiraram a vida de [REDACTED], uma garota cheia de sonhos e desejos, o doloroso de acreditar e que ela tinha apenas 14 anos. Tragicamente Senhor Governador, Valentina foi injustiçada em uma troca de tiros de indivíduos de uma facção na volta da escola.

Fortaleza é a sétima cidade mais violenta do mundo, diz ONG do México. A taxa de homicídio foi de 83,48% para cada mil habitantes, segundo estudo divulgado nesta quinta-feira, Ceará tem o maior índice de assassinatos de adolescentes do país, aponta Unicef.

O fato concreto é que os familiares e amigos da garota estão se sentindo cada vez mais ameaçados, e tudo que clamam ao Senhor é mais segurança na cidade, e se possível, justiça. Lentamente seria uma ótima ideia colocar policiais para ficarem rondando pelas ruas da cidade, e principalmente na hora da saída da escola. Nunca se sabe quando esses marginais vão tirar a vida de mais um inocente.

Ao analisar as produções de P3, observa-se que o gênero escolhido só se torna nítido na produção final, tornando-se evidente que se trata do gênero carta aberta. Desta forma, o primeiro problema evidenciado na produção diagnóstica foi a composição do gênero escolhido para tratar do assunto central: violência urbana.

O evento deflagrador e o propósito comunicativo solicitado na sequência didática permitiram ao estudante escolher compor seu texto em diversos padrões comunicativos. Ao ler a produção diagnóstica, percebe-se que o discurso empreendido pode ser encontrado em diversos gêneros; era preciso, portanto, saber qual gênero havia sido pensado pela discente para que ela pudesse refletir sobre as características peculiares do gênero em questão.

Com relação à argumentação propriamente dita, percebe-se que o discurso argumentativo é produzido por meio da persuasão, tornando-se claro uma preferência em recorrer a questões mais emotivas do que factuais. A falta de questões factuais e a exposição excessiva de emoções produz um texto marcadamente formado por um desabafo emocional, o que prejudica o propósito comunicativo sugerido: discutir o problema da violência urbana.

Embora aparente, na produção diagnóstica, que a argumentação será desenvolvida por meio do argumento por justiça, a preponderância é lamentar a morte da amiga, enquanto a justiça é apenas desejada: “Todos nós só pedimos justiça”.

Observa-se também, na produção diagnóstica, que a utilização de modalizadores e de articuladores é bem realizada e permite, pelo discurso, construir um texto em que se percebe um enunciador que se encaminha ao enunciatário. Esta característica também está presente na produção final.

Ao contrastar a produção diagnóstica com a produção final, observa-se nesta última uma composição textual em que se evidencia o gênero escolhido e uma formação argumentativa baseada tanto na persuasão quanto no convencimento, tanto na emoção, quanto em fatos: “O fato concreto é que os amigos e familiares da garota estão se sentindo cada vez mais ameaçados e tudo que clamam ao senhor é mais segurança na cidade e, se possível, justiça”. (emoção); “Ceará tem o maior índice de assassinatos de adolescentes no país, diz Unicef”. (fato).

Além deste fator, a discente ainda consegue destacar o outro, o enunciatário, construído e construtivo do discurso no texto: “Governador, Vossa Excelência”, “o Senhor”. Ao mesmo tempo dialoga com a sociedade, uma vez que o gênero escolhido é uma carta aberta.

A organização argumentativa também apresenta uma melhoria. O tópico discursivo torna-se evidente na introdução: “a violência só está piorando a cada dia que passa”. O segundo parágrafo interliga-se à revolta do enunciador sobre a situação de violência vivenciada em Fortaleza, presente na introdução, e apresenta um argumento persuasivo.

Este argumento persuasivo se combina com o argumento de autoridade presente no terceiro parágrafo: “Fortaleza é a cidade mais violenta do mundo, diz ONG do México”, etc., mostrando que Fortaleza necessita de um governador que aja para solucionar os problemas vivenciados pela segurança pública.

No último parágrafo, há a retomada ao caso da garota Valentina e a exposição da tese: O governador precisa investir em segurança pública e alcançar justiça para quem sofre com a violência.

Observa-se, portanto, uma evidente melhoria na escrita argumentativa desenvolvida por esta discente.

P4 – Produção diagnóstica

A sociedade está com pouca segurança, por causa da pouca segurança estamos sofrendo muitas violências e também muitos crimes. Estamos sendo roubados e mortos em frente a nossa própria casa, para o crime está com data e hora marcada.

No processo está com muito sangue no caminho e por qualquer coisa está se brigando e se matando. A população tem muita raiva disso, mas não faz a diferença, não tem a consciência de tentar ser diferente para mudar o cenário.

Essa violência surge por causa dos políticos roubando o nosso dinheiro e os políticos ficam na miséria. No processo não estão do caminho mais fácil para ganhar dinheiro, por isso não vão pelo caminho do crime, não vão atrás de emprego ou de estudar para ser um cidadão.

P4 – Produção final

Nossos pais estão sofrendo com a falta de segurança, por isso estão várias violências todos os dias. Nossos amigos e familiares morrem por conta de roubos e vandalismo, e francamente os seguradores não estão fazendo o seu trabalho que é a justiça.

Não conseguimos nos defender, ninguém, e infelizmente os criminosos estão tomando o poder e não podemos fazer quase nada. Felizmente está sendo uma das cidades mais violentas no Brasil com o aumento de 85% entre os anos de 2016 e 2017.

Um dos motivos para a grande violência é a falta de educação. É necessário de uma melhor estruturação nos escolas e de boa educação, professores qualificados, salas apropriadas para boa educação. Crianças mais dispostas para os estudos não entram no mundo do crime.

Essa forma é preciso que os políticos tomem alguma providência para a melhoria da nossa cidade com mais segurança. A cidade segura deixa os pessoas mais felizes e alegres com menos preocupação e mais lugar para os crianças brincarem e se divertirem.

O gênero escolhido pelo discente foi o artigo de opinião. Ao analisar a produção diagnóstica, constata-se uma introdução que marca como tópico discursivo a violência como consequência da falta de segurança na sociedade brasileira.

Apresenta no segundo parágrafo o argumento de que as pessoas estão com muita raiva, por isso tanta violência. Este argumento tem uma base frágil, uma vez que não se discute o motivo desta raiva e por que provoca violência. Observa-se também que não há uma ligação plausível com o tópico discursivo desenvolvido pelo discente.

No terceiro e último parágrafo do texto, que deveria ser a conclusão, verifica-se ainda a presença de outro argumento: a violência é consequência da corrupção no país, que deixa a população na miséria. Observa-se que nenhum dos argumentos conecta-se ao que foi exposto na introdução. Além disso, a presença de um argumento no último parágrafo permite constatar que ainda não há domínio com relação à estruturação do texto argumentativo, principalmente pela falta de conclusão do texto, de exposição da tese.

Como não há uma exposição clara da tese, embora o texto apresente argumentos que de alguma forma podem estar conectados ao tema da violência, a unidade textual está comprometida. Desta forma, o pouco conhecimento sobre os recursos necessários para a produção de um texto argumentativo (Dados – Conclusão) prejudica a composição textual e interfere no âmbito discursivo, uma vez que o texto apresenta uma sucessão de opiniões o que prejudica o desenvolvimento do fio argumentativo do texto.

Ao analisar a produção final, observa-se que a introdução é marcada novamente pela premissa de que a falta de segurança produz, como consequência, a violência. Apesar de não estar claramente exposta a questão da segurança no segundo parágrafo, percebe-se que a garantia argumentativa, baseada em argumento de autoridade, conecta-se com o que foi exposto no primeiro parágrafo, ou seja, a questão discutida no texto ainda se refere à falta de segurança.

No entanto, o estudante, no terceiro parágrafo, lança um novo argumento que não se conecta ao que vinha sendo exposto em seu texto: ele passa a levantar a questão sobre a importância da educação no combate à violência.

No último parágrafo, ele retoma a premissa, desenvolvida na introdução, e lança a tese de que os políticos precisam resolver o problema da violência. O interessante é que, utilizando-se de questões emotivas, o estudante justifica esta tese ao afirmar que as pessoas seriam mais felizes se vivessem em segurança: “A cidade segura deixa as pessoas mais felizes e alegres com menos preocupação e mais lazer para as crianças brincarem e se divertirem”.

Em uma análise global, houve melhorias com relação à organização textual e à utilização de argumentos e tese. Contudo, ainda se percebe que o estudante está passando pelo processo de aprendizagem, de domínio dos recursos argumentativos, uma vez que um dos parágrafos não apresentou conexão com a tese defendida. O discurso, desta forma, tornou-se mais uníssono, apesar da existência do terceiro parágrafo.

Observou-se também uma maior diversidade na utilização de articuladores argumentativos, o que propiciou um melhor acompanhamento do raciocínio argumentativo do estudante, como também a utilização de modalizadores, os quais permitiram um posicionamento mais visível no texto.

P5 – Produção diagnóstica

Violência Urbana

No dia 28/03 minha melhor amiga morreu, ela era querida, por todos da escola, todos ficaram de luto. Ela era carismática, brincalhona ela era minha melhor amiga.

A aula tinha acabado, e todo mundo tinha saído ela ficou conversando com a gente, saímos primeiro e depois ela saiu, enfrente da escola, dois caras na moto chegaram e pediram o celular, mas ela não tinha nada de valor, então eles deram dois tiros na cabeça dela, então foi assim que ela morreu.

A violência urbana no Brasil tá crescendo ano após ano, os policiais morrem por prender os criminosos, porque eles marcam a cara do policial e depois mata, e pra que prender esse depois são soltos eles mata e mata mas a justiça não faz nada, eles fala que tá passando férias na prisão. Os direitos humanos era pra ser proos cidadãos, mas não defende os vagabundos então temos que aceitar a vida que temos.

P5 – Produção final

Maria, era a minha melhor amiga, ela era uma garota egípcia, brincalhona, inteligente, uma menina muito legal, mas um certo dia, Maria foi morta na porta da escola. Simplesmente por causa de dois fatores que estão ligados a essa onda de violência, por exemplo a desestruturação familiar e drogas.

A desestruturação familiar segundo o conselho tutelar da cidade de Barreiras/BA. afirmou que essa desestruturação familiar acontece em vários fatores como abandono de incapaz, conflito familiar, abuso sexual e agressão física. Isso tudo leva a uma onda de violência que acontece no país.

As drogas infelizmente, ela vem crescendo em toda a sociedade, independente de sexo, idade, raça ou classe social, quando falamos sobre este assunto é impossível deixar de associar a questão da violência. As drogas é devastadora fazendo cada vez mais vítimas a todo o momento. Famílias destruídas pela violência urbana que tem como principal causa esta dependência de viciada.

Com tudo isso a desestruturação familiar é a maior causa de conduta desviada da criança e do adolescente que passa a usar drogas, vício que se torna tão viciado ao dependente químico que o mesmo não encontra outra maneira de sustentá-lo se não comendo, bebendo, matando e acreditando a população que sofre diariamente com este mal.

A produção diagnóstica P5 fundamenta-se principalmente em argumentos emotivos, portanto a principal base é a persuasão. Observa-se que a sequência narrativa é utilizada com a finalidade de garantir a adesão do espírito do leitor ao narrar o que aconteceu com a amiga.

Observa-se que não é feita uma ligação clara entre o que é exposto sobre a amiga e o que é exposto sobre violência urbana no terceiro parágrafo. O texto sofre um rompimento, como se houvesse, em um texto só, duas partes que tratam de perspectivas diferentes sobre a violência.

A produção diagnóstica, como observada, se constrói em três parágrafos. Verifica-se que os três parágrafos não costumam uma unidade textual, decorrente da falta de um posicionamento norteador sobre a temática.

No parágrafo referente à introdução, é contextualizada uma situação que permite subentender a construção de um desabafo emotivo com relação ao restante do texto. O segundo parágrafo reforça a ideia de desabafo, uma vez que é narrado o que aconteceu com a

amiga. O terceiro, por sua vez, afasta-se totalmente desta perspectiva e passa a falar sobre a violência urbana sem mais retomar o caso da amiga.

Esta escrita diagnóstica permite observar que a falta de um posicionamento referente à questão da violência urbana prejudica a composição textual. Além deste problema, outro fator prejudicial torna-se evidente: a quebra na construção textual permite supor que não se pensou no leitor (no enunciatário) para o texto, no padrão comunicativo para tratar do tema, na delimitação do tema, no local de publicação do texto, entre outros aspectos. A produção diagnóstica ora parece ser uma carta, ou um textão, ora parece ser um artigo de opinião, pois não se torna evidente o gênero escolhido pela aluna para tratar do tema a partir do evento deflagrador e do propósito comunicativo.

Ao citar o propósito comunicativo, aparentemente o texto produzido não se preocupa efetivamente em cumprir com o propósito pedido para a produção diagnóstica, o que prejudica na efetivação de todos os outros critérios discursivos.

Ao contrastar a produção final com a produção diagnóstica, percebe-se que a discente apresentou uma melhora. A produção final permite reconhecer o gênero como sendo um textão a ser publicado em redes sociais. A organização dos parágrafos foi um dos pontos de maior progresso, o que possibilitou produzir uma unidade textual em que a situação acontecida com a amiga se torna pano de fundo para discutir a questão da violência urbana.

No primeiro parágrafo, verifica-se que o texto se organizará a partir de dois argumentos: a desestruturação familiar e as drogas como bases para a propagação da violência urbana que ocasionou a morte da amiga.

No segundo parágrafo, é desenvolvido o argumento sobre desestruturação familiar, tomando como técnicas que fundamentam o argumento em questão o argumento por autoridade: “Segundo o conselho tutelar da cidade de Barreira/Ba” e argumento de causa e efeito: “abandono de incapaz, conflito familiar, abuso sexual e agressão física”.

No terceiro parágrafo, é desenvolvido o argumento sobre as drogas como sendo um dos fatores que desencadeiam a violência na cidade. Observa-se, portanto, um argumento baseado em causa e consequência.

O último parágrafo permite chegar à tese que a desestruturação familiar e as drogas são os principais fatores que ocasionam a violência nas cidades.

É importante salientar que a utilização de articuladores, apesar de a discente ter trocado o “e” pelo “ou” na introdução, e modalizadores permitiram ampliar o teor argumentativo do texto da discente, uma vez que se observam os caminhos discursivos

tomados na escrita e o posicionamento da discente enquanto enunciadora do discurso: “Quando falamos deste assunto é **impossível** deixar de associar à questão da violência”; “As drogas infelizmente...”.

Ao contrastar a produção diagnóstica com a produção final, observa-se uma evidente melhoria na escrita argumentativa da discente.

P6 – Produção diagnóstica

A violência

no Brasil a violência é frequente, necessariamente em fortaleza, vem acontecendo vários casos de assaltos em lugares públicos, escolas e tudo isso por conta da insegurança.

no entanto, um amigo logo após de sair da escola voltando para casa foi morto em um assalto de uma forma brutal deixando para trás parentes e amigos e um de sonhos, sem se despedir.

para acabar com essa violência tem que a melhorar no país, a segurança em lugares públicos e nas áreas escolares e acabar com a corrupção e assim não a verdadeira violência.

P6 – Produção final

O aumento da violência no Brasil

No Brasil, a violência é frequente vem acontecendo vários casos de assaltos em lugares públicos, e tudo isso acontece por conta da insegurança e da corrupção no país chamado de Brasil.

Muitas pessoas tem medo de ficarem em suas calçadas por conta da insegurança dos roubos e assaltos. e preciso de mais policias em ruas e lugares publicos para as pessoas não ficarem com medo de deixarem de suas casas.

Eu acho que a maioria dos jovens que roubam e praticam assaltos, tem a tendencia de morarem em periferia, favela que não tem educação, lazer e infraestrutura e todo por conta do governo dos politicos corruptos do nosso país.

Para acabar com a violências tem que vir de cima, que os corruptos roubam do país para si proprio, e não soltari nada para investis em segurança e a educação, lazer e direitos da população.

A produção diagnóstica P6 pertence ao gênero artigo de opinião. No primeiro parágrafo, verifica-se que o tópico discursivo é voltado à questão da violência, especificamente em Fortaleza. É observado também que o posicionamento sobre o assunto central, que é a violência, já pode ser presumido neste primeiro parágrafo: “vem acontecendo vários casos de assaltos em lugares públicos, escolas e tudo isso por conta da insegurança”.

No segundo parágrafo, espera-se que haja a retomada deste posicionamento por meio de argumentos. No entanto, a retomada realizada deu-se por meio da narração da morte de um amigo devido à violência. Observa-se que a utilização da sequência narrativa poderia ser considerada uma estratégia argumentativa caso o discente tivesse apresentado esta informação como uma garantia argumentativa baseada em exemplo. Todavia, a falta de conexões concretas, factuais sobre a questão da insegurança com a morte do amigo tornou o segundo parágrafo desconectado com a questão da insegurança, levantada pelo discente no primeiro parágrafo.

Além deste problema, a utilização do articulador “no entanto”, no início do segundo parágrafo, sem fazer referência, de fato, a nenhuma informação expressa anteriormente, compromete a construção do raciocínio argumentativo do texto.

No terceiro parágrafo da produção diagnóstica, há uma retomada da tese: a insegurança ocasiona violência. No entanto, a argumentação voltada a esta tese não é desenvolvida no texto.

Verifica-se, portanto, que o discente tem dificuldades de desenvolver os argumentos, apesar de já se utilizar da tese como ponto característico da argumentação. Além disto, é preciso conhecer a funcionalidade argumentativa de determinados articuladores, a fim de não prejudicar a construção argumentativa textual.

Na produção final, quando contrastada com a produção diagnóstica, é possível observar que houve melhorias. É óbvio que o texto final produzido pelo discente ainda poderia ficar melhor, contudo, percebe-se que há um avanço considerável, uma vez que os problemas apontados na produção diagnóstica são revistos pelo estudante.

No primeiro parágrafo, o discente acrescenta outro fator relacionado à violência: a corrupção no Brasil. A colocação deste novo fator amplia a percepção que o discente tem das causas da violência, revelando, já no primeiro parágrafo, sua tese.

No segundo parágrafo, há a retomada do fator insegurança, construindo o argumento por meio da causa e efeito: “Muitas pessoas tem medo de ficarem em suas calçadas por conta da insegurança dos roubos e dos assaltos”. Observa-se a possibilidade de

ampliar este argumento, o que não é feito, apenas é acoplado a este argumento o que poderia ser feito para amenizar o problema. É interessante observar que a utilização do modalizador “é preciso” possibilitou um maior comprometimento com o que estava sendo dito, colaborando com o posicionamento do enunciador em relação ao possível caminho para melhorar a situação da insegurança.

No terceiro parágrafo, ocorre a retomada da questão da corrupção. Novamente é utilizada a técnica de causa e efeito para a construção do argumento: “Eu acho que a maioria dos jovens que roubam e praticam assaltos tem a tendência de morarem na periferia e favela que não tem educação, lazer e infraestrutura e tudo por conta do governo dos políticos do nosso país”. Observa-se que neste parágrafo é utilizado o modalizador “eu acho” (epistêmico), que delimita o ponto de vista e possibilita comprometimento com o que é dito. No entanto, a continuação do discurso feito poderia ter apresentado outros modalizadores, uma vez que o que foi dito pode ser contradito facilmente devido à falta de modalização que amenize a força discursiva: “periferia e favela não tem educação, lazer e infraestrutura”.

No quarto parágrafo, observa-se a retomada da tese: se não houvesse corrupção, haveria mais investimento em segurança, educação, etc., o que ocasionaria diminuição da violência.

P7 – Produção diagnóstica

Querida Y [REDACTED], hoje vivenciei um triste acontecimento, um amigo muito querido se foi de uma forma cruel, foi assaltado quando saiu de escola e acabou morrendo, estou muito triste com isso.

Ele era uma boa pessoa, era carismático, amigo de todos, divertido, entre outras coisas, mesmo assim se foi, dessa forma tão terrível, o mundo está altamente perigoso, mais nós nunca estamos preparados para o pior.

Vivemos nesse mundo perigoso, onde o perigo tem de conta, queremos segurança no lugar de medo, não podemos pisar na rua com alguma coisa de valor ou até mesmo sem nada, que corremos o risco de perder a vida, triste o que aconteceu com meu amigo hoje, que Deus conforte seus familiares e amigos.

P7 – Produção final

Hoje vivenciei um triste acontecimento, infelizmente um amigo muito querido se foi, de uma forma cruel, sem dúvida ele não merecia aquilo, foi assaltado na saída do colégio, além de levarem os bens materiais dele, levaram também o que ele tinha de mais valioso, levaram sua vida.

Uma pessoa de bom coração, o mais disertado e carismático, tão jovem tinha o sonho de ser jogador de futebol, esse sonho foi certamente tirado dele como o de várias outras pessoas que são levados dessa forma, nós amigos sentimos uma dor de perda e os mais próximos não sabem se vão superar, até porque ele era um ótimo amigo.

Estou muito triste com o ocorrido, porém preciso de uma perda, para realmente ver como o Brasil está indo, pessoas inocentes estão morrendo e ninguém faz nada para mudar isso. A maioria das pessoas tem medo de sair nas ruas, pois no Brasil a violência só aumenta, das 50 cidades mais perigosas do mundo 17 são do Brasil, segundo alguns sites.

O que falta no Brasil é segurança, nem nos escolas tem a segurança que deveria ter, como se ver nos jornais de hoje em dia, adolescentes morrem dentro da escola de forma cruel.

Todos nós temos que tomar providências em relação a isso, e parar de culpar uns aos outros. Queremos um Brasil seguro e justo.

Ao analisar a produção diagnóstica, observa-se que o gênero escolhido pela discente foi a carta pessoal. Ao escolher como padrão comunicativo a carta, percebe-se, já na produção diagnóstica, a existência e relevância do outro, do enunciatário na construção do texto argumentativo.

Além disto, observa-se também que a argumentação desenvolvida é particularmente feita por meio de apelos emotivos/persuasão: “hoje vivenciei um triste acontecimento...”; “Ele era uma boa pessoa, era carismático, amigo de todos... mesmo assim se foi dessa forma tão terrível”; “não podemos pisar na rua com alguma coisa de valor ou até mesmo sem nada, que já corremos o risco de perder a vida”, etc.

A tese apresentada é de que o mundo está muito perigoso, contudo os argumentos se restringem em falar da morte do amigo e mostrar que ele não merecia passar pelo que passou, e em clamar por mais segurança.

Ao analisar a produção final, percebe-se que ainda há um apelo emotivo, contudo o desenvolvimento da argumentação também perpassa argumentos factuais, ou seja, a discente se apropriou não só da persuasão, como também do convencimento, tomando algumas vezes o fator emotivo como estratégia argumentativa para discutir a questão da

violência, propósito este solicitado para a realização do texto: “esse sonho foi certamente tirado dele como o de várias outras pessoas que são levadas dessa forma”; “Estou muito triste com o corrido, porém precisei de uma perda para realmente ver como o Brasil está indo...”.

Desta forma, o primeiro e o segundo parágrafo são utilizados para fazer com que o leitor compartilhe das emoções do enunciador, fator propriamente argumentativo, uma vez que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), “o objetivo de toda argumentação [...] é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida”. Esta estratégia permite fazer com que o leitor aceite os fatos apresentados, advindos da linha racional, sobre a violência no Brasil.

Além disto, a utilização de modalizadores permitiu construir uma maior conexão com a questão emotiva desenvolvida no texto: “infelizmente, um amigo muito querido...”; “sem dúvida ele não merecia aquilo”. Os articuladores apresentaram também fundamental papel discursivo na elaboração da argumentação da discente: “além de levarem os bens materiais dele, levaram também o que ele tinha de mais valioso, levaram sua vida”; “até porque ele era um ótimo amigo”; “porém precisei de uma perda, para realmente ver como o Brasil está indo...”.

O terceiro e o quarto parágrafos, portanto, apresentam argumentos racionais sobre a violência. A discente, por exemplo, utiliza-se, no terceiro parágrafo, da técnica argumentativa baseada na autoridade para mostrar que a violência, que vitimou seu amigo, só aumenta no país: “das 50 cidades mais perigosas do mundo, 17 dão do Brasil, segundo alguns sites”. No quarto parágrafo, ao falar sobre a insegurança no país, a discente se utiliza da técnica por exemplo: “como se ver nos jornais de hoje em dia, adolescentes morrem dentro da escola de forma cruel”.

No último parágrafo, a tese, baseada nos problemas de violência vivenciada no Brasil, é a de que todos precisam agir em prol de diminuir a violência.

A produção final, quando contrastada com a diagnóstica, apresenta um forte teor argumentativo, principalmente pelo fato de a discente combinar as duas pontas possíveis para construir a argumentação: argumentos feitos por meio da emoção e por meio da racionalidade. Observa-se que, no caso desta discente, a argumentação não era um problema grave, mesmo assim, foi possível observar melhorias.

P8 – Produção diagnóstica

A Violência urbana no Brasil está crescendo mais e toda dia, cresce muito por causa da falta de falta de policiamento, outra falta também é o Estatuto da Criança e do adolescente, além das grandes mafias que circulam no Brasil.

Em Fortaleza a Violência não era tão forte assim, muitos fones não são tão comparando com o Rio de Janeiro, umas das cidades mais perigosas do Brasil. O que pode ser feito para melhorar, é o aumento dos policiais nos bairros, assim os fones se sentem mais seguros, já que em Fortaleza os policiais ficam uma semana e não embora. Um outro grande problema também, que surgiu por o fone, é os leis do Estatuto da Criança e do adolescente, por que se diz a maioria dos beneficiários são menores de idade, já que por causa disso menores de idade não podem se fones, então não tem medo de matar e roubar, já que não há ilegal, não importa a idade, mas desde se responsabilizar por seu ato.

Com isso acabou diminuindo muito mais a criminalidade no Brasil todo, uma fone não pode matar um pai de família e por isso enquanto um policial pega um de fone por se defender. Que país é esse que William?

P8 – Produção final

A Violência urbana
A Violência urbana cresce consideravelmente, e que ocorre no isso é a falta de policiamento, além disso, também outras falta é a maioridade penal, uma lei que impede menores de 18 serem presos, fazendo que a maioria dos criminosos em Fortaleza sejam menores de idade.

Fortaleza não era tão perigosa como se hoje em dia, já que o policiamento não é tão bem estruturado, mas tem a vantagem tem a fone. Infelizmente isso acontece, é preciso sempre o policiamento, para que os fones se sintam mais seguros e possam sair de suas casas com mais segurança.

Em Fortaleza, a maioria dos criminosos são menores de 18 anos, já que a maioridade penal é de no mínimo 18 anos, comprovado pelo Francisco José Pinheiro (FJP). No Brasil, os crimes atribuídos estão entre os segmentos mais vulneráveis da população. Uma pesquisa realizada em Minas Gerais, junto os institutos que prestam serviços de acolhimento no estado, permitiu identificar uma série de características desses jovens e também dos locais em que foram acometidos.

Para melhorar não só em Fortaleza mas também o Brasil, logo é necessário o aumento do policiamento em bairros mais pobres, também além uma ideia melhor para essas crianças abandonadas que possam ser reintegradas em família, já que essas crianças nessas situações podem se tornar os envolvidos ou autores de crime, mesmo por culpa de seu passado.

A produção diagnóstica P8, pertencente ao gênero artigo de opinião, com relação à construção de tese e argumentos, já poderia ser considerada bem articulada, apesar de algumas falhas na construção argumentativa.

É possível observar que o primeiro parágrafo é formulado de forma a encaminhar o leitor para o rumo argumentativo escolhido pelo enunciador a fim de discutir a violência urbana: a falta de policiamento, a existência do Estatuto da Criança e do Adolescente e as máfias que circulam no Brasil.

No segundo parágrafo, verifica-se o desenvolvimento dos argumentos (falta de policiamento e a existência do Estatuto da Criança e do Adolescente) a partir da técnica de comparação: “Em Fortaleza a violência não era tão forte assim, muitas pessoas estão comparando até com o Rio de Janeiro, uma das cidades mais perigosas do Brasil”; e a partir da técnica baseada em causa e efeito: “então não tem medo de roubar, já que sairá ilezo”. Contudo, o terceiro fator (as grandes máfias), levantado na introdução, não é retomado no parágrafo voltado à construção do argumento.

No terceiro parágrafo, observa-se uma explicitação de que o que foi dito no parágrafo anterior amenizaria o problema da violência, marcado principalmente pela utilização do articulador “com isso”. No entanto, o parágrafo anterior foi majoritariamente construído para expor os argumentos, e não soluções do problema, o que gera um problema discursivo na construção da conclusão textual.

Em um panorama geral da produção diagnóstica, verifica-se a existência de tese no primeiro parágrafo, contudo nem todos os pontos fornecidos pela tese estão presentes na construção dos argumentos. Há a utilização de técnicas argumentativas, porém a utilização de “muitas pessoas” em “muitas pessoas estão comparando até com o Rio de Janeiro” poderia ter ganhado uma maior força argumentativa se tivesse sido utilizado a técnica de autoridade. Há também organização argumentativa, visto que o primeiro parágrafo apresenta o tópico discursivo e os rumos argumentativos que encaminham ao posicionamento tomado pelo enunciador no texto; o segundo parágrafo apresenta os argumentos, porém observa-se uma extensão demasiada no segundo parágrafo pelo fato de todos os argumentos se concentrarem em um só parágrafo e o terceiro parágrafo uma formulação de uma conclusão/solução não muito bem articulada e pouca notoriedade à tese defendida.

Ao contrastar a produção diagnóstica com a produção final, observa-se que a produção final apresenta melhorias.

A introdução ainda é formada pela exposição do tópico discursivo e pelos fatores elencados para a construção dos argumentos, contudo estes fatores são, de fato, utilizados como pano de fundo na construção dos argumentos: falta de policiamento e o problema da maioridade penal.

Os argumentos produzidos estão dispostos em parágrafos distintos e a construção argumentativa que garante o posicionamento do enunciador, na produção final, é baseada em causa e efeito: “Fortaleza não era tão perigosa como é hoje em dia, já que o policiamento não é tão bom atualmente, mau tem e quando tem é pouco”, “é preciso sempre policiamento, para que as pessoas se sintam mais seguras e possam sair de suas casas com mais segurança”; e baseada em autoridade: “comprovada pela Fundação João Pinheiro”, “Instituições que prestam serviço de acolhimento no estado, permitiu identificar uma série de características desses jovens”.

O último parágrafo apresenta a conclusão/tese de forma mais notória, mostrando a necessidade de se investir em policiamento e de recuperar crianças vulneráveis a praticar violência, uma vez que estes fatores colaboram com a violência no país.

Observa-se também um maior posicionamento argumentativo por meio de modalizadores: “infelizmente” (afetivo), “é preciso”, “é necessário” (deônticos). Houve também um melhor percurso discursivo argumentativo por meio de articuladores, apesar da utilização repetitiva de alguns articuladores: “Além disso, também outro fator...”.

P9 – Produção diagnóstica

Hoje chorei porque lembrei de você, chorei pela falta que você faz, chorei porque você poderia estar aqui me alegrando e chorei pela sociedade insegura e pela falta de segurança no mundo em que vivemos.

Você um jovem estudioso, um amigo companheiro que saía da escola todos os dias alegre, foi vítima de um latrocínio na rua ao lado do colégio e morto com dois fatais tiros no peito. Mas o que os policiais fizeram? Só ~~se~~ esboçaram seu corpo e levaram para o IML e com isso levou seus sonhos e nos deixou a saudade e a indignação pela falta de segurança.

Será que se esses bandidos estivessem ~~na~~ memos, isso teria acontecido? Será que nunca mais vamos sair da escola sabendo que estamos seguros? Por que temos que viver com esse medo? Essas são perguntas que nunca foram respondidas e nunca serão respondidas. É ao fazer esse texto eu chorei, chorei pela crueldade que aconteceu com você e que acontece quase todos os dias no mundo em que vivemos.

P9 – Produção final

Hoje chorei porque lembrei de você, chorei pela falta que você faz, chorei porque você poderia está aqui me alegrando e chorei pela sociedade insegura e pela falta de segurança no mundo em que vivemos.

Você era um jovem estudioso e tão dedicado, mas infelizmente foi vítima de um latrocínio depois que saiu da escola e morreu com dois tiros fatais no peito. A situação que o Brasil está nos deixa muito triste e a violência no mesmo país por todo lado. Fortaleza é uma das cidades mais violentas do país e isso preocupa toda a população, segundo alguns sites.

Nós moramos em uma sociedade em que até os pais da escola não estão mais seguros e vivem com medo de sair para os lugares porque as autoridades não se importam com a segurança da população, principalmente com os alunos que saem tarde por essas ruas perigosas e enquanto não nos sentirmos seguros com policiais nas ruas e bandidos presos, vamos viver com esse medo de seguir nossas vidas e nos divertir.

O Brasil precisa de mais segurança, as pessoas devem ir atrás dos seus direitos por que ficar em casa esperando o momento não vai adiantar de nada e a violência vai continuar aumentando.

A produção diagnóstica P9 é fundamentada totalmente pelo apelo emotivo. Por se tratar de um textão, provavelmente tenha impulsionado a discente a desenvolver a argumentação por meio da persuasão. É interessante observar que o outro – o enunciatário – é o próprio amigo que sofreu com a violência urbana, o que torna o texto ainda mais persuasivo e marcado por profunda lamentação.

Novamente, observa-se que, para envolver o leitor na situação e persuadi-lo da crueldade ocasionada pela violência, é utilizada a sequência narrativa como uma estratégia argumentativa. A utilização também de uma série de perguntas que manifestam a revolta do enunciador provoca no leitor uma aproximação com a dor e a revolta apresentada pelo enunciador.

Não há dúvidas de que o propósito comunicativo de lamentar a morte do amigo foi alcançado. Contudo, o propósito suscitado para a construção da produção diagnóstica foi a discussão da violência urbana a partir de um evento deflagrador: a morte de um amigo da escola após um assalto. Este propósito, no entanto, foi suprimido. Desta forma, o principal problema encontrado nesta produção diagnóstica foi o atendimento ao propósito comunicativo pedido para a realização da proposta textual.

A produção final, por sua vez, comparada à produção diagnóstica, apresenta como propósito comunicativo discutir a violência. A discente, sem perder a perspectiva argumentativa baseada na persuasão, ou seja, no apelo emocional, discute a violência a partir do segundo parágrafo ao argumentar sobre o aumento da violência no Brasil e principalmente em Fortaleza. A discente apoia-se na técnica de autoridade, apesar de ser observado que poderia melhor ter sido utilizado esta técnica: “Fortaleza é uma das cidades mais violentas do país e isso preocupa a população, segundo alguns sites”.

Dando continuidade à discussão, a discente se utiliza da técnica de causa e efeito para mostrar a insegurança em que vive a população por causa da violência: “Nós moramos em uma sociedade em que até ao sair da escola você não está mais seguro e vivemos com medo...”; “e enquanto não nos sentirmos seguros com policiais nas ruas e bandidos presos, vamos viver com esse medo de seguir com nossas vidas e nos divertir”.

No parágrafo final, há exposição da tese: é necessário segurança, mas também é preciso que as pessoas ajam de modo a diminuir a violência.

Observa-se, portanto, que a discente conseguiu aliar o apelo emotivo, advindo de sua escolha comunicativa, com o que foi solicitado para a realização da proposta.

P10 – Produção diagnóstica

A Violência

A violência é um tema bastante discutido atualmente. É algo que acontece diariamente e afeta várias vidas de bem.

Ver pessoas em locais públicos, hoje em dia, é raro. A população não confia mais no sistema de segurança brasileiro, e isso gera um medo ainda maior. Já à escola, no trabalho ou em outros locais é complicado, pois a violência está em todos os lugares. A sociedade pergunta quando isso tudo acabará. Perdemos o direito de caminhar livremente, de estudar e de se divertir. A violência tomou conta das ruas brasileiras.

O governo deve tomar providências para mudar esse cenário. Todos indivíduos merecem a liberdade e a segurança. Os brasileiros despertam e lutam com essa sensação de vulnerabilidade de ver ir em busca de seu direito à paz.

P10 – Produção final

A violência

A violência é um tema bastante discutido atualmente. É algo que acontece diariamente e afeta vários cidadãos de bem. Ver pessoas em locais públicos, nos dias de hoje, é raro. A população não confia mais no sistema de segurança Brasileiro, e isso gera um medo ainda maior. Se à escola, no trabalho ou à outros locais é complicado, pois a violência está em todos os lugares. A sociedade se pergunta quando isso tudo acabará. Injustamente perdemos o direito de caminhar livremente, de estudar e de nos divertir. A violência tomou conta das ruas Brasileiras.

Segundo uma matéria do jornal NH, nos primeiros três meses de 2015, ocorreram 621 homicídios e quase 80 mil furtos. Essas estatísticas fazem com que a sociedade fique mais apreensiva. Grande parte da população tem pânico de andar nas ruas, por causa dessa violência.

O governo deve tomar providências para mudar esses comportamentos. Toda indivíduo merece a liberdade e a segurança. Os brasileiros despertaram, mas não totalmente. Precisamos nos armar com uma noção de vulnerabilidade, devemos ir em busca dos nossos direitos à proteção.

A produção diagnóstica deste discente também não apresenta grandes problemas com relação à organização argumentativa: na introdução, é expresso claramente o tópico discursivo, no segundo parágrafo é apresentado o argumento, e no terceiro é explicitada a tese de que é necessário investimento governamental em segurança e que a própria população reaja contra a violência por meio de busca à proteção.

Observa-se que o discente já se utiliza da técnica argumentativa causa e efeito para compor seu argumento: “as pessoas não confiam mais no Sistema de Segurança Brasileiro e isso gera um medo ainda maior”. E se utiliza também do argumento por persuasão: “A sociedade pergunta quando isso tudo acabará”.

Como o intuito primordial é a melhoria argumentativa, ao contrastar a produção diagnóstica com a produção final, observou-se que, na produção final, o discente se apropriou das informações novas para melhorar sua escrita argumentativa.

É notória a ampliação argumentativa tomada na produção final. O terceiro parágrafo, por exemplo, apresenta, como garantia do argumento de que as pessoas têm medo de saírem pelas ruas devido à violência e de que a segurança não é eficaz, a técnica argumentativa de autoridade: “Segundo uma matéria do jornal NH, nos primeiros três meses de 2015, ocorreram 621 homicídios e quase 80 mil furtos”. Atrelado a este dado, o discente

reafirma a apreensão vivida pelos brasileiros por causa da violência. Em seguida, utiliza-se da técnica de causa e efeito para tornar mais evidente esta apreensão: “Grande parte da população tem pânico de andar nas ruas, por causa da violência”.

No último parágrafo, quase não há alteração em relação ao que foi construído na produção diagnóstica, o que, de fato, não é um problema, já que o estudante forneceu as informações necessárias para se chegar à conclusão/tese. No entanto, é necessário afirmar que a utilização de modalizadores na composição final do último parágrafo forneceu um melhor direcionamento para o que o enunciador pretende dizer.

Em uma ampla análise das produções feitas pelos discentes, observou-se que houve melhorias em todos os textos finais. Percebeu-se que o domínio da escrita argumentativa era variado: alguns estudantes tinham uma produção mais eficiente, enquanto outros tinham grandes dificuldades de produzir textos argumentativos, no entanto, ao final do processo, houve uma diminuição das diferenças com relação à produção de textos argumentativos, o que demonstra que a sequência didática trouxe êxito real no ensino da escrita, “por conseguir ampliar as competências comunicativas dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 34).

É necessário destacar também que a escolha na apresentação da proposta a partir de um evento deflagrador e de um propósito comunicativo permitiu aos discentes produzirem textos situadamente discursivos, apresentando fortemente uma posição enunciativa e projeção de um enunciatário.

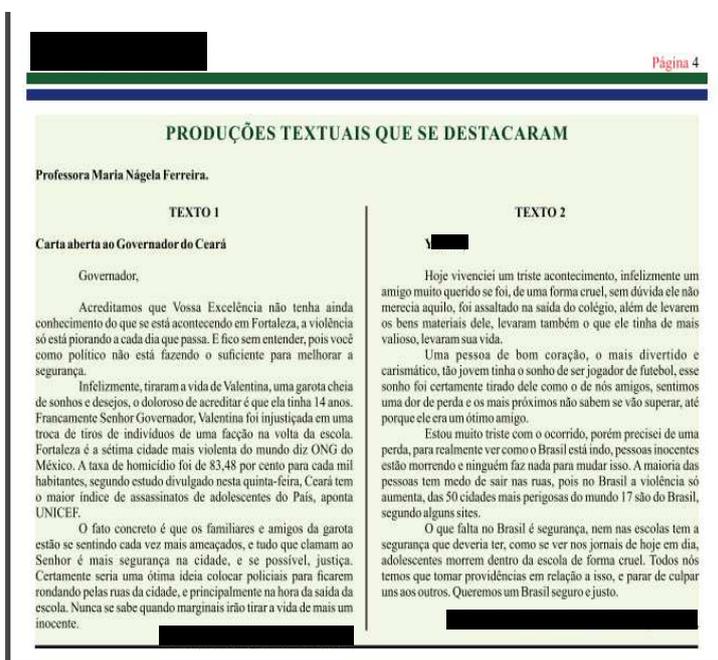
Obviamente que ainda foram perceptíveis, mesmo ao final da sequência com a exposição das produções finais, alguns problemas relacionados à escrita argumentativa, porém é necessário destacar que a escrita deve ser vista como um processo e este processo não se encerra em apenas uma sequência didática; a melhoria vem gradativamente. Além disto, era necessário, mesmo ainda havendo problemas na escrita, dar por encerrada a sequência didática, afinal, esta sequência já havia se alongado bastante; se houvesse a persistência em continuá-la, provavelmente, não haveria melhoria, pois era perceptível, nas últimas aulas, o desinteresse em continuar analisando as mesmas produções.

No entanto, houve um ganho: a reescrita, que inicialmente era vista como desnecessária, passou a ser internalizada durante a aplicação da sequência. Por fim, foi observada certa preocupação em fazer uma reescrita melhor do que havia feito anteriormente, caso observado, principalmente, em produções que foram bastante modificadas quando contrastada a produção diagnóstica com a produção final.

5.3 Divulgação das produções

A divulgação ou a publicação norteia a produção escrita, uma vez que permite dar um sentido comunicativo real para o texto que foi produzido. Desde as primeiras aulas constituintes da sequência didática, a publicação havia sido colocada como parte integrante do processo de escrita, além de ser um fator de realce da escrita dos estudantes.

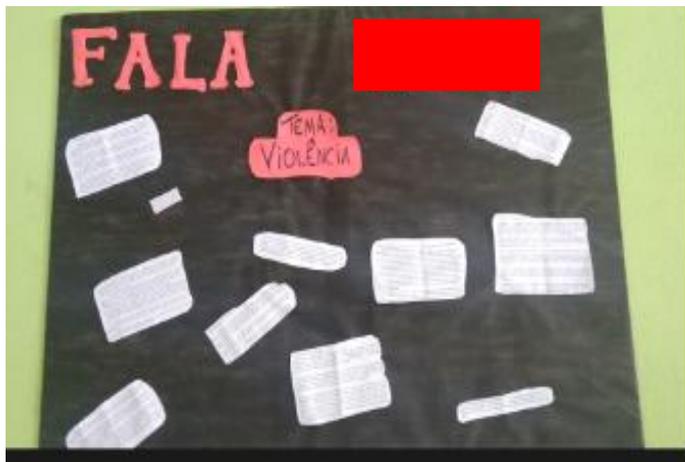
Por estes motivos, foi combinado com os discentes que a divulgação de seus textos seria feita por meio de duas mídias: o jornal impresso da escola e o blog da escola. O jornal impresso, devido ao espaço, abarcaria apenas duas produções, selecionadas pelos professores de língua portuguesa da escola. Já no blog da escola, todos os textos seriam publicados, tanto dos participantes da pesquisa, quanto dos demais estudantes que integram a sala de aula.



Fonte: Jornal impresso da escola

Para que os alunos também pudessem fazer parte do processo de publicação, foi criada uma pequena comissão estudantil para fazer a publicação dos textos da turma da forma que eles achassem mais interessante. Esta comissão trouxe a ideia de produzir um painel, com fragmentos de alguns textos selecionados por eles, que seria exposto no pátio da escola. Além disto, neste painel, haveria um link de uma página do Instagram, feita pela comissão, para exibir alguns textos feitos pela turma, como também para possibilitar que os interessados

(poderia ser qualquer aluno da escola) discutissem e utilizassem a página para discutir temas diversos ou mesmo expor textos produzidos pelos estudantes da escola.



Fonte: Painel exposto no pátio da escola.

Diante do percurso traçado, observou-se que a construção da sequência didática a partir da produção diagnóstica permitiu, de fato, impulsionar a escrita argumentativa dos estudantes de forma organizada e pontual. Esta organização, aliada ao diálogo permanente entre professor e alunos, o que colaborou para os estudantes compreenderem cada etapa vivenciada na aplicação da sequência, permitiu aos estudantes entenderem a importância de cada módulo e a necessidade de reler o texto produzido e reescrevê-lo com a finalidade de melhorá-lo.

A intervenção realizada trouxe para a aula de produção escrita uma nova perspectiva de ensino, pois se tornou claro para os estudantes que produzir um texto escrito não é simples, mas também não é impossível: a leitura e a análise daquilo que se escreveu faz parte do caminho para uma boa escrita.

6 CONCLUSÃO

Esta dissertação foi construída com a finalidade de buscar, através de um aprofundamento sobre o ensino da escrita e sobre o estudo da argumentação, meios que pudessem deixar as aulas de produção escrita voltadas para a argumentação mais produtivas e reflexivas. Em outras palavras, o estudo realizado tinha como principal fundamento promover melhorias na escrita dos estudantes referentes à produção escrita argumentativa, uma vez que, apesar de a argumentação ser uma característica presente na linguagem humana, é notória a dificuldade por parte dos discentes em produzir textos argumentativos escritos.

Diante do objetivo central de aprimorar a escrita dos estudantes, foi necessário traçar alguns objetivos que pudessem alcançá-lo. Três objetivos foram delineados para este fim: o primeiro voltou-se para a identificação e análise das estratégias argumentativas já utilizadas pelos estudantes na produção inicial; o segundo promoveu uma análise das principais dificuldades dos alunos referente à construção argumentativa; e o terceiro objetivo relacionou as dificuldades observadas nos textos dos estudantes com os estudos desenvolvidos sobre argumentação a fim de aprimorar a escrita.

Desta forma, o aporte teórico necessário para o desenvolvimento deste trabalho fundamentou-se nos estudos sobre argumentação, como os estudos sobre técnicas argumentativas, sequência argumentativa, argumentação na língua, no discurso, entre outros. Além deste aporte voltado exclusivamente para a argumentação, foi preciso também se aprofundar no estudo desenvolvido sobre o ensino da escrita, uma vez que todo o trabalho seria desenvolvido neste âmbito.

Por meio dos estudos empreendidos para a realização desses objetivos, observou-se que a forma como os estudantes são conduzidos a produzir textos pode proporcionar, em maior ou menor grau, um envolvimento discursivo dos estudantes com a produção textual. A escolha em apresentar a proposta de escrita a partir de um evento deflagrador e de um propósito comunicativo pré-concebido permitiu aos estudantes produzirem textos, já na produção diagnóstica, marcadamente argumentativos, situação pouco provável se o caminho utilizado fosse apenas lançar uma temática aos estudantes.

Outra escolha realizada, também empreendida a partir dos estudos feitos, foi a não exigência de determinado gênero. Esta escolha proporcionou aos estudantes certa liberdade em compor seu texto, motivado pelo evento deflagrador suscitado e o propósito comunicativo

solicitado. Estas escolhas foram fundamentais para a construção desta dissertação, uma vez que todas as ações empreendidas foram pensadas a partir destas escolhas feitas inicialmente.

Como observado, a composição desta pesquisa só foi possível por meio de escolhas feitas a partir de estudos em várias vertentes ligadas ao ensino e ao estudo sobre argumentação, pois somente com conhecimento sobre várias vertentes é que é possível acreditar nos caminhos escolhidos para agir em sala de aula. Em vista disto, não há como não citar Antunes (2003) e Geraldi (2004), ao afirmarem que o papel do professor é ser um pesquisador, um pesquisador que lê, reflete, age, reflete, lê e age, ou seja, que está sempre em busca de caminhos que, obviamente, levam a escolhas que podem impactar positivamente na formação dos discentes.

Desta forma, foi possível vivenciar momentos de muitas descobertas, de sucesso, mas também de dúvida em relação a como agir, de incerteza se o caminho escolhido era o mais viável e de algumas frustrações no percurso.

Toda esta trajetória, mesmo com as angústias surgidas durante a pesquisa, indubitavelmente teve valia, pois foi possível observar melhorias na escrita dos discentes, e mais: foi possível presenciar as reflexões sobre a língua feitas pelos discentes com o auxílio do professor; foi possível levar para a sala de aula noções sobre a argumentação que, até então, não haviam sido mostradas e observar que os estudantes se utilizaram das informações, obtidas pelas discussões, para a melhoria de seu texto, ou seja, eles refletiram sobre a própria escrita e fizeram suas escolhas para obter uma escrita melhor.

Diante dos textos analisados, foi possível observar mudanças positivas no texto final dos estudantes: eles tiveram melhorias significativas com relação à composição textual, tiveram mais propriedade em se utilizar de técnicas argumentativas, tiveram um cuidado maior em organizar o texto argumentativo, souberam utilizar os marcadores argumentativos e muitos conseguiram articular com desenvoltura o texto, tudo isto por meio das discussões empreendidas em sala.

Foi possível, por meio desta pesquisa, constatar a eficiência em se trabalhar com a sequência didática: a retomada ao texto inicial produzido pelos estudantes para intervir em sala de aula de modo mais objetivo e organizado, de fato, foi diferencial para se conseguir chegar aos resultados deste trabalho. Acrescenta-se a isto a oportunidade, que a utilização da sequência didática proporcionou, de fazer com que os estudantes retomassem os textos produzidos e buscassem melhorá-los, ou seja, eles não foram apenas escritores, mas também leitores de sua própria escrita.

Além de todos estes fatores que sugerem o valor da importância desta pesquisa, foi possível observar, por meio deste trabalho, que o papel do professor como facilitador e como motivador (afinal, sempre que o professor interferia na escrita dos discentes, seja pela oralidade, seja pela escrita, afirmava que os estudantes eram capazes) foi diferencial para que os estudantes se sentissem capazes de realizar melhorias em seus textos. Isto foi tão significativo para os discentes que muitos afirmavam abertamente, no final da sequência, que tinham percebido que sua produção estava melhor e que se sentiam capazes de escrever textos argumentativos: eles se sentiam confiantes em escrever, eles se sentiam empoderados.

Obviamente que esta pesquisa não pode ser tomada como pronta e acabada. Durante o percurso, algumas observações foram feitas de modo a constatar que novos trajetos/escolhas sejam feitos a fim de alcançar um produto melhor ao final da sequência, como, por exemplo, a utilização de outras atividades, uma duração maior, em vista do resultado, de aulas para se trabalhar com as técnicas argumentativas, entre outras possibilidades.

Por fim, numa visão panorâmica e analítica do trabalho realizado, foi perceptível a importância em investigar sobre o ensino da escrita e da argumentação, em se utilizar de uma sequência didática a fim de refletir sobre as necessidades do texto, promovendo, portanto, uma visão processual da escrita pelos discentes, e em avaliar a escrita dos discentes a fim de tornar as ações em sala de aula, em prol de uma melhoria na escrita, mais situada, mais comprometida com a escrita do discente.

A transformação no ensino da escrita é possível e realizável, o que torna mais significativas as teorias sobre o assunto, no entanto é necessário dedicação e comprometimento, visualizando o âmbito da sala de aula como um espaço para a pesquisa e para a ação.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALENCAR, Elisbeth e FARIA, Graça. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais**. Brasília: MEC, 2018.
- CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.
- CASTILHO, Ataliba T. de e CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. **Gramática do português falado**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSTA, Jaklini Medeiros. **A escrita argumentativa: uma proposta de ensino para os anos finais do ensino fundamental**. 2016. (Dissertação) Mestrado Profissional em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

_____. Argumentação e “Topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

FERREIRA, Mayara de Souza. **Estratégias argumentativas na produção escrita de artigo de opinião no ensino fundamental**. 2018. (Dissertação) Mestrado Profissional em Letras. Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

JUBRAN, Clélia Candida A.S et. al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo. **Gramática do português falado**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

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

MIGUEL, Paulo Cauchick. Aspectos relevantes no uso da pesquisa-ação na engenharia de produção. In: **Revista Exata**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 59-70, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Juciana Soares de. **Argumentação no ensino de escrita no ensino fundamental**: uma proposta de intervenção. 2016. (Dissertação) Mestrado Profissional em

Letras, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016

OLSON, David. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, Maria Elisaudia de Almeida. **A construção da argumentatividade em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio.** 2008. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

PERELMAN, Chaïm e TYTECA, Lucie Olbrechts. **Tratado da argumentação: nova retórica.** 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

STREET, Brian. **Letramentos sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./ jun. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

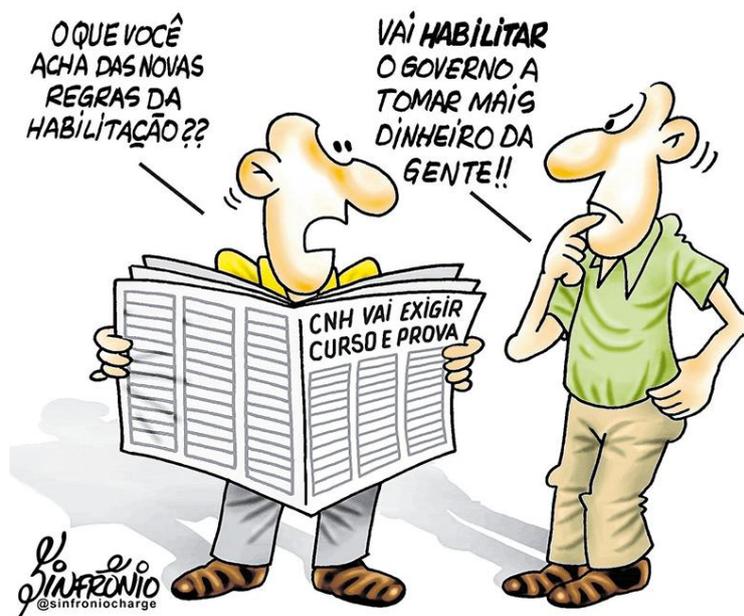
TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa . **Redação e textualidade.** 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2016.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

**ANEXO - TEXTOS PARA ANÁLISE – RECONHECIMENTO DE GÊNEROS
PREDOMINANTEMENTE ARGUMENTATIVO**

TEXTO I



TEXTO II

CRÍTICAS ADOROCINEMA

Sete Minutos Depois da Meia-Noite

O choro é livre. E genuíno.

por Renato Hermsdorff

O espanhol Juan Antonio Bayona (ou J. A. Bayona como assina atualmente) chamou a atenção do mundo cinematográfico quando despontou com o (envolvente) terror *O Orfanato* (2008). O filme serviu de cartão de visitas para que ele entrasse em Hollywood pela porta da frente, e o resultado foi (o excessivo) *O Impossível* (2012), em que comanda Naomi Watts e Ewan McGregor lidando com o tsunami que assolou a Tailândia no fim de 2004. "Hypado", o moço foi escalado para dar sequência a *Guerra Mundial Z* e *Jurassic World*.

Até lá, no entanto, há uma *árvore* no caminho do diretor, que investe, agora, com *Sete Minutos Depois da Meia-Noite*, no universo da fantasia. A produção, que começa como uma história comum de desabrochar da infância (o tal "coming of age", de que Hollywood tanto gosta), se revela uma tocante lição de vida sobre como lidar com o luto.

No filme, Conor (Lewis MacDougall, o "Nibs" de Peter Pan) é um garoto de 13 anos que se julga *invisível* – o típico "outsider", talentoso (ele desenha) e vítima de "bullying". Filho de um pai (Toby Kebbell) um tanto ausente, o menino é apegado à mãe (Felicity Jones) que, no entanto, padece de uma grave doença. Por isso, ele passa a conviver mais com a quase desconhecida avó (Sigourney Weaver), que não tem muito *tato* com os mais jovens. Diante desse cenário nada... confortável?, ele acaba acidentalmente *convocando* um monstro em forma de árvore (voz de Liam Neeson), que aparece sempre sete minutos depois da meia-noite.

Com um enredo desses, o filme tenderia a caminhar na fina linha entre o melodrama forçoso e a emoção genuína. Mas – e essa é a boa notícia – desequilibra para o segundo lado.

Na forma, há o contraponto entre a grandiosidade dos efeitos visuais – com uma impressionante riqueza de detalhes que vai desde a “construção” do tal monstro ao cenário de ruínas do entorno –, e o capricho milimétrico com que Bayona trata os quadros, sobretudo quando filma em *macro* os belíssimos desenhos do protagonista (ponto para a direção de arte), e captura a mansidão com que o apontador descama o lápis.

Mas é na costura das relações pessoas (e diálogos!) do roteiro de Patrick Ness (autor também do romance no qual o filme se baseia) que **A Monster Calls** (no original) ganha definitivamente o espectador.

Se, por um lado, o pano de fundo (de frente mesmo) da situação da mãe (comedida na medida no registro de Felicity Jones) corta o coração da plateia, a necessária dureza da avó balanceia a trama como um chamado à vida ("pero sin perder la ternura"). Mas é no olhar que o jovem Lewis MacDougall consegue reter toda a melancolia represada, fundamental a seu personagem. Para completar, se é para chamar um monstro, que ele venha com a voz de Liam Neeson.

Portanto, partindo de um ponto inocente – e até clichê – da “busca pela identidade”, **Sete Minutos Depois da Meia-Noite** resulta em uma metáfora madura sobre como lidar com uma conjuntura tão triste quanto inevitável: a iminência da perda de um ente querido. Ainda mais numa fase em que se é "velho demais para ser criança e muito novo para ser um homem". O choro é livre. E genuíno.

Filme visto no 41º Toronto International Film Festival, em setembro de 2016.

TEXTO III

Olho por olho

Na década de 60 do século XX, a filósofa Hannah Arendt acompanhou o julgamento de Adolf Eichmann, militar nazista que conduziu milhões de judeus à câmara de gás durante a II Guerra Mundial. O livro lançado a partir dessas observações, intitulado de "Eichmann em Jerusalém" é tido como a mais criticada obra da filósofa judia. Tal se deve por ela defender que Eichmann não era um monstro, mas um ser humano comum e responsável que fora engolfado por um Estado totalitário, o qual servia com franca lealdade.

Em suma, um bom cidadão num Estado assassino. A violência institucionalizada, eficiente e burocrática levou Arendt a cunhar a expressão "banalização do mal". Tal conceito não era justificativa para as atrocidades de Eichmann, mas servia para entender indivíduos como ele.

Tal linha de pensamento nos conduz a reflexões: afinal, temos alguma liberdade para fazer escolhas morais ou somos meros fantoches da cultura e de instituições como o Estado? Somos culpados de impingir sofrimento ao próximo ou meras engrenagens de um sistema vil e insensível?

Em que pese o meio ser um fator condicionante para nossos comportamentos, é certo que temos escolhas morais, como uma luz de consciência que brilha nas mais densas trevas das ideologias.

O industrial nazista Schindler, por exemplo, tornou-se célebre ao salvar do Holocausto cerca de mil e duzentos judeus. Neste alvorecer do século XXI, como uma mão invisível, ideologias extremistas induzem inúmeros à violência e à bestialidade. Que tenhamos o discernimento e a serenidade para irmos além disso e sermos fontes de bondade e compaixão nestas épocas difíceis. Afinal, como diria Mahatma Gandhi, "olho por olho e o mundo acabará cego".

Helano Rangel. Mestre em Direito

TEXTO IV

"Pacífico, governador, só o oceano!", disse um (e)leitor

Apenas a ignorância ou a ingenuidade poderiam levar alguém a dizer que o Ceará será o melhor em segurança do Brasil

No dia 1º de dezembro de 2017, Camilo Santana anunciou novas medidas do Ceará Pacífico em Ação. Na página do Facebook deste jornal, foi divulgada a matéria “Ceará será o melhor do país em segurança pública, diz Camilo”. Na matéria, além da desrespeitosa declaração já exposta no título, ainda lemos uma outra, que é um verdadeiro escárnio, em que comenta a superlotação dos presídios. Ele diz: “o pessoal fica o tempo todo lá construindo túnel. Tava pensando em chamar esse pessoal para fazer o túnel do Metrô de Fortaleza...Ver se o metrô saía mais ligeiro”.

As declarações são desrespeitosas porque ele não sente diariamente o estresse psíquico e físico de uma população que não está envolvida, mas que precisa conviver com os produtos do crime organizado, gerados pelo acúmulo de anos de políticas equivocadas na área de segurança pública. Os produtos são os homicídios, as desovas, a distribuição da droga, os assaltos, as batidas policiais, a prisão de jovens da periferia, o velado toque de recolher que esvazia as ruas da cidade (sem metrô) ainda cedo da noite.

A maioria dos (e)leitores entende as declarações como feitas por um comediante, a prova está nas quase - eu contei - 2.500 letras k impressas nos mais de mil comentários no Facebook. Entre os milhares de “kkkkk”, além da descrença nas promessas do candidato, podemos ler propostas de políticas para resolver o problema, como o investimento na promoção da emancipação humana e na ampliação da polícia civil cearense. Os comentadores também demonstram perceber que a política das prisões injustificadas (a população carcerária masculina já é de 23 mil jovens) e o aumento do policiamento ostensivo não combatem per si as raízes do crime.

Em um ano violento como tem sido o de 2017, véspera de ano eleitoral, nenhum candidato à reeleição tem o direito de ser jocoso porque o estado, Camilo, é grave. Apenas a total ignorância ou a ingenuidade poderiam levar alguém a dizer que o Ceará será o melhor em segurança pública do Brasil. Infelizmente o governador não é nem ignorante nem ingênuo.

O que ele disse é apenas a expressão bem típica de certos políticos que não assumem compromissos verdadeiros. Trata-se de um jogo linguístico, uma espécie de contrato implícito legitimado pelas partes, em que seus interlocutores aceitam ser enganados e ele (um político) aceita enganar, afinal é isso o que vem funcionando em todas as eleições. Funcionará em 2018?

Elisângela Teixeira

elisteixeira@letras.ufc.br

Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre e doutora em Linguística

TEXTO V

Nota de Repúdio da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da USP

Na manhã do dia 15 de outubro de 2015, a direção da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da USP tomou conhecimento de pichações de cunho racista que foram feitas em um dos banheiros masculinos da Unidade. Imediatamente, determinou a abertura de sindicância para apurar o ocorrido no prazo de 60 dias e encaminhou ofício à Comissão de Direitos Humanos da USP que acompanha o caso. A Procuradoria-Geral da USP, já informada sobre esse lamentável ato de racismo, também colaborará com a direção da unidade para que sejam tomadas todas as medidas cabíveis.

A direção da Unidade repudia veementemente qualquer tipo de preconceito e atos de discriminação, de qualquer natureza. Enfatiza que, em toda a sociedade e, em especial, no espaço universitário, devem prevalecer o diálogo e as discussões democráticas, sempre pautadas pelo respeito mútuo.

Atitudes como essa não constituem somente atos de racismo, o que é crime, mas um ataque à própria Universidade, uma violência à sua tradição. Como já citado pela administração central, “o desrespeito à diversidade de gênero e identidade não fazem parte da vida de uma Universidade como a USP”.

Atos abomináveis como esse nos fazem tomar medidas práticas de prevenção e correção para que não se repitam no futuro. Assim como a Universidade, a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto também tem a convicção de que isso nos obriga a repensar políticas e práticas educativas e a promover um trabalho de reconstrução, que deve ser feito em conjunto pelas diferentes instâncias da Universidade.

Ribeirão Preto, 23 de outubro de 2015.

TEXTO VI

Carta aberta à Marielle Franco

16 DE MARÇO DE 2018

Em sua última aparição pública, neste mês em que se evidencia a luta das mulheres por igualdade de direitos, você citou a ativista americana Audre Lorde: “Não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas”.

O COEP já está nas ruas para esse grito de liberdade, Marielle. Desde a inaceitável e covarde retirada de sua vida e de seu motorista, Anderson Gomes, estamos junto com você e com o país que, em seu nome, rompe correntes a favor desse e de outros direitos conquistados pela democracia: à vida, à liberdade, à justiça, à educação, à igualdade, à saúde, ao alimento, à diversidade, à crença.

Vamos todas e todos reverberar sua voz, falar sobre como antes de você ser brutalmente silenciada, vinha se posicionando pela mulher, pela população pobre, pelos negros, pelo feminismo, pelo fim do racismo, pelo fim da violência, por questões de gênero, pelos direitos civis, pelo humano.

Marielle Franco, presente.

Rede Nacional de Mobilização Social – COEP