



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIANA FREIRE RODRIGUES

**O USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM COMENTÁRIOS  
CRÍTICOS DE ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

PROFESSORA ORIENTADORA:  
Prof.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. MARIA DAS GRAÇAS SOARES RODRIGUES

NATAL/RN  
2015

MARIANA FREIRE RODRIGUES

**O USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM COMENTÁRIOS  
CRÍTICOS DE ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues.

NATAL/RN  
2015

MARIANA FREIRE RODRIGUES

**O USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM COMENTÁRIOS  
CRÍTICOS DE ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS, da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
em cumprimento às exigências legais para  
obtenção do grau de Mestre.

Natal/RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues - UFRN  
(Orientadora)

---

Prof. Dra. Sulemi Fabiano Campos - UFRN  
(Examinadora Interna)

---

Prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo - UESPI  
(Examinadora Externa)

Catálogo da Publicação na Fonte

Biblioteca Central Zila Mamede – Setor de Informação e Referência

Rodrigues, Mariana Freire.

O uso de operadores argumentativos em comentários críticos de alunos de 9º ano do ensino fundamental II / Mariana Freire Rodrigues. - Natal, 2016.

143f: il.

Orientador: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Mestrado Profissional em Letras.

À Zilene, minha mãe, pelo incondicional amor que me fortalece e encoraja.

## **Agradecimentos**

Agradeço, especialmente, à minha irmã Maria Clara e aos meus avós Álvaro e Lindaura, por serem, junto à minha mãe, o cerne e a base da minha vida.

Agradeço ao meu namorado, Nicolas, pelo carinho e apoio tão necessários quando precisei; às minhas grandes amigas do curso de Letras Alice, Tacicleide, Francielly e Mariana, por me apoiarem e me auxiliarem neste trabalho e, para além, na vida.

Além desses, também agradeço à turma do ProfLetras, pelo carinho mútuo e por compartilharem das angústias e alegrias de ser professor e estudante de pós-graduação. Em especial, agradeço à Leonildo Leal e Eliane Nóbrega, professores competentes e amigos queridos com quem aprendi e compartilhei tanto nessa jornada acadêmica.

À Escola Estadual Dr. Graciliano Lordão, referindo-me aos professores que me auxiliaram cedendo tempo das aulas quando precisei e aos funcionários que, por vezes, me deram apoio no desenvolvimento das atividades.

Aos meus alunos, não somente os participantes da ação deste trabalho, mas todos aqueles que me fazem acreditar na prática docente como forma de mudar, ampliar e alçar voos pelo mundo.

Agradeço, afinal, à minha orientadora, Maria das Graças Soares Rodrigues, pela crença no Mestrado Profissional em Letras, programa de suma importância para o desenvolvimento da educação no Brasil, e pelas orientações pertinentes; e à Professora Dra. Sulemi Fabiano, pela disponibilidade e pelas valiosas considerações sobre este trabalho.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar produções (re)escritas de alunos de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Norte, resultantes de uma intervenção pedagógica, isto é, um conjunto de atividades organizadas e aplicadas em sala de aula. Desenvolvemos, então, uma Sequência Didática que possibilitou ações de linguagem, estimulando nos alunos uma reflexão dos elementos constitutivos do comentário crítico, ressaltando a relevância do uso adequado de operadores linguísticos da argumentação com vistas ao estabelecimento da coerência textual em suas produções escritas. Assim, de modo específico, pretendeu-se investigar o uso dos operadores argumentativos na produção de argumentos em comentários críticos, escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, e considerar o impacto dessa ação metodológica no exercício da competência argumentativa nas produções textuais. O trabalho de campo consistiu de seis encontros, de duas horas cada, abrangendo apresentação da proposta aos alunos, produção inicial, oficinas e produção final, desenvolvidas em uma escola de rede estadual pública, junto a uma classe de 9º ano. O estudo da bibliografia ancora-se na teoria de Bronckart, Dolz, Schneuwly, Noverraz, teóricos que defendem uma perspectiva sócio-discursiva e interacionista do ensino de língua e que fundamentam intervenções pedagógicas apropriadas e qualificadas adotadas como eficientes ferramentas de aprendizagem. Quanto aos conceitos da Teoria da Argumentação, baseamo-nos em (DUCROT, 1988), (KOCH 2004), entre outros autores. Esperava-se, para este estudo que, mediante a participação efetiva na intervenção desenvolvida pela professora, os estudantes conseguissem produzir textos nos quais apresentassem que reforçassem o seu ponto de vista, utilizando os operadores argumentativos de forma adequada, o que foi comprovado com a avaliação dos resultados. Ao finalizar o trabalho, pudemos concluir que os alunos conseguem construir argumentos para a defesa de um ponto de vista, sem interferências de ensino sobre argumentação, entretanto, isso por si só não assegura produções ditas “bem elaboradas”, que a escola exige desses estudantes. Dessa forma, entendemos que uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente ao texto pode alcançar resultados significativos quando leva em consideração a realidade dos alunos, respeitando e considerando os movimentos deles em todas as fases desse processo de apropriação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais, Comentário crítico, Sequência didática, Operadores Argumentativos.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze (re)written productions of students from a public school of Rio Grande do Norte State, resulting from a pedagogical intervention, ie, a set of activities organized and applied in the classroom. We developed a didactic sequence that enabled language actions, stimulating in students a reflection of the constituent elements of critical commentary, emphasizing the importance of proper use of linguistic operators of argumentation towards the establishment of textual coherence in their written productions. Specifically, the aim was to investigate the use of argumentative operators in critical commentary productions written by students of the 9th grade of elementary school II, and consider the impact of this methodological action in the exercise of argumentative competence in textual creations. Fieldwork consisted of six meetings, two hours each, covering transmission of the proposal to the students, initial production, workshops and final production, developed at Dr. Graciliano Lordão State School, applied on a 9th grade class. The study of bibliography is anchored in Bronckart-theory, Dolz, Schneuwly, Noverraz, theorists who advocate a socio-discursive and interactionalist perspective of language teaching that underlie appropriate and qualified pedagogical interventions adopted as effective learning tools. As for the concepts of the Theory of Argumentation, we have relied on (DUCROT, 1988), (KOCH 2004), among other authors. It was expected that through an effective participation of the teacher in the intervention, students were able to produce texts in which presented the reinforcement of their point of view using the argumentative operators properly. Therefore, the assessment effect was positive based on tests results.

At the end of the work, we concluded that students can construct arguments to defend a point of view without teaching interferences of argumentation, however, this alone does not ensure enough polished and elaborated productions that school requires from these students .Thus, we understand that an educational intervention aimed at the development of a critical and reflective attitude towards the text can achieve significant results when it takes into account the reality of the students, respecting and considering their movements at all stages of this knowledge appropriation process.

Keywords: Textual Genres, Critical Commentary, Didactic Sequence, Argumentative Operators.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – A1.....	101
Tabela 2 – A4.....	104
Tabela 3 – A6 .....	107
Tabela 4 – A7.....	109
Tabela 5 – A8.....	111
Tabela 6 – A9 .....	113
Tabela 7 – A10.....	115
Tabela 8 - Frequência dos operadores.....	116

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Agrupamentos de Gêneros .....	66
Quadro 2 – Sequência Didática .....	69
Quadro 3 – Operadores Argumentativos .....	88

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Notas Prova Brasil na Rede pública por região .....	29
Figura 2 – Gráfico sobre o nível de Proficiência em Língua Portuguesa .....	30
Figura 3 – Faixa Etária dos moradores das Quintas .....	55
Figura 4 – Ideb da Escola - Resultados e Metas .....	56
Figura 5 – Esquema da Sequência Didática .....	61

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>	
<b>1. CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>17</b>	
1.1. Interacionismo sociodiscursivo .....	17	
1.2. Discussão sobre gêneros discursivos <i>versus</i> gêneros textuais.....	23	
1.3. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa: uma reflexão à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais .....	28	
1.4. O gênero comentário crítico .....	34	
<b>2. CAPÍTULO 2 – A ARGUMENTAÇÃO E OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS .....</b>	<b>37</b>	
2.1. Histórico da Argumentação.....	37	
2.2. Os operadores argumentativos na produção de texto escolar.....	48	
<b>3. CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>	
3.1. Considerações sobre a natureza da pesquisa .....	57	
3.2. Do contexto da pesquisa e dos sujeitos participantes.....	58	
3.3. A sala de aula .....	61	
3.4. Orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly sobre a Sequência Didática.....	64	
<b>4. CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>72</b>	
4.1. A sequência didática elaborada .....	73	
4.2. Considerações sobre as atividades de Intervenção.....	76	
4.2.1. Produção Inicial – Atividade Diagnóstica.....	76	
4.2.2. Apresentação da Situação.....	81	
4.2.3. Oficina 1 - Como Reconhecer um texto crítico – Comentário.....	85	
4.2.4. Oficina 2 - Produção de Comentário Crítico – Os Argumentos e o Ponto de Vista	89	
4.2.5. Oficina 3 - Produção de um comentário crítico– Entendendo a função dos	operadores argumentativos no texto.....	91
4.2.6. Oficina 4 - Autoavaliação, revisão e reescrita textual.....	96	
<b>5. CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>100</b>	
5.1. Procedimentos de análise .....	100	
5.2. Considerações sobre as produções dos alunos .....	103	
5.2.1. Aluno 1 .....	104	
5.2.2. Aluno 4.....	107	
5.2.3. Aluno 6.....	110	
5.2.4. Aluno 7.....	113	
5.2.5. Aluno 8.....	115	

5.2.6.	Aluno 9.....	118
5.2.7.	Aluno 10.....	120
5.3.	Considerações sobre os resultados observados .....	123
<b>6.</b>	<b>CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

Diferentes teorias relacionadas ao gênero discursivo/textual estão presentes em discussões voltadas para o ensino de língua materna no âmbito do ensino básico, principalmente no que se concerne aos novos Parâmetros Curriculares Nacionais - os PCN de Língua Portuguesa - que mencionam os gêneros como objetos das práticas de leitura, produção de textos orais e escritos. É possível observar que o ensino de produção textual, na maioria das escolas, é baseado no modelo aristotélico, dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse padrão de ensino é inserido na prática de sala de aula por meio de regras passadas aos alunos de “como” produzir um texto escrito, muitas vezes nomeado de “redação” ou “dissertação”, tendo como ponto de partida títulos apresentados pelo professor, ou até mesmo pelo suporte do livro didático.

No contexto de ensino desse protótipo de produção textual, a preocupação do professor limita-se apenas ao aspecto normativo e sistemático das partes que a compõem. Como consequência disso, a redação escolar produzida pelos alunos restringe-se ao intuito de atender e preencher o planejamento do professor que, por seu turno, deixa de levar em consideração a diversidade de estratégias enunciativas apresentadas nos textos produzidos pelos discentes, além de não atribuir valor significativo às discussões orais, sobre as problemáticas sugeridas para a produção textos, ocorridas em sala de aula.

Sabendo disso, afastamo-nos da preocupação com nomenclaturas e mecanização de técnicas sobre como “escrever bem”. A importância está no ato de se pensar as motivações para se escrever um texto já que, em todos os âmbitos sociais em que nos encontramos, temos de elaborá-los e, para tanto, utilizamos a linguagem verbal para tornar eficaz a comunicação, tendo em vista os questionamos sobre alguns aspectos antes de materializá-lo, tais como: para quem escrevo? O que escrevo? Por quê? Como?, entre outras perguntas que nos levam a expressar o pretendido. Nesse sentido, buscamos basear o estudo dos textos em sala de aula levando em consideração a prática social envolvida pelo discente para que, assim, torne-se um aprendizado significativo com reflexos dentro e fora do contexto escolar, compreendendo que ser um leitor/escritor competente evolui não somente o âmbito intelectual, mas principalmente a interação da vida social.

A imprescindível mudança de postura diante da prática docente, proposta pelos PCN (1998), levou à resignificação do ensino escolar e, dessa forma, o texto foi tomado como unidade para possibilitar ao aluno a ampliação de suas competências, com o

objetivo de que ele se torne um produtor de texto capaz de atender às diversas exigências sociais. Desse modo, surge um novo paradigma de ensino, cujas características estão voltadas para uma prática capaz de tratar a língua como lugar de interação entre os membros de uma sociedade (KOCH, 2004), de maneira tal que leitura e escrita sejam encaradas como processos contínuos, (re)construídos no contexto escolar e utilizados fora dela.

O professor, em sua prática docente, percebe que muitas vezes o aluno, ao ser convidado a realizar uma atividade produção textual, tendo como base leituras realizadas, apresenta diversas dificuldades. Isso ocorre porque, geralmente, na atividade proposta ele terá que demonstrar habilidades específicas no âmbito da leitura e da escrita, como a capacidade de argumentar. Precisamente, esse movimento de organizar argumentos para comprovar um ponto de vista, seja inserida no contexto escolar ou fora dele, exige prática cotidiana e a orientação de alguém com experiência. No âmbito familiar, essa pessoa tende a ser a mãe, o pai, os irmãos ou outra figura que, durante os diálogos produzidos cotidianamente, auxiliam as crianças e adolescentes na produção de discursos argumentativos eficazes, ou seja, capazes de convencer o (s) outro (s). Já na escola, contexto tão importante na vida dos jovens, essa figura passa a ser, obrigatoriamente, o professor que, na qualidade de mediador da aprendizagem, tem, além de outras participações, o dever de sistematizar os saberes do aluno, dando-lhe a oportunidade de ter experiências de defesas orais ou escritas de seu ponto de vista, de forma lógica, isto é, fazendo uso de argumentos que não comprometam a coerência dos seus textos, e que se realize democraticamente, no sentido de que o aluno deve se sentir à vontade em suas tomadas de posições, embora nem todos esses posicionamentos venham a ser compartilhados pelo professor.

Nessa conjuntura, podemos eleger a escola como um espaço específico para tratar do desenvolvimento das práticas argumentativas. É nela que, por meio da metodologia que o professor utiliza, o aluno poderá ou não demonstrar desempenho satisfatório diante dessas práticas e das exigências sociais.

A sociedade como um todo exige cada vez mais que os indivíduos demonstrem competência linguística, comunicativa e argumentativa, isto é, que saibam articular o repertório linguístico de sua comunidade na construção das expressões que compõem os seus textos, sejam orais ou escritos, formais ou informais independentemente de norma padrão, escolar ou culta. Exige-se também que os alunos saibam adequar o uso da língua

às situações comunicativas, considerando os interlocutores envolvidos, como também a organização dos discursos e das estratégias utilizadas, com o objetivo de influenciar os interlocutores, garantindo adesões.

Sabendo disso, entendemos que saber argumentar é um pré-requisito para uma ampla e efetiva participação social, e essa competência tem na escola o *locus* do seu desenvolvimento e melhoria, cabendo ao professor a conscientização para adaptação de sua metodologia, isto é, desapegar-se de algumas práticas que não fazem sentido nos contextos de hoje, tais como: leitura decodificadora, texto escrito apenas como produto e como pretexto para o ensino de gramática, cujas aulas são sempre baseadas em nomenclaturas e frases soltas.

Essa conscientização do docente quanto ao seu exercício implica organizar uma metodologia de ensino sistematizada, comprometida com a realidade dos alunos e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da competência argumentativa. Ainda que o ato de argumentar seja uma capacidade humana, exercida muito antes de aprendermos ou dominarmos as convenções da escrita, é durante este processo que se evidenciam dificuldades para a elaboração e defesa de um ponto de vista de forma consistente na escola.

Nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), como orientadores da prática pedagógica, vêm enfatizar a importância de se considerar tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação deles e, naturalmente, a partir dessa proposta teórica, faz-se necessário evocar a noção de gêneros textuais como um instrumento mais condizente que o conceito de “redação” para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos. De acordo com abordagem dos gêneros, o aluno-aprendiz precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer para produzir um texto que dê conta de uma determinada função comunicativa.

A preocupação em vincular os estudos dos gêneros com a prática em sala de aula não é recente, entretanto, não cessa de apresentar novidades, já que os gêneros sempre nos levam a descobrir mudanças, pois seu aparecimento ou suas alterações estão relacionados às transformações na sociedade, que estão ocorrendo a todo momento. Como exemplo desses fenômenos, temos o vasto desenvolvimento da tecnologia, que resultou em um grande número de novos gêneros que atendem às mais diversas situações

comunicativas que surgiram, como o e-mail, os chats (bate-papo), blogs, redes sociais, etc.

No que concerne o estudo dos gêneros, Marcuschi (2005) vem apresentá-los como “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Os gêneros surgem, assim, como formas da comunicação, atendendo às necessidades comunicacionais do ser humano, influenciados pelo contexto histórico e social das diversas esferas expressivas. Sabendo disto, entende-se que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de um lugar para outro.

Os gêneros textuais são de uma heterogeneidade imensurável, variam em complexidade do simples diálogo informal do dia a dia até as teses de doutorado acadêmicas, por exemplo. Conforme Marcuschi (2005) não há comunicação que não seja feita por meio de algum gênero. Bakhtin (2000), primordial teórico acerca do estudo dos gêneros, defende que eles estão no cotidiano dos sujeitos, que possuem um repertório de gêneros prévios, muitas vezes usados inconscientemente.

Assimilando toda essa importância, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem que, no ensino de Língua Portuguesa, estejam presentes os gêneros textuais:

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23, 24)

É nesse contexto que os PCN de Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros textuais em sala de aula para desenvolver a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem em língua materna. Nesse viés, o documento utilizado para orientar as ações em sala de aula defende o uso do gênero no âmbito escolar para que se possa oferecer o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas tendo como ponto de partida a relação texto-contexto e suas implicações sociais. Dessa forma, os alunos reconhecerão a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social.

Toda educação verdadeiramente comprometida como exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (PCN-EF, 1998, p. 30).

É possível depreender, nessa passagem do documento, que os autores dos PCN entendem que a interação pela linguagem é efetivada pelas práticas sociais. Tal teoria é consoante à proposta apresentada por Bakhtin e Marcuschi, entre outros autores, na qual nos debruçaremos para embasar nosso trabalho.

A Língua Portuguesa é apresentada, nos Parâmetros Curriculares, como um campo de estudo em constante transformação. Nesse sentido, o documento sugere aos professores que deixem de lado a preocupação excessiva com as regras gramaticais e a função do texto como um pretexto para apenas trabalhar aspectos linguísticos ou apresentar exemplos de usos adequados ou inadequados da língua. Tendo isso em vista, é oportuno dizer que

Aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (PCN, 1998, p 27-28).

Os professores têm o papel, portanto, de desenvolver uma prática de ensino que instigue nos alunos o questionamento das regras e dos comportamentos linguísticos, para que eles não apenas assimilem essas estruturas de forma acrítica. Um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é justamente trabalhar sob a ótica das diferentes formas de realização da linguagem na sociedade, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam se comunicar de forma eficaz nos grupos sociais de que participam e participarão, sendo proficientes em suas atuações expressivas na comunidade.

Diante do exposto, elegemos como questionamentos para orientar o desenvolvimento deste trabalho as seguintes perguntas:

- ❖ No que se refere o uso adequado dos operadores argumentativos, de que forma é manifestada a competência argumentativa dos alunos em suas produções escritas?

- ❖ Quais estratégias metodológicas desenvolvidas em uma sequência didática, elaborada especificamente para a turma, contribuíram para o desenvolvimento do uso desses operadores?

Objetivamos, de modo geral, investigar o uso dos operadores argumentativos, mecanismos importantes para a coesão textual, em comentários críticos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, de forma específica, analisaremos o impacto da ação metodológica da professora nas produções escritas dos alunos, a fim de que todos os participantes desse processo (alunos e professores) possam ter diferentes experiências referentes ao emprego desses elementos, possibilitando ampliação do conhecimento sobre eles e sobre os contextos em que são adequados.

A relevância do nosso trabalho está relacionada à contribuição pedagógica que poderá trazer, tendo em vista que, em sua parte prática, apresentamos para o ensino dos operadores argumentativos o que de fato contribui ou não para o desenvolvimento da escrita dos alunos e, em termos de metodologia adotada, para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos; e na parte teórica apresentamos reflexões em torno do estudo/ensino da argumentação e dos gêneros.

A dissertação está organizada em sete partes, a saber: a introdução, na qual apresentamos as questões e os objetivos da pesquisa, e seis capítulos. Desses, dois são destinados à teoria (capítulo 1 e 2), um à metodologia (capítulo 3), um à descrição das atividades desenvolvidas em sala de aula (capítulo 4) e um à análise dos textos dos alunos (capítulo 5); a última parte diz respeito às considerações finais. Por fim, disponibilizamos as referências bibliográficas utilizadas, além dos apêndices e anexos.

No capítulo 1, apresentamos a primeira parte dos pressupostos teóricos, subdividida em cinco tópicos que se referem à abordagem sócio-interacionista (Bronckart, 2003); a uma discussão sobre o emprego das categorias gênero discursivo (Bakhtin, 2003) e gênero textual (Marcuschi, Koch e Bronckart); ao estudo do gênero textual no ensino de língua portuguesa, de acordo com o que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais; e, por fim, considerações sobre o gênero comentário crítico.

No capítulo 2, há um enfoque na Tipologia Argumentativa em que o trabalho se baseou. Para tanto, no que concerne no Estudo da Argumentação, tratamos dos estudos do linguista francês Oswald Ducrot. Das contribuições teóricas dadas a esses estudos por

Ingedore Koch, atentamos para as reflexões sobre como se constitui a produção de texto no âmbito escolar, relacionando essa ideia com os conceitos dos operadores argumentativos, elementos que serão analisados nos textos dos alunos.

No capítulo 3, apresentamos os aspectos metodológicos do nosso trabalho contendo o contexto da pesquisa e dos sujeitos participantes, bem como a descrição da sala de aula eleita para a intervenção. Há ainda, neste capítulo, os procedimentos da coleta de dados, destacando-se a Sequência Didática elaborada para este trabalho seguida das considerações sobre as atividades de intervenção, como os planos de aula elaborados para compor esta Sequência.

No capítulo 4, há uma exposição do planejamento das aulas e descrição das atividades elaboradas para a sequência didática. Esse capítulo está dividido em tópicos que organizam cada uma dessas etapas e demonstram o passo a passo construído para chegarmos no produto final, as primeiras produções escritas dos alunos e a reescrita de seus textos.

No capítulo 5, tendo como suporte teórico conceitos do sócio-interacionismo, dos estudos dos gêneros, da teoria da argumentação de Ducrot (1972) e do uso dos operadores linguísticos postulados por Koch (2007), faz-se uma análise dos operadores argumentativos mais utilizados pelos alunos na produção dos comentários críticos, enfocando-se a importância desses operadores na construção e desenvolvimento da argumentação e da coesão interna do texto.

No capítulo 6, fazemos as considerações finais sobre os resultados do trabalho, em que tecemos comentários a respeito dos resultados da pesquisa. Seguem-se, após isso, as Referências bibliográficas, os apêndices e, em anexo, encontra-se o *corpus* utilizado na pesquisa.

## **1. CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Este capítulo pretende apresentar elementos teóricos que oferecem suporte à complexidade do que se constitui aprender e ensinar a escrever, bem como refletir sobre as bases nas quais o ser humano constrói e ou estabelece suas relações, mediado pela linguagem. Para isso, faremos uma revisão conceitual da teoria interacionista sociodiscursiva, com base nas contribuições de Bronckart (2003). Debruçamo-nos ainda nos estudos de Bakhtin (2000), Marcuschi (2005) sobre gêneros e ensino da escrita, relacionando tais concepções com os encaminhamentos escolares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o uso dos gêneros em sala de aula.

### **1.1. Interacionismo sociodiscursivo**

De acordo com o que postula Bronckart (2003, p. 21), existe uma posição epistemológica geral, que permite a identificação de várias correntes filosóficas e das ciências humanas, que é chamada de interacionismo social. Essas correntes estão relacionadas pelo fato de proporem que as particularidades específicas dos comportamentos humanos são resultado de um processo histórico de socialização, que foi permitido por meio de instrumentos semióticos.

As ideias interacionistas dedicam-se, em primeiro plano, às condições em que se originaram as maneiras de organização social envolvidas por meio de interações de cunho semiótico. Além disso, buscam analisar de modo profundo as características estruturais e funcionais dessas organizações e também dessas formas de interação semiótica. Em último plano, esse modelo enfoca os processos filogenéticos e ontogenéticos, os quais são responsáveis por tornarem as propriedades sociossemióticas objetos de uma apropriação pelo organismo humano (a memória), transformando-os em pessoas conscientes de suas identidades e capazes de contribuir umas com as outras na constituição da racionalidade do universo em que se vive.

Quando se fala na abordagem interacionista dos sistemas semióticos, em um primeiro momento, podemos dizer que investigação se concentra nas diversas descrições das estruturas e das unidades das línguas naturais disponibilizadas pela linguística estrutural. Em um segundo estudo, como tais correntes tratam os fatos da linguagem como elementos comportamentais humanos socialmente contextualizados, orienta-se o olhar para as recentes investigações, as quais aderem-se às interações verbais de Robert Vion, por exemplo, e, sobretudo, à análise dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, e também

à análise das formações sociais de Michel Foucault e à análise saussureana, sobre a arbitrariedade do signo, que, conforme Bronckart (2003, p.23), “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento”.

No que se refere aos processos de construção psíquica, o interacionismo atenta-se à obra de Jean Piaget, na qual a importância das condições e intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas da criança é de grande relevância para seu desenvolvimento. Apesar disso, o interacionismo tem como seu principal ponto de encontro teórico a obra de Vygotsky, que contempla o fundamento mais radical do interacionismo no que diz respeito à psicologia.

Segundo Bronckart (2007, p. 24-26), Vygotsky defende o pensamento de que a psicologia deveria abranger seus estudos em uma epistemologia “monista de Spinoza”. Isso quer dizer que deveriam ser considerados o físico e o psíquico como uma unidade homogênea, ao invés de entendê-los como elementos distintos e independentes, ideia esta herdada de Descartes.

Diante disso e considerando que todos os organismos vivos mantêm características internas de suas interações com o meio, é possível reformular, segundo o autor, esse pensamento *monista* em duas questões importantes. A primeira refere-se a uma expressão denominada “primeira precipitação, do comportamental (ou do físico) em um funcionamento psíquico elementar” (Bronckart, 2007, p. 26), pois se refere às condições sob as quais a conduta ativa, condicionada simultaneamente pelo potencial genético e pelas restrições de sobrevivência da espécie, constitui em qualquer organismo marcas internas de algumas propriedades do meio. A segunda questão diz respeito às condições sob as quais, no ser humano ou até em alguns mamíferos superiores, esse movimento psíquico elementar se desvincula visivelmente das restrições genéticas e comportamentais de sua formulação e torna-se um processo ativo e auto reflexivo, claramente sob o controle do organismo, que é a casa desse funcionamento psíquico. A essa ocorrência é dada a expressão “segunda precipitação, do psíquico dependente (em relação ao comportamental) em psíquico autônomo; ou ainda, a transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e auto reflexivo (consciência)” (Id., Ibid., p.27).

Em meio a essas duas questões apresentadas, a preocupação é mais forte sobre a segunda, pois entende-se, antes de tudo, que o processo de evolução das espécies atribui ao homem habilidades comportamentais próprias, possibilitando-lhe desenvolver instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organização cooperativa no trabalho, gerando formações sociais e métodos de comunicação verbal com seus pares. Bem como apreender

Que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora sócio histórico, que é a condição da emergência de capacidades auto reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico. (BRONCKART, 2007, p.27)

Vygostky (1991), na obra *Pensamento e Linguagem*, formula um conceito utilizado e estudado até hoje, a *zona de desenvolvimento proximal*. Essa ideia estrutura e organiza um entendimento original das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Salienta ainda que é a apropriação dos elementos de significação da língua, adquiridos pelo bebê, por meio do seu contexto social humano que possibilita a distinção e o desdobramento do exercício psíquico, que são as intervenções assentadas pelos indivíduos desse meio que possibilitam essa apropriação e a estruturam.

Ainda que, segundo Bronckart (2007, p. 28), Vygotsky tenha instituído as bases das investigações de uma nova psicologia, o desenvolvimento dos seus estudos esbarra em relevantes dificuldades teóricas e metodológicas. Uma dessas dificuldades diz respeito às *unidades de análise* da psicologia, ou seja, à dualidade físico-psíquica à qual Vygotsky direcionava fortes críticas, buscando elaborar um conceito unificador.

Mesmo com as tentativas de seus discípulos, Bronckart (2007, p. 29) considera que a insatisfação prevaleceu, mesmo que parcialmente, por exemplo, no que tange à articulação da ordem social à ordem do psicológico. Sobre tal aspecto, as explicações de Vygotsky à sociologia ficaram significativamente restritas, situação que se agravou com as reflexões de seus seguidores, quando apostaram que o marxismo bastava para a análise dos fatos sociais. Outro obstáculo enfrentado pelos estudos vigotskianos refere-se à linguagem em suas relações com a atividade verbal.

Bronckart (2007, p. 30) salienta que Vygotsky tomava como unidade verbal a palavra, sem a caracterizar nas relações como unidades verbais maiores, tal como o fez Mikhail Bakhtin com o conceito de gêneros do discurso. De acordo com Bronckart, é justamente nesse enfoque, situando as unidades em um nível de análise correspondente

ao da atividade e das ações como autênticas unidades verbais, que se pode conferir um estatuto às unidades de nível inferior (palavras ou signos).

Desse modo, reforça o autor, para alcançar os objetivos particulares, como prescritos por Vygotsky, a psicologia deve “sair de si mesma”, isto é, precisa desfazer-se dos postulados epistemológicos e das restrições metodológicas que a originou, para que, dessa forma, leve em conta as condutas humanas em suas dimensões sociais e discursivas essencialmente constitutivas.

É esse o contexto no qual o projeto interacionista sociodiscursivo está envolvido. Nesse caso,

uma psicologia interacionista deve, portanto, primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem; neste aspecto, fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguístico e, quando necessário, elaborar uma conceitualização própria sobre ela. Mas, devido a seu questionamento específico, além dessa contribuição à descrição das organizações textuais e/ou discursivas, deve, sobretudo, clarificar as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem). Deve ainda, em uma perspectiva mais histórica, tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o agir comunicativo, segundo Habermas), ao mesmo tempo é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas. (BRONCKART, 2003, p.30)

Em linhas gerais, podemos dizer que o Interacionismo Sociodiscursivo analisa o regulamento da atividade social intermediada pela ação comunicativa e investiga os resultados dessa atividade e dessa linguagem na modificação do meio em mundos representados. Bronckart (2007, p.31), baseado em Alexei Léontiev, ressalta que a noção de atividade corresponde às constituições funcionais de condutas dos organismos vivos, por meio das quais possuem acesso à situação ambiente e podem produzir elementos de representação interna sobre estas mesmas situações.

Em várias espécies animais, tal atividade está associada a aspectos de cooperação e sobrevivência. A espécie humana é representada pela ampla complexidade e variedade de suas maneiras de organização e formas de atividade. Essas mudanças processuais ocorrem pela necessidade urgente da existência de uma forma particular de comunicação: a linguagem. Tal necessidade designa às constituições e atividades humanas uma importância particular, que as legitima como sociais.

É diante disso que Bronckart (2007, p.32) enxerga, nos estudos de Habermas (1987) sobre o agir comunicativo, contribuições relevantes ao interacionismo sociodiscursivo, uma vez que deixa claro o fato de, na espécie humana, a cooperação dos seres na atividade ser controlada e possibilitada por interações verbais. Conforme Bronckart (2007, p. 33),

a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social propriamente dito. Com efeito, na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de mundos representados.

Esses mundos representados, segundo Bronckart (2007, p.34) baseado em Habermas, podem ser divididos em três: o **mundo objetivo**, em que os signos se referem a elementos do meio físico – de parâmetros do ambiente; o **mundo social**, em que os signos agem sobre a forma de organizar a tarefa – cooperação entre membros do grupo; e, por fim, o **mundo subjetivo**, em que os signos se reportam às características próprias de cada ser envolvido na atividade. Tais mundos constituem o contexto específico das atividades, pois sobre o efeito da ação comunicativa, o ser modifica o meio (o mundo em si).

Constata-se, portanto, que a linguagem é, primeiramente, uma “característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções que se estabilizam progressivamente os signos” (Bronckart, 2007, p. 34). Então, cada signo expressa um determinado significado que se instaura a partir de conhecimentos particulares compreendidos em um significante coletivo, gerando, dessa forma, para a linguagem uma nova função, que é da ordem do representativo ou do declarativo.

Seguindo essa ideia, podemos dizer que a semiotização possibilita o surgimento de uma atividade própria da linguagem, organizada em discursos/textos/signos, que, por meio destes, constroem-se os mundos representados, definidores do contexto das ações humanas. É imprescindível notar que esses mundos, os quais estão em constantes transformações, são concretamente construídos a partir da mediação da semântica própria de cada língua.

O autor destaca que uma língua natural permite a intercompreensão entre os indivíduos, denominadas por Saussure (1916 apud Bronckart, 2007, p. 36) de *comunidades verbais*. Essas comunidades, independentemente de serem consideradas realidades sociais globais, são compostas por inúmeras formações sociais com características particulares, as quais são chamadas por Foucault (1969) de *formações discursivas* e, pelo interacionismo, de *formações sociodiscursivas*.

As formações sociodiscursivas apresentadas por Bronckart (2007, p. 37),

são mecanismos que, no próprio movimento que gera modalidades particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de “discurso” (que chamaremos de gêneros de textos), moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular.

Do mesmo modo, essas formações possuem um caráter essencialmente histórico, pois, como se sabe, o funcionamento da linguagem encontra-se entrelaçado a diversos sistemas de organização social. Justifica-se essa afirmativa, com a ideia de que o ser humano só possui acesso ao meio através de uma atividade mediada pela língua. Entretanto, toda língua exhibe-se como uma “acumulação” de textos e de signos nos quais já estão firmados os resultados das interações com o contexto produzidas e negociadas pelas gerações precedentes.

Da mesma forma que Bronckart (2007, p.38) analisa as condutas humanas em suas dimensões sociológicas e históricas, ele também se debruça na análise de suas dimensões psicológicas, mais precisamente no que concerne às capacidades mentais e comportamentais. Para isso, o autor elenca outra unidade de estudo, a qual vai chamar de *ação*.

Bronckart (2007, p. 39) entende que a *ação* apresenta um estatuto duplo, pois pode ser definida de duas maneiras: primeiro, como uma “parte” da atividade social atribuída a um ser humano particular “(ponto de vista externo)”, e segundo, como o conjunto de representações elaboradas por esse indivíduo sobre sua participação na atividade, representações essas que o constituem em um agente, consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer.

O teórico reforça a ideia de que o agir comunicativo

ao mesmo tempo que é constitutivo dos mundos representados, é também o instrumento pelo qual as ações são delimitadas... do mesmo modo que a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser

tomada, sob o mesmo ângulo, como ação de linguagem, imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o texto singular. (BRONCKART, 2007, p. 39)

Levando em consideração a fala de Bronckart, podemos concluir, então, que a realização de uma ação de linguagem, no que diz respeito a uma determinada formação social, surge da exploração das formas comunicativas que nelas estão em uso. Em consequência disso, assegura o autor, o indivíduo que promove uma ação de linguagem deve, fundamentalmente, “colocar em interface o conhecimento sobre sua situação de ação e sobre os gêneros de textos, tal como são indexados no intertexto e tal como mobilizam os recursos e os pré-construtos particulares de uma língua natural” (Bronckart, 2007, p. 108).

Dessa forma, podemos dizer que essas proposições, sustentadas por Bronckart acerca do Interacionismo Sociodiscursivo, são orientadoras do nosso trabalho em pontos primordiais, pois entendemos que a linguagem é uma ferramenta de mediação entre o sujeito e o mundo; a linguagem constitui o sujeito, bem como por meio dela o sujeito interfere no mundo. Assim, toda ação de linguagem, produzida e situada em um contexto específico, efetiva-se na produção de um texto. O ensino de uma língua, então, implica a recuperação no contexto de ensino das condições de uso da linguagem e as suas múltiplas intencionalidades; uma das capacidades humanas desenvolvidas pela linguagem refere-se à capacidade de argumentar; o ensino deve prover condições de uso, reflexão e sistematização de conhecimentos linguísticos.

Relevando todas essas proposições e tendo clareza de que é mediado pela linguagem que o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e, conseqüentemente, produz textos, podemos seguir com a teoria concernente à relevância do estudo dos gêneros no âmbito do nosso trabalho.

## **1.2. Discussão sobre gêneros discursivos *versus* gêneros textuais**

É imprescindível destacar que muitas pesquisas apresentam inquietações em relação ao conceito de gênero, cuja tradição teórica concentrou-se, por muito tempo, no domínio dos estudos literários. Tendo em vista que nosso trabalho passa por uma

intervenção que leva em consideração o estudo de um gênero, faz-se necessária a apresentação de conceitos que norteiam nossos caminhos, uma vez que

o primeiro desafio que se coloca ao teórico do texto é de ordem metodológica: para qualificar os gêneros e eventualmente identificar os tipos que lhe são subjacentes, somente se pode partir daquilo que já está disponível [...]. Em outros termos, para se elaborar uma conceituação de gênero, deve-se dispor, preliminarmente, de um conhecimento do que eles são, e não é possível escapar dessa circularidade metodológica. (BRONCKART, 2003, p. 55)

Concordando com essas afirmações de Bronckart (2003), iniciamos nosso estudo acerca do conceito de gênero, dentro da perspectiva *bakhtiniana* que parte da ideia de gênero como uma extensão da atividade humana na qual a língua é empregada por meio de **enunciados** que seria, de acordo como a definição de Bakhtin (2000), uma unidade real da comunicação discursiva; ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos em palavras.

Considerando, assim, o enunciado como forma de interação entre as pessoas, podemos dizer que eles representam o universo de tudo o que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva no dia a dia, com as pessoas que nos rodeiam. Ao produzir um enunciado, lançamos mão de uma linguagem social, que pertence a um grupo particular de falantes. Seguindo nessa direção, Bakhtin diz que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p.280). Essa forma de olhar para a linguagem, vista fundamentalmente como forma de interação, sustenta-se, na prática de sala de aula, por meio do objetivo de desenvolver, no aluno, uma maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita, dentro e fora do ambiente escolar. A língua, sendo estudada e analisada em situações reais de uso, favorece a ampliação do domínio linguístico.

Essas reflexões sustentam a importância de aproximar a nossa pesquisa interventiva da teoria de Mikhail Bakhtin (2000). De acordo com ele, todos os diversos campos da atividade humana estão vinculados ao uso da linguagem, então, bem como esses campos são heterogêneos e multiformes, a linguagem percorre o mesmo caminho. Bakhtin considera que o dialogismo integra o processo comunicativo, pois “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado [linguístico] do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele [total ou parcialmente], completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo [...]” (Ibid., p.

271). Em outras palavras, a interação produz efeito de sentido, tendo em vista que ele é constituído por diferentes realizações discursivas. Nessa perspectiva, diz-se que qualquer ato discursivo, por si só, já pressupõe um gênero, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, “[...] todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”, falamos apenas através de determinados gêneros (Ibid., p. 282.). De acordo com o teórico, seja em uma entrevista de emprego ou no bate-papo mais corriqueiro, moldamos nosso discurso para determinadas formas de gêneros que são desenvolvidos em nós quase da mesma forma como nos é dada a língua materna.

Segundo Bakhtin, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados sendo isso que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p.279). Partindo disso, podemos dizer que o ser humano, em quaisquer de suas atividades, vai lançar mão da sua língua e, a partir de seu interesse, intencionalidade e finalidade específicos, os enunciados linguísticos se realizarão de diferentes formas. A essas variadas maneiras de incidência dos enunciados, Bakhtin (2000) designa de gêneros discursivos.

Os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, que são possíveis por meio da modalidade escrita ou oral e são, essencialmente, heterogêneos, tendo em vista as infinitas possibilidades no campo da atividade humana, ou seja, no uso da linguagem. Bakhtin classificou-os em *primário* (simples) e *secundário*. Para ele, gêneros primários são os que “[...] se formam na comunicação discursiva imediata”, nos diálogos do dia a dia. Já os gêneros secundários são aqueles que “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo [...], (predominantemente o escrito)”, tais como enunciados da vida pública, artística, científica e filosófica, “no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários[...]” (Ibid. p. 263).

Sendo assim, podemos dizer que o gênero discursivo primário se forma nas condições de comunicação discursiva imediatas, comumente relacionadas às expressões orais, como por exemplo, relato do cotidiano, carta, bilhetes, etc. Já o secundário surge em meio a condições de convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado, tais como: romances, dramas, pesquisas científicas, etc. Nas palavras do teórico:

A diferença entre os gêneros primário e secundário é extremamente grande e essencial e é por isso mesmo que a natureza do enunciado

deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição, a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (Bakhtin, 2000).

Nesse contexto, o autor assegura que o emprego da língua é feito por meio de enunciados únicos, tanto orais como escritos: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Considera, ainda, que toda investigação de um material linguístico concreto opera com enunciados concretos relacionados a essas atividades e que em qualquer corrente de estudo “[...] faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso” (Ibid., p. 265 -264).

Em resumo, as formas relativamente estáveis de enunciados elaboradas nas mais diversas esferas das atividades humanas, ditas por Bakhtin, são os gêneros do discurso. Rojo (2005) também os denomina dessa forma, entretanto, ressalta que há teóricos que preferem a expressão *gêneros textuais*. A autora apresenta teóricos, como Koch e Marcuschi. A esses, podemos acrescentar Bronckart, dentre os que trabalham e justificam a preferência pela nomenclatura *gêneros textuais*. Para evidenciar as diferenciações entre gênero textual de gênero discursivo, a autora deixa claro que quaisquer das duas denominações estão arraigadas na teoria bakhtiniana. Apesar disso, “a teoria dos gêneros do discurso centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; a teoria dos gêneros de textos, na descrição da materialidade textual”. (Rojo, 2005, p. 185).

Rojo (2005) ainda observa que ambas as teorias, seja do gênero do discurso ou do gênero textual, recorrem a um conjunto de autores comuns. E, embora adotem metodologias que diferem em relação ao tratamento dos gêneros, eles acabam por fazer descrições deles, de enunciados ou de textos pertencentes a um determinado gênero. A autora ainda acrescenta que os teóricos que abordam uma teoria de gêneros de texto lidam com noções oriundas da Linguística Textual, dando mais relevância à descrição da estrutura ou da forma composicional. Contudo, os que adotam a vertente dos gêneros discursivos têm a preocupação de selecionar e descrever aspectos da materialidade linguística dos enunciados, que decorrem da significação e os temas relevantes no discurso.

Para Marcuschi essa discussão é indiferente:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente à expressão gênero textual ou a expressão gênero do discurso. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, algum fenômeno específico (Marcuschi, 2008, p. 154).

Bronckart (2003), no mesmo viés, deixa claro que, para ele, pode ser apresentada uma equivalência nas terminologias, quando declara: “os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos” (Bronckart, 2003, p. 143).

Os gêneros textuais são frutos de um trabalho histórico-social, porque estão ligados à vida cultural. Marcuschi (2005) determina que gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social”. Destaca-se que, para Bronckart (2003, p.149), os textos são:

Formas comunicativas globais e “finitas” constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros (em número e fronteiras, por essência indeterminados) adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas [...], e os tipos de discursos, formas linguísticas, identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos (Bronckart, 2003, p.149).

Em resumo, podemos entender que cada mundo discursivo dá origem a um gênero discursivo. “Mas parece que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes da realização em formas textuais” (Bronckart, 2003, p.149). Isto é, os mundos discursivos são criados pela atividade de linguagem e, em contrapartida, os gêneros textuais são formas que se materializam em textos, dando forma a essa atividade. Marcuschi (2005) corrobora com essas ideias, porque, para ele, nós somente podemos nos comunicar verbalmente por meio de algum gênero, que se materializa em texto (s).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (PCN) (1998, p. 21), documento que norteia a prática dos professores no âmbito escolar, observamos uma breve discussão sobre o assunto. O documento diz que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das interações comunicativas. [...] Os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”. De acordo com essa declaração, observamos que os PCN definem o texto como objeto de ensino da linguagem, enfatizando que não é possível o ensino da língua a partir da análise de estratos – letra/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas,

Após discutir e analisar acerca dessas nomenclaturas utilizadas sobre o gênero, optou-se, neste trabalho, pela denominação *gênero textual*. Mas, vale ressaltar, que essa opção se deve ao recorte teórico-metodológico que atende aos fins propostos nesta pesquisa, e não se faz distinção efetiva e profunda sobre ambas as nomenclaturas.

### **1.3. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa: uma reflexão à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Diante das transformações econômicas, culturais e sociais, além do dinamismo do mercado de trabalho e da revolução decorrente do desenvolvimento tecnológico, visto principalmente nos últimos vinte anos, a sociedade se encontra diante de profundas mudanças nos âmbitos nacional e mundial. Essa nova forma de organização global influenciou, de modo geral, na vida das pessoas e, inevitavelmente, na educação da população. Seguindo esse caminho, essas mudanças começaram a influenciar o ambiente das instituições de ensino, que se viram obrigadas a reavaliar e, conseqüentemente, reorganizar sua postura e seu papel no mundo contemporâneo, reformulando a composição dos seus currículos e dos conteúdos abordados por elas.

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, disciplina utilizada no contexto deste trabalho, as conseqüências dessas mudanças foram (e são) impactantes. As novas questões apresentadas fizeram surgir uma importância, nunca antes alcançada, com relação à leitura e à escrita. Apesar disso, nesse novo mundo, no qual quem absorve mais informação se sobressai sobre os outros, somente aprender a ler e a escrever não se torna o bastante: é preciso ultrapassar os limites, entender o uso da língua como prática social e como um instrumento essencial, o qual nos permite interagir e nos situar em nossa vida cotidiana.

Dentro da necessidade de encarar essa nova perspectiva de ensino de língua, os gêneros textuais vêm se tornando assunto fortemente debatido e tema de inúmeros estudos, pesquisas e teses por todo o mundo. Houve, nesse contexto, um despertar dos estudiosos da linguagem, desde Bakhtin e outros linguistas, sobre a necessidade de permitir e inserir efetivamente o gênero textual no ensino de língua portuguesa, como uma forma eficaz de se aprender e compreender a linguagem. A partir disso, a teoria de que a língua seria entendida como uma estrutura da qual os alunos devem apropriar-se

por meio de sua sistematização dá lugar a uma nova ideia: que é pensar a língua como algo que eles já possuem e que precisa ser adequado às várias situações de funcionamento.

Ainda assim, em meio a toda essa discussão, não é simples teorizar sobre esse objeto. Mesmo que ele faça parte da vida social de qualquer ser humano, o estudo sobre os gêneros textuais nos leva a perceber que a classificação deles não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, é um caminho arduo, tendo em vista que, ao estudar os gêneros, deve-se levar em conta um elemento que os coloca em constante movimento e é sempre dinâmico: a situação de enunciação.

Desse modo, o gênero é observado como algo construído em sociedade, com todas as complexidades e movimentos inerentes a ela, sendo assim, de grande importância para se compreender a língua e, conseqüentemente, o contexto em que ela se insere. No cenário educacional, esse novo entendimento influencia na perspectiva do ensino, fazendo com que o aluno se aproxime, cada vez mais, do objeto que está estudando e fazendo-o perceber que é parte integrante dessas diversas situações discursivas.

Nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como norteadores dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, destacam a necessidade de se tomar os textos como objeto de ensino ao evidenciar que eles se organizam a partir de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Marcuschi (2008) defende que os gêneros textuais se manifestam pela oralidade e pela escrita, sendo materializados por meio de situações comunicativas recorrentes. Para esse teórico, os textos circundam a nossa vida com “padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas” (p.3-4).

Corroborando com essas afirmações, os PCN demonstram que

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.1, p. 22)

São incontáveis e estão em constante modificação os gêneros que circulam entre nós. Eles formam alianças entre as possibilidades de produção das linguagens e da comunicação sendo intermediada por outras linguagens, sem restringirem-se ao mundo verbal. Isto é, o gênero está imerso em nossa cultura de tal forma que se realiza como memória criativa na qual estão depositadas tanto as grandes conquistas históricas das civilizações, quanto as descobertas mais importantes sobre os homens e suas ações no tempo-espaço.

Na conjuntura apresentada até aqui, é possível que se note as mudanças que acompanham o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos. Tais transformações estão relacionadas ao entendimento do texto como evento comunicativo, que se revela no gênero textual, e à necessidade de se priorizar o trabalho com os gêneros na esfera escolar. Mesmo que na maioria dos livros didáticos recentes já se possa observar essas concepções, o modo de trabalhar com textos na sala de aula ainda é complicado e, em sua maioria, deficiente. Avaliações sistemáticas propostas pelo Governo Federal, tais como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), escancaram a pouca habilidade de muitos alunos em usar com eficiência a língua, o que nos faz questionar qual seria efetivamente o fator que incapacita a educação brasileira, em Língua Portuguesa, de progredir. Esses indicadores educacionais de qualidade podem até seguir uma tendência de melhora. Contudo, trata-se de um ritmo lento diante do quadro educacional brasileiro. De acordo com o Anuário da Educação Básica – 2015, o último Censo Escolar, realizado pelo governo em 2013, mostra que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a evolução é mais lenta, chegando a ser quase estacionária, como pode ser observada na tabela disposta no documento, reproduzida a seguir:

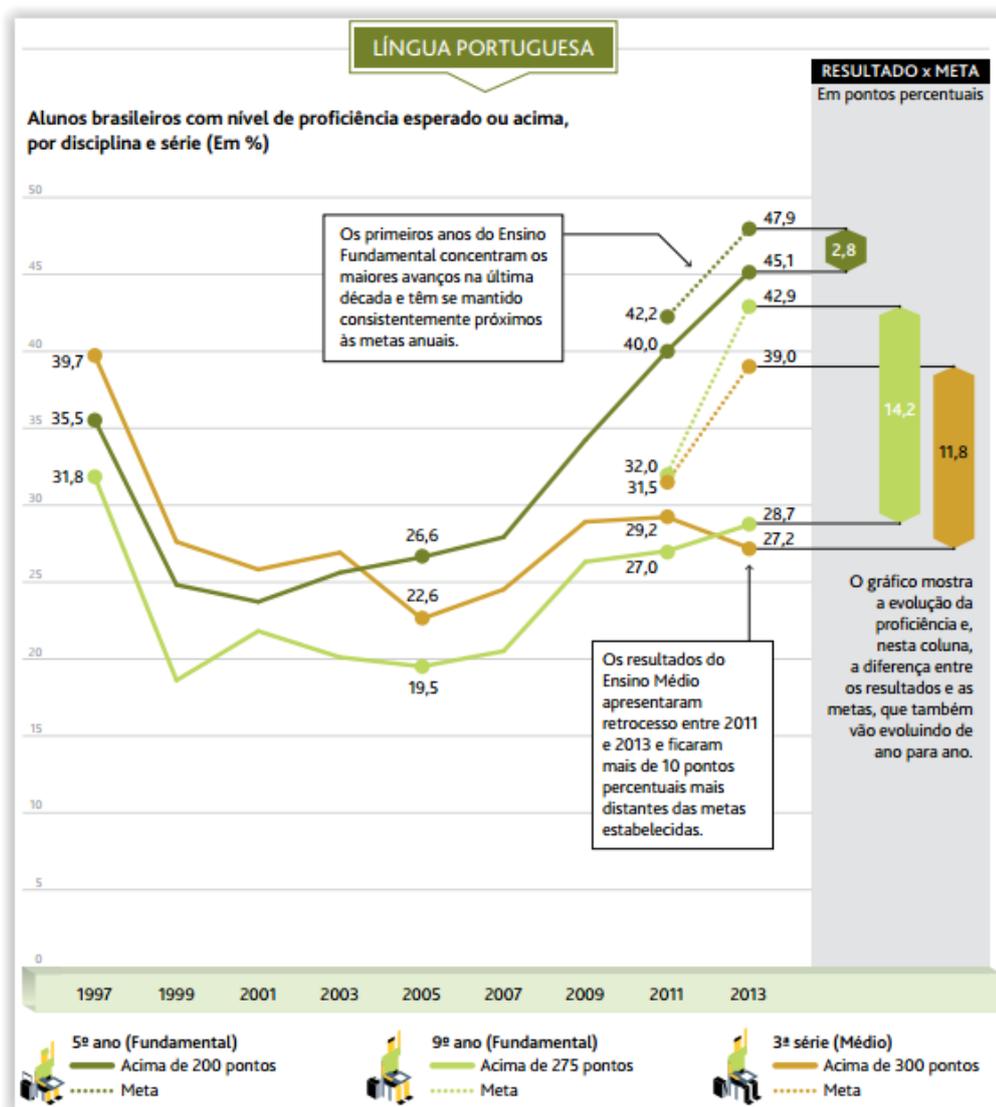
Figura 1 – Notas Prova Brasil na Rede pública por região

<b>Ensino Fundamental – Anos Finais – 2005-2013</b>					
Por região e dependência administrativa					
<b>REDE PÚBLICA</b>					
<b>Região</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Brasil</b>	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0
<b>Norte</b>	3,0	3,3	3,5	3,6	3,6
<b>Nordeste</b>	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4
<b>Sudeste</b>	3,6	3,9	4,1	4,2	4,3
<b>Sul</b>	3,6	3,9	4,1	4,1	4,1
<b>Centro-Oeste</b>	3,2	3,6	3,9	4,0	4,2

Fonte: MEC/Inep/Saeb e Censo Escolar.

Com base nos dados da Prova Brasil e do Saeb, é possível calcular, ainda dentro de um intervalo de confiança, o percentual de alunos com aprendizado adequado para a série ou ano que estão cursando, em Língua portuguesa, com ênfase nas habilidades de leitura. No gráfico a seguir, os dados refletem o quadro do País como um todo, com relação às habilidades concernentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Figura 2 – Gráfico sobre o nível de Proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar

Observando os dados disponibilizados pelo Governo Federal, acerca dos indicadores de avaliação escolar, entendemos que a apreciação das notas do IDEB e ENEM só fará sentido e poderá influenciar diretamente na vida escolar do alunado se houver uma mudança significativa na qualidade do ensino ofertado, pois, caso contrário, esses índices podem apenas representar comprovações burocráticas para o sistema de ensino.

Consideramos que, para o aluno ter bom desempenho nas habilidades avaliadas pela Prova Brasil nos conteúdos de Língua Portuguesa, ele precisa ter desenvolvido conhecimentos que lhe permitam operar com esses conteúdos, pois para interpretar, refletir, compreender e localizar informações é necessário que ele tenha se apropriado de

conhecimentos básicos de codificação e decodificação da linguagem escrita. Para isso, é preciso repensar a organização do ensino e verificar se as habilidades que são requeridas aos alunos nas avaliações e que, de fato, fazem parte dos conteúdos e habilidades trabalhados na prática de sala de aula. Entretanto, esses conceitos ainda não conseguem efetivamente adentrar a esse espaço, nem ultrapassar a barreira da teoria e se materializar em aprendizado para os estudantes, as concepções passam, por várias vezes, a ser mais uma informação e não um instrumento didático eficiente no ensino da Língua Portuguesa.

Nesse ideal de organizar e propor maneiras para tornar eficiente o estudo da língua em sala de aula, visando a garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional e unificar os fundamentos da educação no país, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN foram desenvolvidos por especialistas e educadores de todo o Brasil e são tidos como norteadores que, a princípio, orientam e auxiliam o professor a trabalhar com toda a infinidade de demandas às quais ele deve atender:

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área - em curso há vários anos em muitos estados e municípios - e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.1, p.33)

Os gêneros textuais estão inclusos em toda a proposta de ensino de Português apresentada pelos PCN - tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio - tendo em vista sua proposição de que o ensino seja feito por meio do texto, reconhecido como fruto de uma atividade humana social, no qual o gênero se manifesta. Tal ideia já pode ser evidenciada nos objetivos apresentados:

utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.1,p.33)

É possível perceber, então, que há uma compreensão da linguagem como construção social e da importância de se estudar os gêneros textuais para entendê-la que perpassa toda a orientação dos PCN. A partir desses encaminhamentos, esperava-se que as dificuldades do professor, no que concerne ao trabalho com o texto em sala de aula, fossem sanadas ou dissipadas. Como se sabe, não foi o que aconteceu.

São inegáveis as contribuições que os PCN oferecem, até hoje, aos profissionais da educação quanto ao ensino da Língua Portuguesa na sala de aula.

Apesar disso, mesmo que essas orientações defendam o trabalho com os gêneros, elas não demonstram realmente como sistematizá-lo na prática, ou seja, não oferecem sequências didáticas concretas ou direcionam, efetivamente, o trabalho com os gêneros em sala de aula. O que faremos no tópico a seguir é apresentar um breve estudo sobre o gênero selecionado, o comentário crítico, para que possamos oferecer de forma coerente essas propostas acerca das questões levantadas neste trabalho.

#### **1.4. O gênero comentário crítico**

Para iniciar as reflexões sobre o gênero elencado para a proposta de intervenção, chegamos ao seguinte questionamento: como se faz uma crítica?

Quem elabora uma crítica nunca deverá fazer um comentário superficial, com base em “achismos”, mas sim deve ter a exposição dos pontos presentes na obra e, sejam eles positivos ou negativos levando o leitor ou ouvinte a uma reflexão e conclusões. O primeiro passo para isso é conhecer o assunto para que se valide crítica, através do conhecimento que constituímos uma bagagem essencial para começar o processo, e não esquecer jamais que opinar não é criticar.

No contexto da argumentação, o gênero comentário, feito de forma crítica, está ganhando cada vez mais espaço no meio digital, principalmente nas redes sociais, e o Facebook é o exemplo mais conhecido e utilizado por todos. Sabendo disso, podemos considerar que a internet é um ótimo veículo de comunicação por sua rapidez e praticidade, com isso, é um ambiente propício e frutífero para que possamos desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos por meio da utilização dos recursos desse gênero.

Nesse sentido, entendendo o contexto escolar como um ambiente de aprendizado e compartilhamento de ideias estimuladas dentro e fora daquele âmbito, podemos considerar que os sujeitos, no caso alunos, já detêm conhecimento de um número determinado de gêneros, frente às suas necessidades de uso da linguagem. Eles utilizam a internet, primordialmente as redes sociais, para se comunicarem a todo instante, e cabe ao professor se interessar e agregar valor à bagagem que esse aluno traz das suas vivências e histórias com os gêneros; Bronckart (2003) esclarece essa ideia quando diz que

nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características linguísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a

reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social por ensaios e erros) sua adequação a determinadas situações de ação. (op. cit., p. 101).

Conforme a afirmação acima, devemos relevar o contexto escolar e a função social da escola em organizar conhecimentos necessários à ação cidadã. É essencial que se aborde, no âmbito do ensino de língua portuguesa, gêneros de conhecimento dos alunos, com vistas a aprimorá-los e também inserir outros gêneros de diversas esferas sociais ainda desconhecidos. Desse modo, consideramos relevante a abordagem do gênero *comentário* na turma em questão, na medida em que os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre o gênero, dada a convivência com esferas nas quais o gênero é utilizado – a exemplo das redes sociais.

Sendo assim, foi possível explorar o gênero em questão, com vistas a melhorar a prática de escrita dos alunos e formalizar a sua aprendizagem. O comentário é caracterizado, em geral, como um gênero que analisa algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, um filme, etc. (KOCHE, 2010). Além disso, esse gênero tende a ser curto e sucinto, motivo pelo qual foi escolhido para ser abordado com os alunos da turma em foco, tendo em vista que foi percebido desde o início as dificuldades que eles possuem de desenvolver textos longos. Ademais, consideramos proveitoso eleger o comentário, haja vista esse hábito e necessidade atuais, tanto entre adolescentes quanto em adultos, de escrever textos curtos e objetivos.

No que diz respeito aos componentes estruturais do gênero, é possível estabelecer que o comentário tende a ser de base argumentativa, visto que se caracteriza, entre outras coisas, por apresentar um ponto de vista. Além disso, apresenta vocabulário e linguagem acessível, por sua extensão de natureza breve (KOCHE, op. cit.). Quanto à esfera de circulação, o comentário circula em sites de qualquer natureza (científica, jornalística, rede social etc.) apresentando interpretação, análise ou crítica sobre o que foi lido. Além da esfera cibernética, o comentário pode também estar presentes em jornais ou revistas (pontos de vista de jornalistas ou críticos frente a algum fato ou produto). Na modalidade oral, o comentário aparece em telejornais de circulação nacional. Como exemplares desses comentários nessa modalidade é a apreciação do jornalista Arnaldo Jabor, no *Jornal da Globo*, sobre fatos recentes abordados pela mídia e os comentários sobre futebol feitos por especialistas no esporte, em programas das grandes redes de televisão.

Como forma de fundamentar a didatização do gênero em questão, foi necessário apresentá-lo na web, tendo em vista que nesse meio de circulação daria mais legitimidade à sua funcionalidade. Após essa explanação, foi possível realizar a escrita do gênero comentário, e, a partir das primeiras versões produzidas, pudemos organizar uma orientação voltada para a adequação desse gênero na atividade de reescrita.

## **2. CAPÍTULO 2 – A ARGUMENTAÇÃO E OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS**

Dando prosseguimento à reconstrução da abordagem teórica e dos conceitos que orientam nosso trabalho, iniciada no capítulo anterior, neste capítulo pretende-se tecer algumas considerações sobre a argumentação, enfatizando alguns elementos históricos que marcaram o seu estudo e à sua importância face ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos, utilizando os preceitos de Ducrot (1988) e os estudos de Leal e Morais (2006). Continuando este estudo, buscamos apresentar o contexto que nos fez eleger os operadores linguísticos da argumentação para serem trabalhados em sala e, partindo disso, pretende-se mostrar conceitos sobre os operadores argumentativos apresentados por Koch (2004), baseada em Ducrot (1988), enfocando-se a importância desses operadores na construção e desenvolvimento da argumentação e da coesão interna do texto.

### **2.1. Histórico da Argumentação**

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), proposta por Ducrot (1988), compreende a argumentação como um elemento inerente à língua. Esse ponto de vista está ligado ao fato de que estes linguistas verificam que há orientações de natureza argumentativa na significação de certos enunciados. Ducrot (1988, p.49) explica que essa teoria tem “[...] como principal objetivo se opor à noção tradicional de sentido”. Para corroborar com essa oposição, o autor teceu algumas considerações a respeito da noção de sentido.

Nessa perspectiva, as investigações apresentadas por Ducrot (1988) postulam que a noção tradicional de sentido assegura que um enunciado apresenta três indicações de sentido: objetivas, subjetivas e intersubjetivas. No intuito de esclarecer a crítica a essa noção, Ducrot (1988, p. 50) traz o enunciado: Pedro é inteligente. Analisando esse enunciado, é possível identificar que o sentido objetivo é a descrição de uma realidade, ou seja, a descrição de Pedro; o subjetivo é a intenção do falante ao mostrar admiração por Pedro, e o intersubjetivo é o que o falante espera causar no seu interlocutor, ou seja, que o outro pode confiar em Pedro.

Dessa forma, Ducrot explica que, sendo a realidade descrita por meio da linguagem, essa maneira de descrevê-la acontece por meio de aspectos subjetivos e

intersubjetivos. A soma desses aspectos é considerada pelo autor como o *valor argumentativo dos enunciados*. Ducrot (1988, p.51), nesse caso, explica que “o valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso”.

Segundo Koch (2004, p. 17), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Essa interação – por meio de uma ação verbal – é caracterizada pela intenção de alguém que fala/escreve. Desse modo, podemos concluir que argumentar é orientar o discurso por meio de uma concepção pré-determinada.

De acordo com o que definem Leal e Morais (2006), as abordagens modernas acerca da argumentação são definidas a partir de três segmentos: a Retórica, a Lógica e a Dialética. Breton (1999) (apud LEAL; MORAIS, 2006) explica que a Retórica surgiu no século V a.C. no Mediterrâneo e determinava a argumentação “enquanto um saber sistemático”. Em outro viés, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) (1999), retomados por Leal e Morais (2006), “fizeram referências a estudos sobre argumentação no século XV a.C., na Sicília Grega, quando a Retórica era um instrumento de defesa em julgamentos judiciais” (p. 12). De acordo com registros da época, em Atenas, os sofistas se valiam do uso da Retórica para capacitar jovens a ingressarem na vida política.

Breton (1999 apud LEAL; MORAIS, 2006) afirma que, naquela época, por muito tempo a Retórica permaneceu como elemento central de ensino. Seria uma disciplina textual com um objetivo social comum: ensinar a falar de forma persuasiva. Para tanto, as concepções de língua resultantes dos estudos sobre a Retórica da época eram vinculadas às necessidades advindas do cotidiano das pessoas.

A Lógica, defendida por Aristóteles, objetivava “analisar os princípios por meio dos quais as declarações e os argumentos pudessem ser construídos e avaliados como válidos ou inválidos, independentes do contexto, das crenças, das atitudes ou dos objetivos dos falantes e ouvintes”, de acordo com Leal e Morais (2006, p.12). Ainda conforme esses autores, as investigações de Aristóteles acerca da lógica formal são usadas hoje ainda com a perspectiva de medir a capacidade de uma pessoa desenvolver o raciocínio de modo lógico.

Apesar disso, as pesquisas sobre argumentação mudaram de rumos desde então. Os teóricos perceberam a necessidade de contextualizar melhor a argumentação presente

no dia a dia das pessoas, de reavaliar que esse conceito é considerado como forma discursiva e, para tanto, vinculada às situações de produção. Nesse cenário, surge a publicação de duas obras que marcaram a teoria da argumentação - Toulmin em 1958, com a publicação de *The uses of Argument*, e Perelman - Tyteca [1958] (1999), com a publicação de *A nova retórica: O Tratado da argumentação*. Esses estudiosos distinguiram dois tipos de argumentação: a “argumentação formal”, na qual “os elementos da argumentação são basicamente as premissas e a conclusão”; e a “argumentação informal”, em que “elementos se ampliam”, ultrapassando os limites das premissas até a necessidade de uma “justificação”. Estabeleceu-se, portanto, que a argumentação “consistiria em um espaço em que se busca um efeito imediato sobre a audiência, ou seja, a de levá-la a concordar com nossos pontos de vista” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 13, 14).

Leal e Morais (2006, p.14) referem-se ainda a Mazzotti e Oliveira (1999), que dissertam sobre a abordagem moderna da argumentação, explicando que nessa perspectiva a necessidade de argumentar materializa-se em um contexto em que aparecendo controvérsias sobre algo, apresentações formais são insuficientes para resolvê-las.

Perelman e Olbrechts-Tyteca salientam a esse respeito que, em certas situações, os discursos argumentativos possuem formatos parecidos às demonstrações. Contudo, destacam que quem os submete à análise logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de precisão, no caso, não formal, permite dar a esses argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase-lógicos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999 apud LEAL; MORAIS, 2006, p.14).

Nesse viés, Leal e Morais (2006) ressaltam que Toulmin apresentou as diferenças entre a argumentação formal e a informal. Para esse autor, na perspectiva da lógica formal, as unidades da argumentação são as premissas e a conclusão. Por outro lado, a lógica informal amplia essas unidades, tendo em vista que a justificação significa uma ação necessária neste quadro. Toulmin apresenta dois tipos de discurso argumentativo: a argumentação simples, que conta com ponto de vista, dados e justificativa, e argumentação complexa, que, além das citadas, é composta por justificação, modalização e contra-argumentação. Portanto, Perelman e Olbrechts-Tyteca e Toulmin, em Leal e Morais (2006, p.15), sugeriram um discurso argumentativo que se deve convencer o auditório e, para tanto, o orador deve conhecer uma imagem adequada desse.

Perelman e Olbrechts-Tyteca ainda desenvolvem essa concepção e estabelecem uma divergência entre “auditório particular” e “auditório universal”. Entende-se que, para argumentar, é preciso que haja uma audiência, aquilo que os autores das novas teorias da argumentação denominam de “auditório”. Desse modo, seria necessário “buscar a adesão” do auditório às opiniões apresentadas por meio de um discurso argumentativo. Diferenciou-se, então, *auditório universal* de *auditório particular*. Isto é, para garantir o convencimento do auditório seria necessário “o estabelecimento inicial de acordos, sem os quais se torna impossível qualquer argumentação” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 15).

As ponderações apresentadas pelos teóricos sobre a função da audiência no processo de construção da argumentação demonstram o enfoque dado a ele no contexto de produção do fazer argumentativo. Apesar disso, é na concepção de que há um auditório universal que está o maior risco de se neutralizar a interação e, por conseguinte, o processo de argumentação. É essencial observar que, mesmo com a construção de argumentos que causem efeitos em plateias heterogêneas, na construção do discurso existem influências do contexto e que, cotidianamente, são mais recorrentes as situações em que nos referimos a auditórios particulares. (LEAL E MORAIS, 2006, p.16).

Esse princípio faz emergir uma inquietação sobre a construção argumentativa e seus diferentes contextos, que se refere justamente ao estudo da linguagem e da produção discursiva. Isso posto, entendemos que sendo a contextualização um elemento decisivo para a eficiência argumentativa, as abordagens que se amparam em uma teoria dialética da argumentação se relacionaram melhor com as abordagens pragmáticas da linguagem.

Ainda na perspectiva de Leal e Morais (2006, p.16-17), alguns estudiosos, como Van Eemeren, Grootendorst, Jackson e Jacobs, afirmam que “a abordagem dialética da argumentação tende a ser acompanhada por um interesse nos argumentos reais como aparecem no ir e vir das controvérsias reais”. Isso quer dizer que essas investigações acerca dos discursos se apoiam nas características das situações de interação que contextualizam a produção textual. Todos esses teóricos, apresentados por Leal e Morais, convergem na compreensão de que a manifestação do discurso argumentativo é assinalada pela necessidade de tomada de posição e justificação desta.

Portanto, uma vez que um discurso argumentativo pressupõe a existência de um “auditório”, e de um “interlocutor” que irá defender um ponto de vista, podemos concluir que tal discurso apresenta um caráter “dialógico”. A partir dos conceitos de argumentação

expostos acima, encontraremos “sugestões didáticas voltadas para a construção de textos argumentativos. Tais conselhos [...] seriam orientadores sobre a estrutura de texto que deveria ser ensinada na escola” (LEAL E MORAIS, 2006, p. 19)

Ribeiro (2009, p. 29) vem apresentar outra abordagem linguística, a semântica argumentativa. Tal abordagem tem como principal representante Oswald Ducrot, o qual define que a argumentação é um ato linguístico essencial, um elemento estruturante do discurso. A semântica argumentativa instaura uma pragmática integrada à descrição linguística, em que o semântico, o sintático e o pragmático se interligam.

De acordo com Ribeiro (2009), a concepção geral defendida por Ducrot é a de que a argumentatividade está inserida na própria língua, desempenhando um papel central na linguagem, tornando-se parte intrínseca dela. Sabendo disso, os elementos linguísticos responsáveis pela orientação argumentativa, os chamados “operadores argumentativos”, são de importante relevância em sua teoria, porque indicam a força argumentativa dos enunciados. Tais operadores são recursos da língua, cujo objetivo central é assinalar as relações de caráter proposicional (contraste, explicação, causabilidade, conclusão, etc.) do texto. Nesse grupo, pode-se destacar elementos como: ‘só’; ‘apenas’; ‘nem’; ‘até’; ‘quase’; ‘desde... até’; ‘até mesmo’; ‘mesmo’; ‘lá’; ‘aqui’; ‘sim’; ‘não’; ‘já’; ‘também’.

Nesse viés, Koch (2004), na obra “Argumentação e Linguagem”, apresenta um amplo estudo sobre a argumentação e estabelece uma classificação para os operadores argumentativos, subdividindo-os em operadores conclusivos - e, também, ainda etc. -, operadores comparativos - mais que, menos que, tão, assim como, etc. -, operadores de refutação - mas, contudo, porém, no entanto, apesar de, etc. - e operadores de coordenação - porque, por isso, etc. Esses operadores terão papel fundamental em nosso trabalho de intervenção em sala de aula e serão apresentados mais detalhadamente na próxima seção.

Koch, debruçando-se na teoria da argumentação e tomando os estudos de Guimarães e Geraldi, explica que

a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação [...] a argumentação, ao articular entre si os enunciados, por meio dos operadores argumentativos, estruturando, assim, o discurso enquanto texto, apresenta-se como principal fator, não só de coerência, mas também de progressão, condições básicas da existência de todo e qualquer discurso. (KOCH, 2004, p.157).

Tendo em vista que a argumentação emerge em contextos envolvidos por uma interação entre, pelo menos, um enunciador e um interlocutor, é possível compreender que a argumentação pode ser entendida “como uma atividade discursiva”, que pode ser materializada por meio de gêneros textuais específicos oriundos da necessidade de se defender um ponto de vista frente a um público característico. Como exemplos desses “gêneros textuais”, podemos citar: textos de opinião, cartas ao leitor, debates, editoriais, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações acadêmicas, etc.

Pécora (2011) dá sua contribuição acerca da noção sobre argumentação da seguinte forma:

A noção de Argumentação contém, evidentemente, uma nítida inspiração aristotélica; nesse sentido, ela faz referência ao conjunto dos procedimentos linguísticos (as provas técnicas, no dizer do filósofo) mediante os quais o orador é capaz de persuadir ou convencer o seu público, obter a adesão (passional ou intelectual - se se quiser manter algumas das dicotomias prezadas pelo pensamento aristotélico). (PÉCORA, 2011, p. 79).

Essa perspectiva retoma exposição que fizemos anteriormente acerca do emprego de estratégias argumentativas e também no que tange à importância de se considerar o “público” ou auditório. A partir desta introdução rápida sobre do que se constitui a noção de argumentação, o autor ainda explana que “os problemas” que se referem à argumentação “afetam as próprias condições de produção do discurso” e, além disso, implica “na ação entre sujeitos de linguagem”. Vale salientar também que, de acordo com o autor, este “sujeito” trata-se de um sujeito agente com “identidade” definida (PÉCORA, 2011, p. 80).

Podemos dizer, a partir do que foi dito até aqui, que os argumentos se organizam em função dos objetivos que se quer atingir, das características do destinatário a que se quer convencer e das teses que se quer defender. Refere-se, pois, a ensinar a construir um texto adaptado à situação de argumentação, conforme um plano coerente e eficaz.

Leal e Morais (2006, p. 21), ao apresentar algumas estratégias para se escrever um texto argumentativo, destacam que, caso se pretenda assumir a argumentação como uma atividade discursiva, é necessário que se tome como tema de estudo as estratégias que possibilitam lidar com as diferentes vozes dentro do texto. Ao introduzir esse tema,

os autores citados apoiam-se em Banks-Leite (1996), o qual apresenta três passos para o desenvolvimento dessas estratégias.

O passo indicado primeiramente é o chamando de “sustentação”, isto é, a apresentação de dados que se apoiam as afirmações; o segundo passo é a construção e interpretação do referente, que é a apresentação de objetos e conceitos sobre os quais se reflete; e o terceiro, enfim, referem-se às operações de implicação do locutor, ou seja, a definição das posições do autor e locutor sobre o objeto.

Seguindo essa linha de pensamento, Leal e Morais (2006, p.21) trazem Blair e Jhonson (1987), que salientam as premissas para a conclusão, abordadas em três aspectos: relevância, suficiência e aceitabilidade. A relevância tem a ver com a natureza entre o ponto de vista defendido e a justificativa que se dá para essa defesa. Dessa forma, pode-se questionar: “a justificativa para argumentar a favor de um ponto de vista é relevante para que se aceite a posição proposta?”. Nesse primeiro caso, podemos depreender que, falando sobre o texto escrito, se o autor considerar que as relações entre o ponto de vista e as justificativas são muito previsíveis para o interlocutor, torna-se desnecessário apresentar essas relações. Mas, caso haja dúvida sobre a importância dessas justificativas no propósito final, o produtor do texto poderá justificar a justificativa que foi dada, relacionando, então, o ponto de vista e a sua justificativa.

No segundo caso apresentado, a suficiência, podemos dizer que ela está diretamente vinculada à primeira, a relevância. Ou seja, ela se relaciona com a avaliação dada à eficiência da justificativa, explicitando se ela é suficiente ou não para defender seu ponto de vista. Já ao que se refere à aceitabilidade, o questionamento feito é: “existem evidências suficientes para a concordar com a justificativa?”. Essa problematização também pode ser feita para ideias opostas. “Em suma, defendemos que são as representações sobre os interlocutores e sobre a situação de interação que ajudam a encontrar estratégias eficazes para os efeitos pretendidos com a atividade de argumentação.” (Leal e Morais, 2006, p.22).

Ainda nesse contexto, Leal e Morais (2006, p.24) explicam que, entre os exemplares de texto, existem aqueles que, justificando uma opinião, os autores reforçam a primeira justificativa demonstrando a justificação da justificação. Nessa perspectiva, essa relação, justificação da justificação, pode assegurar a aceitabilidade e a importância dela para o ponto de vista. Dessa forma, podemos reafirmar o que os autores já

salientaram: diante de um interlocutor, faz-se necessário apresentar as relações entre ponto de vista e sua justificativa.

Apesar disso, podemos perceber que essa necessidade seja oriunda da hipótese acerca da não-aceitação da justificativa apresentada. A partir disso surgiria o contra-argumento. Nesses casos, a presença do outro (interlocutor) passa a sugerir a ocorrência de justificação e justificativa da justificativa. Um exemplo apresentado pelos autores é um em que o próprio produtor do texto, ou falante, adianta as oposições que possam surgir ao ponto de vista até então defendido, já discutindo a contra-argumentação. O contra-argumento pode ser entendido, de acordo com o que foi abordado, como qualquer ideia abordada no caminho da argumentação que enfraqueça o ponto de vista advogado pelo produtor do argumento.

Ressalva-se que não restringimos aqui o sentido de contra-argumento como um elemento falseador de uma afirmação, mas sim, como um sentido abrangente, que inclui qualquer ideia que diminua a possibilidade de aceitação do ponto de vista defendido. Os contra-argumentos são, tipicamente, ideias que podem sustentar uma posição contrária à do autor, apresentam dúvidas que podem questionar a veracidade de fatos e ideias, com as quais o locutor justifica seu ponto de vista, além de proporem dúvidas quanto a relevância de uma ideia sobre um ponto de vista que esta, supostamente, justifica. (LEITÃO; ALMEIDA, 2000, p. 355).

Além do mais, o produtor do texto pode propor as restrições e refutá-las, recapitulando, assim, sua opinião. Ainda pode deixar implícita uma a ideia contrária e, a partir disso, lançar a contra-argumentação sobre essa. Em ambas as situações, a contra-argumentação é uma forma de negociação a favor do que se defende.

Seguindo o exposto por Leal e Morais (2006, p.24), ainda há outra estratégia para produção do texto argumentativo: não apresentar, já de primeira, o ponto de vista que se pretende defender. O ponto de vista advogado pode ser enfraquecido por meio de restrições de diversas vozes presentes no texto, e o produtor, ao invés se opor a tais restrições, reelabora a ideia defendida, levando o leitor a negociar esse ponto de vista.

Citelli (2000) corrobora com o que dizem Leal e Morais, e também assegura que, no processo de argumentação, resolve-se elencar, por vezes, argumentos claros e explicitar visivelmente o ponto de vista. Em outros momentos, decide-se por articulações mais discretas para encaminhar o público. Nesse viés, Citelli (2000) apresenta três tipos

de raciocínio discursivo diferentes: “apodítico, dialético e retórico.” No apodítico, o autor afirma que a argumentação é organizada com um grau de fechamento tão consistente que não permite ao receptor estabelecer qualquer tipo de dúvida quanto à veracidade do emissor, o que revela tom da verdade inquestionável. O segundo raciocínio, chamado dialético, tem como característica básica a apresentação de uma conclusão e busca quebrar a inflexibilidade do raciocínio apodítico. É um jogo de sutilezas que consiste em fazer parecer ao receptor que existe uma abertura no interior do discurso. Portanto, a maneira de elaborar as hipóteses acaba indicando a conclusão mais aceitável. Por último, há o raciocínio retórico, que é o mecanismo de condução das ideias, capaz de atuar num eficiente mecanismo de envolvimento do receptor. Assimila-se ao dialético, ou seja, apresenta uma conclusão, porém, a natureza dos argumentos é emotiva.

A partir dessas reflexões, Leal e Morais (2006) asseguram que o escritor do texto é o responsável pelas decisões feitas para estruturar sua argumentação, sendo evidenciado por como a situação é representada por ele e pela habilidade (ou falta dela) com que ele antecipa essa necessidade de antecipação. Se o produtor achar necessário expor uma argumentação que consista em argumentos e contra-argumentos, assim será. Isto é, ele tem a liberdade de optar pela estruturação do seu texto. Vale salientar que características individuais de cada situação de interação (contexto) influenciam diretamente nas decisões tomadas pelo produtor.

Tomemos como exemplo representações do escritor que se referem a opiniões dos possíveis leitores; as representações sobre as expectativas dos leitores com relação às suas próprias posições; a complexidade do tema; os conhecimentos prévios sobre ele; os conhecimentos sobre o gênero textual a ser construído (e, conseqüentemente, as representações sobre as expectativas dos leitores sobre a organização textual); dentre outros fatores. (LEAL; MORAIS, 2006, p.26).

No que se refere o último aspecto da citação acima, os autores salientam que a estruturação do texto, sejam o tamanho, a organização, o vocabulário, é de alguma forma determinada pela comunidade que faz uso dos gêneros textuais e, por isso, historicamente mutável. Ainda de acordo com o que é dito por eles, não existe um “modelo universal de texto argumentativo”, mas as situações de produção proporcionam atividades práticas de linguagem que, historicamente, levam a modelos “mais estáveis” de textos, que são os gêneros textuais.

Tendo como base os estudos de Bronckart (2003, p. 226-227), o protótipo da sequência argumentativa é apresentada como uma sequência de quatro fases: na primeira, a “fase de premissas (ou dados)”, estabelece-se uma constatação de início, ou seja, que apresentavam um ponto de vista sem argumentação; na segunda, a “fase de apresentação de argumentos”, são expostos aspectos que guiam para uma conclusão plausível, podendo ser tais elementos baseados em “lugares comuns (topoi), regras gerais, exemplos, etc.”; na terceira, a “fase de apresentação de contra-argumentos”, executam-se uma “restrição” frente aos elementos argumentativos que podem ser baseados ou refutados por lugares comuns, exemplos, entre outros; na última fase, a “fase de conclusão (ou de nova tese)”, sintetiza-se os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

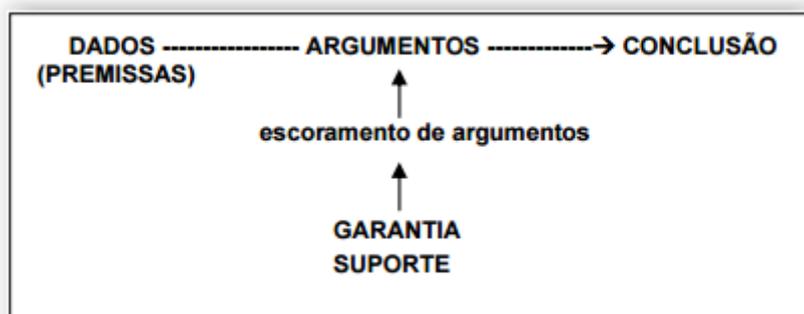
Bronckart (2003, p.227-228) em sua teoria confirma o conceito de que esse protótipo da sequência argumentativa pode sofrer alterações, como “passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo”, ou ainda, “ser realizada de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou outro, etc.”.

Adam define a sequência argumentativa como uma unidade textual que pode ser definida como uma ESTRUTURA, ou seja, como uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é inerente e, para tanto, estabelece uma relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte. (2009, p. 122)

Este autor elenca as sequências textuais narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal que seriam sequências textuais de base que correspondem a cinco tipos de “relações macro-semânticas pré-formatadas, memorizadas por impregnação (leitura e audição) e transformadas em esquemas de reconhecimento e estruturação da informação textual.” (Adam, 2009, p.149). Inicialmente, Adam incluía as sequências injuntiva e poética também em seu esquema prototípico, mas tão logo as deixou de lado, pois compreendeu que a injuntiva poderia incluir-se na sequência descritiva pelo seu caráter descritivo de ações, ao passo que a poética não manteria uma estrutura hierárquica organizada por proposições.

O ato argumentativo é, de acordo com o teórico, a oposição de enunciados, os quais são interligados por operadores argumentativos. Faz-se necessário explicar que “não se deve confundir o fato de que todos os textos comportam uma orientação argumentativa com o fato de que existe este tipo de colocação em sequência cujo grau zero é certamente representado pelo silogismo e pelo entimema.” (Adam, 2009, p.126).

Adam (op. cit., p.117), a partir do modelo de Toulmin (2003), expõe um esquema simplificado de base para uma sequência argumentativa:



Nesse caso, como é dito por Moeschler (apud Adam, 2009, p.147) “um discurso argumentativo (...) se coloca sempre em relação a um contra discurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica”.

Defender uma tese ou uma conclusão é sempre defendê-la contra outras teses ou conclusões, do mesmo modo que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo, mas, sobretudo, a posse de contra-argumentos. Esta propriedade que a argumentação tem de ser submissa à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais e a distingue nitidamente da demonstração ou da dedução, que, no interior de um sistema dado, se apresentam como irrefutáveis.

Em todas as proposições analisadas até aqui, a contra-argumentação apresenta-se como uma relevante estratégia argumentativa e como o aspecto que o caráter dialógico da argumentação. Toulmin (1958 apud LEAL; MORAIS, 2006, p.17) enfatiza o papel da contra-argumentação na construção do texto argumentativo. De acordo com ele, a contra-argumentação é um elemento que faz parte do “texto argumentativo”, até mesmo quando se pretende defender um ponto de vista sem opositor presente: “é a representação do interlocutor (mesmo que virtual) que possibilitaria a elaboração de contra-argumentos a possíveis objeções que possam vir a aparecer em relação à proposição defendida.” (LEAL; MORAIS, 2006, p.17). Nessa conjuntura, salientam Leal e Morais (2006, p.18),

o “texto-argumentativo” precisaria compor-se de ponto de vista, justificativa e contra-argumentos. Essa organização poderia ser subdividida em atividades como: selecionar argumentos para o ponto de vista a ser defendido; selecionar as possíveis objeções que possam surgir; selecionar os contra-argumentos; ordenar os argumentos e subargumentos, buscando explicitar as relações entre eles; produzir o texto, utilizando os marcadores de conexão; revisar o texto, reescrevendo-o, entre outras atividades.

Passaremos agora aos estudos dos operadores argumentativos, que são elementos importantes para o encadeamento da tessitura do texto argumentativo, tendo força relevante no posicionamento do escritor ao expor seu ponto de vista. Apesar de existirem vários outros fatores que são responsáveis pela textualidade, dentre eles: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, para os objetivos propostos nesta pesquisa, são considerados apenas as categorias de coesão e coerência textual relacionadas ao emprego de operadores argumentativos.

## **2.2. Os operadores argumentativos na produção de texto escolar**

A produção textual como prática de ensino visa a formar escritores competentes, que sejam capazes de criar textos coerentes, coesos e eficazes. É função essencial da escola apresentar aos alunos atividades estimulantes e instigadoras da criatividade e do seu desempenho. É preciso desenvolver a competência escrita dos alunos, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de Língua Portuguesa, os quais ainda declaram que:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (PCN, 1998, p. 21).

Entretanto, o que se observa no cotidiano das aulas de língua materna é a latente dificuldade para produzir textos de forma organizada, o que não é uma barreira apenas

para o aluno. Produzir um texto eficaz não é tarefa simples para ninguém. Se nos colocarmos no lugar de um aluno, a dificuldade é ainda mais acentuada, pois, muitas vezes, a família e a própria escola não lhe proporcionam um contato próximo com materiais de leitura adequados e com adultos leitores, ou não estimulam situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Percebemos, ainda hoje, um ensino de produção textual centrado no discurso do professor, ou seja, o aluno escreve para o seu único leitor - o seu docente -, em uma tentativa de responder ao que lhe é pedido: elaborar um texto a partir do nada, compondo, obrigatoriamente, clareza, coesão, coerência e, principalmente, polidez gramatical. O resultado disso tudo observamos nas falas incisivas em sala de aula: “Eu não sei escrever, professora”, “São quantas linhas?”, “Detesto escrever redação”.

Diante dessa situação, o professor questiona-se sobre sua prática em sala de aula: como controlar a insegurança e a angústia diante do ato de elaborar um texto? Como formar discentes capazes de perceber se seu texto está ou não confuso? De que forma ensinar um aluno – escritor a ser competente?

Sabendo que responder tais questões seria um trabalho árduo, que leva tempo e estudos mais específicos, pretendemos neste estudo aguçar o pensamento do professor, fazendo-o refletir sobre sua prática, lançar uma luz sobre esses questionamentos e trazer o assunto para discussão na comunidade escolar em geral, levando em consideração que a evolução e o desenvolvimento do aluno como leitor e escritor é um ganho não só dele e não somente na área de Língua Portuguesa, mas em todos os âmbitos e em todas as disciplinas da escola. Nesse sentido, podemos concordar com Marcuschi, quando declara:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (2008, p.58)

Encaramos, assim, como nosso desafio, ancorarmos nossa prática pedagógica em uma reorganização dos objetivos e anseios da escola, a qual deve tornar-se uma entidade que possibilite a formação de cidadãos competentes e entendedores de seu poder transformador por meio, também, da prática da produção textual.

Em nosso trabalho, determinaremos uma tarefa de escrita crítica sobre o tema

proposto e, para tanto, levaremos em consideração a articulação dos operadores argumentativos dentro dos textos que serão analisados. Para essa perspectiva, é importante observar a escolha dos operadores e o efeito de sentido que eles produzirão na construção do texto, pois são esses mecanismos que sinalizarão a conexão entre o que é escrito, e é por esse motivo que os operadores são grandes responsáveis pela garantia da coesão e coerência textuais:

A coesão do texto [...] tem uma dupla função: a de promover e a de sinalizar as articulações dos segmentos, de modo a possibilitar a sua continuidade e a sua unidade. Dessa forma, a coesão não apenas estabelece os nexos que ligam as subpartes do texto como também sinaliza, marca onde estão esses nexos e quais os pontos que eles articulam. Evidentemente, as marcas dos nexos coesivos na superfície do texto não garantem por si mesmas a necessária continuidade do texto bem construído. Ou seja, a superfície não é tudo. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que essa mesma superfície tem uma clara função mediadora, que sobressai, assim, como pista, que orienta, que indica a trilha do sentido e das intenções pretendidas. A coesão, portanto, ultrapassa a mera ocorrência dos elementos linguísticos na superfície do texto e está em íntima correlação com a coerência do texto (ANTUNES, 2005, p. 164).

No que se refere ao ambiente escolar, contribuiremos com a tarefa de construir uma prática de sala de aula centrada na orientação dos alunos para a reflexão sobre a língua. Faremos isso em consonância aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, a fim de que passem a empregar nossa língua com eficácia em situações variadas de interlocução, como está explícito no documento:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (PCN, 1998, p. 27)

O uso inadequado dos operadores argumentativos interfere de forma contundente no sentido do texto, isto é, fazer uma escolha de qualquer marca coesiva não garante a coerência textual. Isto só ocorre quando essa seleção estabelece a relações semântico-pragmáticas adequadas entre informações apresentadas. De acordo com Antunes (2005), nos materiais destinados às escolas, para os níveis de ensino fundamental e médio, a importância dada aos operadores não ultrapassa os limites da classificação e da

memorização de nomenclaturas, costumando não ser apontada a relevância que esses itens têm na organização geral do texto. Essa informação é corroborada pela prática docente presenciada pelos professores na atual conjuntura das escolas públicas. Compreendemos, então, que é insuficiente apenas memorizar os operadores e suas classificações sem saber estabelecer adequadamente as relações semântico-pragmáticas propostas por eles:

O que a gente diz precisa ter sentido. E, para que tenha sentido o que a gente diz, as palavras devem estar interligadas; os períodos, os parágrafos devem estar encadeados. A compreensão que se consegue ter do que o outro diz resulta dessa relação múltipla que se estabelece em cada segmento, em todos os seus níveis. Daí que o conhecimento do valor semântico das palavras de um texto ainda não é suficiente para se apreender seu sentido global. É preciso, antes de tudo, saber estabelecer relações, fazer ligações entre as diferentes unidades – indo e voltando (ANTUNES, op. cit., p. 49).

Após refletir sobre essas questões, podemos entender melhor o impacto do uso desses operadores para o desenvolvimento da escrita dos alunos e, dessa forma, podemos nos debruçar sobre os conceitos teóricos do uso dos operadores argumentativos.

O conceito básico defendido por Ducrot, como já explicitado anteriormente, é a de que a argumentatividade está arraigada na própria língua, exercendo um papel essencial na linguagem, tornando-se parte intrínseca dela. Dessa forma, os elementos da língua que desenvolvem a orientação argumentativa, os chamados “operadores argumentativos”, possuem posição de destaque em sua teoria, porque são eles que indicam a força argumentativa dos enunciados.

A Teoria da Argumentação na Língua, que tem buscado compreender a argumentação tendo a própria língua como ponto de partida, inclui o locutor do enunciado em seus estudos e, sendo assim, dita uma teoria enunciativa. O sentido, nesse contexto, é compreendido como a orientação que a enunciação estabelece com o interlocutor a fim de que a interpretação aconteça e tenha efeito. Na proposta da TAL, Ducrot e seus colaboradores trazem de volta a ideia de “relação de um signo com o outro”, explicada por Saussure. Entretanto, não deixam de considerar as relações argumentativas, ou seja, os encadeamentos argumentativos entre os signos como relações semanticamente pertinentes. Para demonstrar melhor o princípio de que a argumentação é inerente à língua, os teóricos apresentam um enunciado “O hotel está próximo, portanto é fácil chegar aí”. Nesse caso, a palavra “próximo” é que deixa pistas de que “portanto é fácil

chegar aí”. Desse modo, os autores deixam claro que o significado está na palavra (intrinsecamente linguístico), não sendo possível uma sentença como “O hotel está próximo, portanto é difícil chegar aí”. O centro da teoria está vinculado à ideia de que o sentido de uma expressão é fornecido pelos elementos argumentativos que podem se desencadear a partir dela. Assim, o sentido é composto pelos encadeamentos argumentativos que um elemento linguístico evoca em um dado uso da linguagem. Desse modo, dizemos que a argumentação não se soma ao sentido, mas sim o constitui.

Em outras palavras, dizemos que não se pode entender o sentido como uma realidade correspondente física ou mental. O sentido é a orientação que alguns elementos fornecem dentro da língua para que se depreenda uma conclusão. Atribuir significado a uma expressão significa, então, orientar, de modo que a língua é tida como um dos ambientes mais privilegiados em que se pode elaborar a argumentação.

A argumentação compõe um raciocínio que se realiza pela própria língua. De acordo com Ducrot (1988), bem como outros estudiosos que auxiliaram a construção da Semântica Argumentativa, a função mais importante na língua é argumentar. Essa relação faz parte da língua, é intrínseco ao sistema léxico-gramatical. Na proposta teórica da Semântica Argumentativa, o sentido é apresentado como primordialmente argumentativo e marcado na língua por meio de nomes, verbos, conjunções, advérbios e outras classes de palavras.

Seguindo essa perspectiva, Koch (2007) Koch e Elias (2008) asseveram que esses elementos, tais sejam os advérbios, as conjunções, as preposições, as locuções adverbiais, as locuções prepositivas e conjuntivas, e outras palavras e expressões de ligação, constituem diversos tipos de relações entre as partes de um texto. Elas são reconhecidas por meio de *operadores argumentativos* e são elementos fundamentais para criação de discursos argumentativos coerente e coeso. Esses operadores estão se materializam no discurso como elementos linguísticos, que são palavras ou expressões “responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva”. (KOCH, 2007). Koch ainda afirma que

Estes operadores articulam dois atos da fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo, contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância etc., sendo, assim, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem (KOCH, 2007, p. 131).

Existem operadores argumentativos, como algumas preposições, que não possuem uma significação lexical inerente, nesse sentido, eles não podem ser estudados isoladamente, independentes. Eles são analisados sob a ótica de uma estrutura semântica, tendo em vista que orientam o significado, coordenando duas proposições e atribuindo a cada uma delas um papel próprio.

Com o intuito de deixar claro como se organiza a função dos operadores, Ducrot (1988) utiliza-se de duas noções básicas: *classe argumentativa* e *escala argumentativa*. A classe argumentativa é definida pelo autor como um conjunto de enunciados que constituem argumentos do mesmo peso para uma dada conclusão. Já a escala é um conjunto de enunciados que se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma conclusão.

Exemplos: Classe argumentativa:

(1) João é o melhor candidato. (conclusão R)

arg. 1 – tem boa formação em Economia;

arg. 2 – tem experiência no cargo;

arg. 3 – não se envolve em negociatas etc. (todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir R)

De acordo com os argumentos apresentados no exemplo acima, ter boa formação em Economia, além de ter experiência no cargo que ocupa, não se envolvendo em passeatas, são pré-requisitos que levam o alocutário à conclusão de que João seja o melhor candidato.

Uma escala argumentativa representa uma graduação na força argumentativa dos enunciados para se chegar à conclusão (a que, por convenção, se denomina R). Para estudarmos a escala argumentativa segue o exemplo dado pelo próprio Ducrot:

Escala argumentativa:

(2) A apresentação foi coroada de sucesso (conclusão R)

arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico;

arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos;

arg. 3 – esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte).

Com base nos argumentos apresentados acima, afirmamos que para se chegar à conclusão houve o aspecto gradativo dos argumentos, de modo que cada um, analisados individualmente, não foi capaz de dar conta da conclusão. É necessário, portanto, de um argumento mais forte em relação aos apresentados anteriormente, para que a argumentação convença de fato.

Produzir uma argumentação levando em conta os conceitos de classe e escala argumentativa, por um lado, pode representar uma tarefa árdua para o aluno acostumado a práticas de escrita do texto argumentativo embasadas em modelos prontos. Por outro lado, vai exigir dele o domínio no uso dos operadores argumentativos dentro das suas funções, o que lhe confere competência argumentativa.

No que concerne ao processo ensino-aprendizagem dos operadores argumentativos, em grande parte das nossas escolas estes são estudados como conjunções coordenativas e subordinativas. Os alunos, na maioria das vezes, os decoram sem, contudo, relacionar seu uso ao contexto de produção. Tal prática, por sua vez, compromete o desenvolvimento da competência argumentativa desses alunos porque estes, no momento de usá-los, não saberão adequá-los às suas funções e aos propósitos de atingir o (s) interlocutor (es).

Desse modo, o professor que elege a argumentação como objeto de ensino de suas aulas deve estar consciente, em primeira instância, de que a argumentação está na língua e ao aprendê-la (a língua), se adquire a competência argumentativa, que poderá ser aprofundada / redimensionada na escola, mediante as oportunidades de uso da língua dadas aos alunos.

Nesse sentido, os alunos, oralmente ou por escrito, tendem a produzir enunciados argumentativos, obedecendo a uma estrutura linguística interna, o que, por sua vez, resulta numa argumentação que contempla os diversos operadores argumentativos existentes na língua.

Apoiamo-nos na tipologia argumentativa de Koch (2004, p.31-39), baseada em Ducrot (1988), que apresenta vários grupos de operadores argumentativos, dentre eles, destacam-se nove tipos:

a) Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: (até, mesmo, até mesmo, inclusive);

b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: (e, também, ainda, nem (=e não), não só... mas também, além de..., além disso..., a par de...,etc.)

c) Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente: (portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.);

d) Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.);

e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, etc.);

f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: (porque, já que, pois, etc.);

g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar (de que), etc.);

h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: (já, ainda, agora, etc.);

i) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, para a negação total.

A autora conclui a apresentação dos operadores observando a importância de tal estudo, pois grande parte da força argumentativa do texto depende dessas marcas que, ao selecionarem “[...] enunciados capazes de constituírem a sequência do discurso, são responsáveis pela sua orientação argumentativa global, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusões em detrimento de outras” (KOCH, 2004, p. 107):

Evidencia-se, portanto, que essas instruções, codificadas, de natureza gramatical, supõem evidentemente um valor retórico da construção, ou seja, um valor retórico – ou argumentativo – da própria gramática. O fato de se admitir a existência de relações retóricas ou argumentativas inscritas na própria língua é que leva a postular a argumentação como ato linguístico fundamental (Ibid., p. 107).

A classificação dos operadores argumentativos apresentada neste item do trabalho será utilizada na análise do nosso *corpus*, os textos de alunos.



### **3. CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos do nosso trabalho apresentando algumas considerações sobre a natureza da pesquisa, o contexto em que ela se insere, sobre os sujeitos participantes, bem como a descrição da sala de aula eleita para a intervenção. Há ainda, neste capítulo, os procedimentos da coleta de dados, destacando-se os conceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em que nos baseamos para elaborar a Sequência Didática que foi aplicada em sala de aula para este trabalho.

#### **3.1. Considerações sobre a natureza da pesquisa**

Este trabalho teve como objetivo realizar e analisar o uso dos operadores argumentativos por estudantes dos anos finais do ensino fundamental, antes e depois de uma ação pedagógica, observando o desempenho dos participantes na produção de comentários críticos.

Para tanto, optamos por analisar textos de alunos cursistas do 9º ano do ensino fundamental em suas realidades escolares de rede pública, levando em consideração que as aprendizagens de conteúdos que se referem ao ensino formal se efetivam a partir de experiências educacionais significativas. O conhecimento pedagógico insuficiente sobre a importância e as diversas maneiras de se trabalhar com a produção de textos argumentativos, ainda no ensino fundamental, ainda não é satisfatório. Antes de iniciar o curso de pós-graduação, em meio à prática de sala de aula, percebemos que os trabalhos encontrados em pesquisas e investigações pessoais não alcançavam as expectativas de um ensino competente no que concerne o âmbito dos operadores argumentativos e a leitura e produção de textos argumentativos. É justamente nesta etapa do ensino escolar que temos a oportunidade, como docentes, de participar da formação do indivíduo.

Como já dito anteriormente, a pretensão deste trabalho é observar e avaliar a produção dos alunos que participaram das atividades como produtos das etapas (módulos) de uma sequência didática organizada especificamente para esta pesquisa. Nessas condições, as produções (textos dos alunos) não serão analisadas de forma independente ao planejamento das aulas, pois entendemos que a relevância do processo como um todo interfere diretamente no aprendizado/desempenho dos alunos. Sendo assim, os textos

serão analisados de acordo com a ideia de que são manifestações vinculadas aos estímulos dos contextos em que foram produzidas.

É importante salientar que este trabalho está ancorado no sócio-interacionismo e, sendo assim, devemos entender que o método de trabalho leva em consideração o contexto sócio-histórico e cultural, e que essa concepção está vinculada à relação homem-mundo. Debruçando-se nesse tipo de análise, dizemos que o interacionismo compreende que os processos de evolução e desenvolvimento dos indivíduos são efetivados a partir das suas experiências nos contextos cotidianos.

### **3.2. Do contexto da pesquisa e dos sujeitos participantes**

A coleta dos dados foi feita em uma escola pública estadual, pertencente ao Rio Grande do Norte, que é localizada na periferia da cidade de Natal, capital do Estado, no bairro das Quintas, zona oeste da cidade. O bairro é um dos mais tradicionais da periferia de Natal. Segundo o sítio virtual da prefeitura, seu crescimento aconteceu com maior velocidade a partir da segunda metade do século XX, quando numerosas famílias provenientes do interior do estado passaram a habitar a região. Define-se como um ponto estratégico na geografia da capital potiguar, pois liga as zonas leste e sul da cidade com a zona norte (Avenida Bernardo Vieira, principal avenida do bairro).

De acordo com informações do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, o bairro tem uma população de 27.375 habitantes, distribuída, no que se refere à faixa etária, de acordo com o gráfico a seguir:

Figura 3 – Faixa Etária dos moradores das Quintas



Fonte: [http://populacao.net.br/populacao-quintas\\_natal\\_rn.html](http://populacao.net.br/populacao-quintas_natal_rn.html). Acesso em 30/03/2015

É possível depreender, ao observar o gráfico acima, que a população de jovens e adolescentes, em idade escolar, é significativa na região e possui o perfil dos nossos participantes da pesquisa.

O contexto social demonstra um cenário crítico na região. O tráfico de drogas impera em muitos setores do bairro, sobretudo naqueles mais desassistidos pelo poder público. A favela do Mosquito, localizada nas margens do Rio Potengi, é uma das mais carentes de Natal.

O entorno da escola é localizado perto do loteamento Novo Horizonte, também conhecido por *Favela do Japão*, que é uma das mais perigosas da cidade. Ela inicia-se nas margens da avenida Bernardo Vieira e avança em direção ao riacho das Quintas. Dois semáforos localizados na área são campeões em número de abordagens de marginais a motoristas. Também nessas imediações são frequentes os assaltos a ônibus, que são sempre noticiados em jornais locais.

São crianças e adolescentes dessa região que compõem a clientela da escola em que fizemos nossa intervenção pedagógica. Eles possuem baixo poder aquisitivo, uma vez que se observa que as maiorias das famílias são assistidas com os benefícios dos programas assistenciais do Governo Federal (Bolsa Família), fazendo do auxílio parte essencial da renda da família. Concomitantemente, percebemos que há indícios de desestrutura familiar da maioria dos lares dos alunos, refletindo nos desvios de comportamento e no processo de aprendizagem dos educandos. A escola atende alunos, em sua maioria, moradores do próprio bairro ou comunidades vizinhas

Com relação à estrutura do ambiente, é caracterizada como uma escola de pequeno porte, cujos alunos não se destacam em provas nacionais e possuem seus rendimentos ainda baixos, de acordo com o último estudo do Índice Nacional da Educação Básica (Ideb), em 2013, como mostrado no quadro a seguir:

Figura 4 – Ideb da Escola - Resultados e Metas

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano											
Escola ↓	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
EE DR GRACILIANO LORDAO ENS 1 GRAU		2.3	3.5	2.7	3.4		2.6	2.9	3.4	3.8	4.0	4.3	4.6

Fonte: [ideb.inep.gov.br/resultado/](http://ideb.inep.gov.br/resultado/) Acesso em 05/04/2015

Entendemos como benéfica a escolha de uma escola sem grande visibilidade ou destaque no âmbito educacional do Estado pois, com isso, são irrelevantes os possíveis estereótipos de que o trabalho obteve sucesso porque a clientela era bem desenvolvida ou porque a escola possui quadro de professores completos e competentes, ou ainda porque a escola tem boa estrutura e bons índices nas provas nacionais.

A instituição possui infraestrutura mediana. Salas em que a radiação solar se faz forte no período da manhã, o que causa um desconforto quanto ao calor. Para deixar o clima mais difícil, não possuem sistema de ventilação: nem ventiladores, tampouco ar condicionado. São pequenas e não atendem à realidade, muitas vezes os alunos precisam buscar cadeiras e mesas em outras salas, pois não têm o suficiente em cada uma delas

As instalações são limpas e conservadas. Contudo, temos o problema de que os intervalos variam entre as turmas por causa do espaço reduzido para o lazer dentro da escola, e então o barulho externo atrapalha demasiadamente o andamento das atividades dos outros grupos que permanecem em aula. Isso também ocorre nas aulas de Educação Física, que são ministradas no pátio da escola, e o barulho dos alunos ao praticar esportes dificulta ao extremo a concentração dos que estão dentro das salas.

As turmas variam em quantidade, algumas com 22 alunos, outras alcançam número de 37 estudantes. A gestão escolar é problemática, não há uma uniformidade entre as ações da diretoria com a da coordenação pedagógica. Há um clima de “rixa” entre elas, o que ocasiona uma dificuldade em implantar projetos e trabalhos em conjunto dentro do

ambiente escolar. Existem equipamentos eletrônicos para o professor, data show, computadores e lousa digital, mas não suficientes para atender a demanda das turmas. A escola conta com um laboratório de informática que não funciona, os computadores, que seriam utilizados pelos alunos, estão desconectados e, quando questionada, a gestão da escola afirma que nunca enviaram um técnico especialista para a instalação das máquinas.

Diante dessas circunstâncias, verifica-se facilmente o desestímulo por parte dos docentes, setores administrativos e pedagógico da escola, pois não há uma unidade em torno do sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Há sempre conflitos e falta de interesse quando algum professor ou coordenador deseja fazer algo afete o “cotidiano normal” da escola. E, com este trabalho, não foi diferente. Os processos de intervenção dentro de sala de aula eram feitos autonomamente, sem auxílio ou estímulo da gestão, pois, quando o trabalho foi apresentado, quase não houve efeito ou empenho em envolver toda a comunidade escolar. A professora conseguiu alguns momentos de interação com outras disciplinas conversando com outros docentes e algumas pessoas da coordenação, sem mediação da direção da escola.

A professora, pesquisadora e mediadora, é uma profissional com experiência de três anos de sala de aula (no início do projeto, tinha um ano de prática escolar). Formada em Letras – Língua Portuguesa, possui ainda especialização em Teorias e Estudos sobre a Linguagem e, por meio deste trabalho final de curso, almeja obter o título de Mestre.

Em classe, durante as aulas referentes à intervenção, os alunos foram dispostos em função das atividades a serem realizadas nos módulos desenvolvidos, variando assim a organização das carteiras: em fileiras, em duplas ou em grupos. Isso gerou um ambiente de muitos momentos de interação comunicacional, propício aos diferentes aprendizados que transcendiam à própria proposta pedagógica do momento.

### **3.3. A sala de aula**

A pesquisa foi iniciada com 29 alunos pertencentes à turma “A”, do 9º ano do ensino fundamental, do turno matutino, de uma escola estadual. No decorrer da intervenção um aluno deixou de frequentar a escola, pois passou para o turno vespertino por causa do mau comportamento em sala de aula. Entre os 29 alunos, dois frequentam sala de acompanhamento especial (sala de recursos), e eles participaram de todo o processo como os demais sem apresentar problemas que mereçam relevância.

Por meio dos dados pesquisados e retirados dos históricos, além de observações da professora, não foi possível detectar se há ou não algum aluno que tenha distúrbios (transtornos) de aprendizagem nesta turma, apesar da ocorrência de alunos com acompanhamentos especializados ou que fazem uso de algum tipo de medicamento controlado. Faz-se necessário destacar que, para a professora-pesquisadora, esse não é um fato que precise ser relevado para este trabalho no momento pois acredita-se, nesse caso, que a diversidade de alunos colabora para o desenvolvimento geral da turma e que todos os estudantes, em melhores ou menores condições, são essencialmente capazes de aprender, de argumentar e propor suas opiniões.

Somado a isso, acreditamos na tamanha importância das diferentes interações que permitem aos alunos, imersos na heterogeneidade, aprenderem a respeitar as diferenças existentes entre eles, a entender a individualidade de cada pessoa e os tempos diferentes que cada um possui para aprender algo. Acreditamos, ainda, que por meio dessa heterogeneidade os estudantes passam a ouvir opiniões que vão de encontro às suas, entendem as diferentes manifestações do aprender e, ainda, a importância da colaboração com o outro que, por algum motivo, não consiga acompanhar o ritmo do resto da turma. Esses aprendizados extrapolam os princípios de aprendizados restritamente direcionados aos conteúdos, fazendo com que todos, de uma forma ou de outra, de acordo com seus ritmos de aprendizagem, programam de acordo com suas necessidades.

É importante destacar que essa turma, especificamente, possui um déficit de aprendizado quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Esses alunos, nas duas séries anteriores ao que a professora pesquisadora se apresentou a eles, cursaram a disciplina com um docente que não era apto para tal cargo. O professor que antecedeu à atual tinha formação em Pedagogia e fazia parte do quadro efetivo da coordenação escolar, mas, pela falta de docentes disponíveis para aquela escola, restou a ele tal função: ministrar aulas de Língua Portuguesa. Por vezes, a Secretaria Estadual de Educação enviara professores temporários, apesar disso, logo que o contrato acabara, o problema da falta de professor naquele turno persistia.

Para tanto, deve-se levar em consideração o fato de que, apesar de cursarem o 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos, nitidamente, possuem muitas lacunas com relação à leitura e escrita de seus textos. O trabalho tem sido laborioso no sentido de (tentar) recuperar o tempo que fora desperdiçado na vida escolar daqueles adolescentes.

E esse foi um fato relevante que fez a professora, que no momento atua junto à turma, elegê-la para a aplicação da intervenção.

Por fim, devemos dizer que o que foi realmente importante para esta investigação analisar o desenvolvimento dos alunos a partir da realização dessa intervenção, procuramos observar se houve avanço, se melhoraram seus desempenhos, comparando-os uns com os outros e com eles mesmos, em momentos distintos. Partimos do pressuposto, desde o início, de que qualquer aluno inserido em um contexto pedagógico organizado e favorável e com objetivos elaborados para suas realidades pode apresentar aprendizado/desenvolvimento entre eles. Mesmo que o resultado alcançado não seja observado de imediato, de forma muito explícita e palpável, ainda que se possam apontar pequenos vestígios da melhoria do desempenho, ficamos satisfeitos com a intervenção realizada, seja esta ou qualquer outra a que nos propomos realizar. Entendemos, portanto, que a complexidade dos processos de aprendizagem, é vasta e diversificada, afinal são variados os fatores que facilitam ou dificultam ao aluno revelar-se numa produção textual.

Tendo em vista a realidade da turma selecionada, observamos uma relevância em estimular os estudantes à leitura e à escrita de textos de diversos gêneros, tanto ligados à formalidade como à informalidade, para que se façam mais proficientes enquanto autores de seus textos. Pode-se constatar que os alunos de hoje devem se tornar críticos em suas produções, que eles sejam informados sobre os acontecimentos ao seu redor e que emitam opiniões acerca de algum assunto polêmico da atualidade. Vê-se isso, principalmente, em produções de textos propostas em seleções de concurso: tanto para o Exame Nacional no Ensino Médio (ENEM), primeira grande seleção pela qual o estudante passa em sua vida escolar, como para outros concursos em sua vida profissional. Esse fato propõe ao professor de ensino básico inserir seu aluno em produções textuais de cunho crítico, já nas séries iniciais, para que ele saiba definir, desde cedo, suas opiniões acerca de assuntos do cotidiano. Assim, no âmbito escolar, ou em qualquer outro em que se fizer necessário, o estudante não terá grandes dificuldades em se fazer compreendido em seus textos.

### 3.4. Orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly sobre a Sequência Didática

Bronckart (2003, p. 86), em sua teoria, discute sobre uma abordagem didática que, para ele, seria ideal. Essa didática “consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de texto e que depois poderia articular, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no corpus de textos mobilizados.” Levando em consideração essa proposta e baseando-se em autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que se debruçam e cultivam o estudo sobre “planejar o ensino de um gênero”, além de proporem ferramentas para que os professores pensem e planejem o ensino de gêneros, é que apresentaremos os estudos que seguem, acerca da relação do ensino de gênero no contexto escolar.

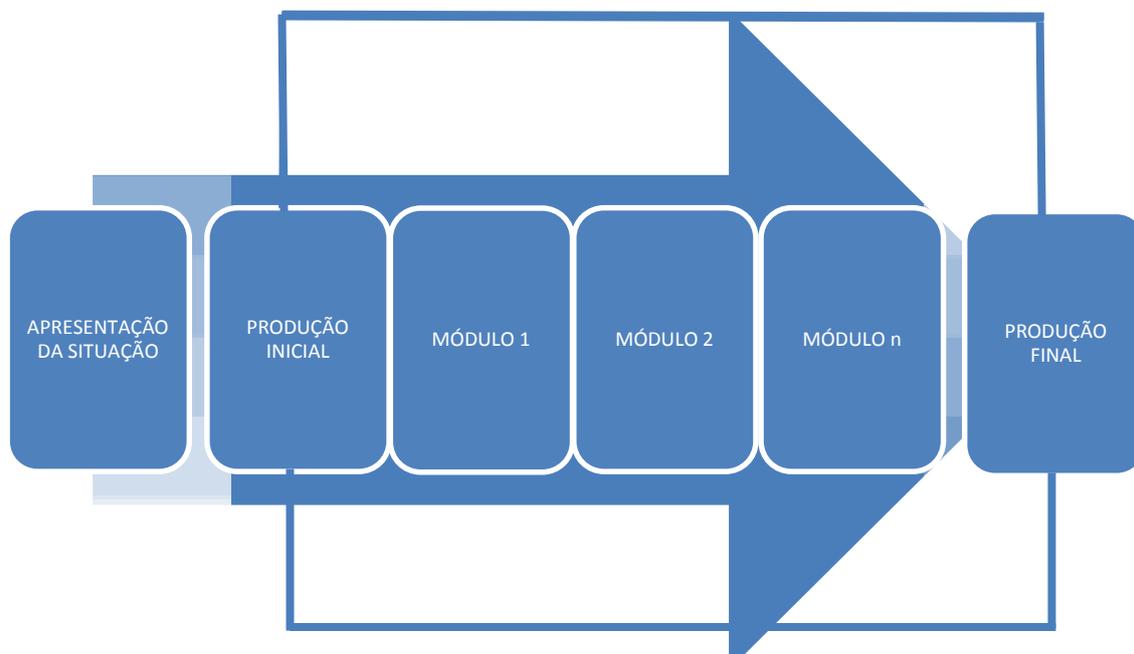
Utilizaremos, como metodologia de ensino a ser aplicada na intervenção deste trabalho, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que concerne as concepções sobre as sequências didáticas. Esses autores versam sobre a importância de contextualizar os alunos em meios de produção efetivos e realizar atividades diferenciadas, pois é isso que permitirá aos estudantes apropriarem-se das noções, técnicas e dos instrumentos essenciais ao desenvolvimento de suas habilidades de expressão, tanto oral como escrita.

Tomando como base essa necessidade, os teóricos recomendam a elaboração de *sequências didáticas*. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” O papel de uma *sequência didática* é ajudar o estudante a adquirir habilidades acerca de um determinado gênero textual, permitindo-lhe produzir um texto, escrito ou oral, de maneira adequada para determinada situação de interação comunicativa. Segundo esses autores, essas sequências definem-se como:

Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 97).

Esses autores representam essa sequência por meio de esquema. Nele, o movimento da *sequência didática* segue do complexo (produção inicial) para o simples (módulo n). No fim, o movimento culmina no complexo novamente: a produção final, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 5 – Esquema da Sequência Didática



Fonte<sup>1</sup>: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98

Sobre as informações que compõem o esquema acima, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99) esclarecem que a “apresentação da situação” tem a finalidade de inserir os alunos em um contexto de comunicação que será constituído efetivamente na “produção final”. Do mesmo modo, ela ainda prepara os alunos para a “produção inicial”, que pode ser entendida como uma primeira tentativa de produção do gênero explorado, que será, na sequência, melhor desenvolvido nos “módulos” que seguem. Nesse primeiro momento, duas propostas podem ser diferenciadas: “apresentar um problema de comunicação bem definido” e “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”.

Destacando a primeira proposta, os autores (2004, p. 99) explicam que o “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” deve ser apresentado aos estudantes de forma clara, por meio de sugestões que respondam às seguintes questões: Que gênero será elaborado?; A quem se dirige a produção?; Que forma assumirá a produção?; Quem participará da produção?

<sup>1</sup> Imagem adaptada pelo autor.

Já a segunda proposta diz respeito aos “conteúdos”. Segundo os autores, na “apresentação da situação”, é imprescindível esclarecer aos alunos quais são os conteúdos com que irão trabalhar, bem como a sua importância. Isto é, essa primeira etapa (apresentação da situação) deve apresentar todas as informações suficientes aos alunos, para que eles entendam o projeto comunicativo proposto e a aprendizagem de linguagem a que está vinculado.

A “primeira produção” é justamente a primeira tentativa dos alunos de elaborar um texto, oral ou escrito, naquele contexto, podendo revelar para si e para o educador as representações prévias que possuem da atividade. É importante que os alunos a realizem com “sucesso”: “esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas possibilidades (p.101). A produção inicial pode motivar tanto a seqüência didática como os alunos, pois lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos encontram (p.102).” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

Tais produções desencadeiam momentos significativos de análise, já que permitem apurar a seqüência, modulá-la de acordo com o contexto e adaptá-la da maneira que mais se adegue às capacidades do alunado, além de identificar, de forma mais precisa possível, as reais dificuldades deles.

Logo após a “primeira produção”, temos a “produção inicial” que ocupa ainda o “primeiro lugar de aprendizagem da seqüência”, porque estabelece um momento de conscientização do que está sendo proposto e dos problemas relacionados ao objeto de aprendizagem. Sobre esse assunto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103) apuram que esse resultado pode ser apresentado de diversas formas: “discussões, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; reescuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral etc.”

No que tange aos módulos, os autores destacam que essas etapas procuram trabalhar as dificuldades que apareceram na primeira produção e oferecer aos alunos os instrumentos necessários para ultrapassá-las. Desse modo, precisam estar pautadas pelos seguintes questionamentos: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.103).

Diante da primeira questão, os autores explicam, que, em cada sequência, os problemas com relação aos níveis de funcionamento e baseados nas pesquisas da psicologia da linguagem serão investigados, os teóricos distinguem quatro níveis de funcionamento na produção textual que precisam ser identificados e trabalhados pelos alunos. Em primeiro lugar, temos a “Representação da situação de comunicação”. Neste caso, o estudante deverá aprender a construir uma imagem coerente do destinatário do texto, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero proposto. Em segundo vem a “Elaboração dos conteúdos”: agora, o estudante deve reconhecer as técnicas que pode utilizar para se apropriar de conteúdos que lhe deixem escrever. O “Planejamento do texto” surge em terceiro e, nesse caso, o estudante tem que estruturar seu texto baseando-se em um plano definido, em função do objetivo que se deseja alcançar e/ou do destinatário que se deseja atingir; “cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional”. O quarto se refere à “Realização do texto” que diz respeito à escolha de maneiras eficazes de construir um texto: “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto [...]”. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.104)

Os autores ainda declaram que “é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.” Eles diferenciam três categorias de atividades: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum.

Nessa conjuntura, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.106) evidenciam que é preciso sistematizar as evoluções que vão sendo observadas, referentes ao vocabulário técnico e às regras, durante a concretização dos módulos, que devem ser organizados com a finalidade de servirem de referência para a reflexão sobre as atividades e o autocontrole do comportamento em relação ao texto. Segundo os autores, o documento de síntese é necessário ao aluno, uma vez que:

- Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu processo de aprendizagem (o que aprendi? O que resta a fazer?);

- Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.107)

Na etapa que enfoca a “produção final”, conforme o esquema apresentado, a sequência didática será encerrada com uma produção que permite ao estudante a possibilidade de colocar em prática as noções compreendidas de forma individual em cada módulo.

A fase da “produção final” pode ser, ainda, o momento para uma “avaliação do tipo somativa”, contanto que o estudante encontre, de forma objetiva, os elementos elencados em aula e que devem constituir critérios de avaliação. Essas atividades servirão para observar e analisar melhor as aprendizagens realizadas, além de organizar o prolongamento do trabalho, possibilitando, assim, retornos a aspectos mal compreendidos, caso sejam necessários.

Em suma, consoante a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.111), para que aconteça a adequação das sequências de acordo com as devidas necessidades dos alunos, o professor deve, num primeiro passo, analisar as produções dos estudantes com base nos objetivos da sequência e das especificidades do gênero. Depois disso, é necessário eleger os exercícios para o prosseguimento da sequência. Ao final, deduzir e criar, para os casos que não alcancem sucesso, uma atividade mais específica e intervenções diferenciadas no que se refere às dimensões mais afetadas. Essas estratégias podem ser aplicadas em textos orais e em textos escritos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.112), existem três diferenças que devem ser consideradas entre as sequências propostas para se desenvolver o trabalho com gêneros orais ou escritos. Ao realizar uma atividade escrita, o autor percebe o seu texto como um objeto a ser reestruturado, avaliado, reorganizado, mesmo a ser rejeitado, até o instante que o entrega ao destinatário. Já a preparação de um texto oral é sistematizada em uma lógica distinta, porque a palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. Por esse motivo, os autores destacam que é necessário que a escrita seja corrigida no final, enquanto a fala, de certo modo, seja retificada antecipadamente, em uma atividade de preparação intensa.

Os autores salientam que o ponto de vista atribuído às sequências é de uma perspectiva textual e, assim sendo, foca “nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalizações dos enunciados, no emprego de tempos verbais, [...]”. Sabendo disso, questões relacionadas à gramática e à sintaxe, em geral, não são objetivamente desenvolvidas nas sequências. Na perspectiva desses autores, para criar um texto, o estudante pode se deparar com situações oriundas de diferentes domínios, como exemplo da sintaxe, da morfologia ou da ortografia. Podem ser pontuadas, segundo eles, observações tendo em vista a reescrita do texto, e, à parte, destinar um tempo para o ensino específico de gramática, cujo objeto principal das atividades seja o funcionamento da língua.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.119) sugerem um agrupamento de gêneros que pode ser desenvolvido para alcançar os objetivos definidos e permitir ao aluno o acesso a uma cultura eficiente no que se refere à produção textual oral e escrita. Os teóricos salientam que cada gênero precisa de um ensino direcionado, já que cada um possui suas características individuais e particulares; apesar disso, eles podem ser agrupados de acordo com um determinado “número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis”. Nessa perspectiva, faz-se necessário que esses agrupamentos:

1.correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; 2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.120)

O quadro a seguir demonstra os agrupamentos, elaborados pelos autores, tendo em vista os três critérios descritos.

Quadro 1 – Agrupamentos de Gêneros

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidade de linguagem dominante	Exemplo de gêneros orais e escritos
Cultura Literária Ficcional	Narrar	Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	[Conto Maravilhoso], Conto de Fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada
Documentação e memorização das ações humana	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 121

Observando o quadro proposta pelos autores suíços, podemos dizer que os agrupamentos de gêneros são uma maneira de oferecer aos professores um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente, com a intenção de facilitar a escolha do gênero a ser trabalhado no âmbito escolar, além de auxiliá-los na progressão de gêneros que serão trabalhados nas séries do ensino.

Para definir a progressão através das séries, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.122) referem-se a pesquisas em psicologia sobre “o desenvolvimento das capacidades de linguagem” e, sobretudo, a pesquisas em didática que “consideram os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos”. Ponderam, também, sobre os princípios da progressão, que são os seguintes:

1. Uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros [...] um mesmo gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivo cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados [...]
2. Uma progressão em espiral: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis [...] o que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e o

acabamento do texto [...] 3. Os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries [...] o desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciando precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizados em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as intervenções com os outros alunos podem gerar progresso [...] 4. Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo [...] produzir textos é um processo complexo [...] 5. Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade [...] a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.123 a 125)

O intuito dos autores, ao indicar a elaboração de sequências didáticas como alternativa didática ao ensino, não se restringe a proporcionar aos professores modelos prontos, mas, principalmente, busca conduzi-los a apropriarem-se progressivamente da ideia. Sabendo da grande quantidade de gêneros que podem ser trabalhados na escola, as sequências podem assumir papel fundamental no desenvolvimento do ensino de produção textual se os educadores as prepararem por conta própria.

É preciso salientar, por fim, o objetivo da sequência didática exposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2006). Segundo o grupo suíço, o objetivo da sequência é permitir ao aluno o acesso e o domínio de novas práticas de linguagem, que se materializam em diversos gêneros textuais. A sequência constituiu-se a partir do trabalho com comentários críticos por possibilitar a exploração dos componentes da tipologia argumentativa.

#### **4. CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO**

Neste capítulo, faremos uma organização do planejamento e da prática das atividades aplicadas em sala de aula, enfocando o fluxograma das operações realizadas pelo professor com a produção escrita de textos para que, em outro momento, possamos analisar os textos produzidos pelos alunos entendendo em que medida as atividades interventivas exerceram influência sobre os desempenhos deles na expressão escrita.

Assim, para efeito de organização didática, dividimos as etapas da SD em quatro partes que constituem os processos, a saber:

- a) Primeira Etapa – Produção Inicial do Aluno;
- b) Segunda Etapa – Apresentação da Situação;
- c) Terceira Etapa – Módulo I;
- d) Quarta Etapa – Módulo II: Produção Final.

Em cada um desses níveis, respectivamente, apresentaremos:

- a) o diagnóstico inicial dos primeiros textos criados por meio de um contexto específico, elaborado pelo professor, como forma de preparação para chegar às produções finais; a atividade com a primeira proposta de produção textual; e os momentos que antecederam a produção do texto pelo aluno;
- b) a preparação do contexto para que o aluno compreenda por que e para que está escrevendo o texto; a apresentação da importância de argumentar, seja dentro do espaço escolar ou fora dali; e os textos que serviram de base para iniciar as discussões em sala de aula;
- c) o reconhecimento do gênero selecionado, bem como a estrutura do argumentar e a compreensão do objeto principal de análise deste trabalho: a função dos operadores argumentativos no texto dos alunos; as atividades que direcionaram para a finalidade das aulas;
- d) a atividade de autoavaliação e reescrita do texto elaborado inicialmente, para que se possa realizar a análise dos textos e, assim, entender qual o nível da interferência da prática da SD no contexto.

É importante destacar que essas etapas são consideradas cruciais para a apreciação do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da produção de textos, visto

que, em um trabalho dessa natureza, seria uma perda omitir quaisquer etapas que resultam na produção dos textos dos alunos.

Entendemos aqui que a investigação final dos textos escritos só possui validade e somente faz pleno sentido se realizada à luz de uma visão geral das circunstâncias em que emergiram. Nesse sentido, acreditamos que, se desejarmos contribuir para a melhoria do ensino da produção de textos no âmbito escolar, devemos buscar o conhecimento das causas pelas quais não se tem alcançado resultados eficientes com relação ao estudo e o manejo da língua materna por nossos alunos, procurando nos afastar da cômoda avaliação e análise dos aspectos textuais dos textos dos alunos, sem estabelecer a necessária ligação com os elementos próprios do seu processo de produção.

A seguir apresentaremos a proposta sistematizada que seguimos para a realização da intervenção em sala de aula.

#### **4.1. A sequência didática elaborada**

Inicialmente, ao elaborar o embrião da pesquisa, construímos todas as etapas da intervenção e fizemos um levantamento dos materiais e textos que seriam utilizados como suporte didático durante as aulas. Durante o exame de qualificação, pudemos direcionar de forma mais concreta os estudos da intervenção e destacar elementos que ainda se faziam abstratos dentro do projeto. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já citados e desenvolvidos nas seções que abordam o aporte teórico do trabalho, não são necessários mais que cinco módulos (oficinas) para a realização de uma sequência didática. Para tanto, reconhecemos que o trabalho de sala de aula demandaria muito tempo, o que podia ser considerado exaustivo para o alunado. Dessa forma, a sequência foi reformulada e afinada a fim de quem relevássemos primordialmente o foco da pesquisa: os operadores argumentativos.

Após a elaboração dessas reformulações, os materiais foram testados em turmas distintas da escola, não da mesma forma, para que observássemos a validade dos exercícios a serem propostos. A medida que tínhamos respostas a essas atividades, fomos adaptando e corrigindo cada ponto dos exercícios.

Neste caso, podemos dizer que o material elaborado resultante da intervenção na pesquisa deve ser considerado como um suporte pedagógico, como um roteiro de como proceder, fundamentalmente, para a realização da investigação. Rejeitamos, portanto, a ideia de um material inflexível, imutável. Pelo contrário, quanto mais elementos possam ser acrescentados, melhor para o desenvolvimento das atividades. Além disso, devem ser modificados e adaptados para atender a cada contexto de sala de aula em que for utilizado.

Quadro 2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<b>PRIMEIRA ETAPA – PRODUÇÃO INICIAL DO ALUNO</b>			
<b>PRODUÇÃO INICIAL – DIAGNÓSTICO</b>	<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sondar sobre o conhecimento textual dos alunos quanto à produção de comentários críticos e utilização de operadores argumentativos antes de ocorrer a intervenção em sala.</li> </ul>	<b>Atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade escrita: produção de um texto sem explicação prévia da professora sobre o gênero, apenas um debate sobre o tema.</li> </ul>	<b>Material:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Data show com slides de propagandas retiradas da internet, pelos alunos;</li> <li>Atividade 1 impressa.</li> </ul>
<b>SEGUNDA ETAPA – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b>			
<b>PREPARAÇÃO DO ALUNO PARA A APRESENTAÇÃO DO GÊNERO SELECIONADO</b>	<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a importância dos textos de argumentativos para vida extra e intra-escolar;</li> <li>Preparar os alunos para compreenderem a estrutura dos textos argumentativos.</li> </ul>	<b>Atividade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Oral: debates sobre as diferentes opiniões diante de um texto.</li> </ul>	<b>Material:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto (1) –Eu, Etiqueta, Carlos Drummond de Andrade;</li> <li>Texto (2) - Artigo de Opinião sobre “A propaganda e as crianças”, de Maria Rita Kehl.</li> </ul>

TERCEIRA ETAPA – MÓDULO I			
OFICINA 1: Como Reconhecer um comentário crítico	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Apresentar, de uma forma geral, as características de um texto argumentativo;</li> <li>◆ Familiarizar-se e saber identificar comentário.</li> </ul>	<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva sobre as características do gênero;</li> <li>◆ Escrita: Atividade (2).</li> </ul>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Slides explicativos sobre Comentários Críticos (Plano de Aula 3);</li> <li>◆ Atividade (2) impressa de interpretação do texto.</li> </ul>
OFICINA 2: Produção de um comentário crítico – Os Argumentos e o Ponto de Vista.	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Compreender que argumento é constituído por pontos de vista e justificativas que identificam a opinião do produtor do texto.</li> <li>◆ Reconhecer a existência de opiniões diferentes, contrárias.</li> </ul>	<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Debate oral dividido em dois grupos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) A favor do tema exposto;</li> <li>b) Contra o tema exposto.</li> </ol> </li> </ul>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Texto (2) – Vídeo “Eu, Etiqueta” (Carlos Drummond de Andrade)</li> <li>◆ Atividade (3) esquemática sobre os diferentes pontos de vista sobre o assunto abordado.</li> </ul>
OFICINA 3: Produção de um comentário – Entendendo a função dos operadores argumentativos no texto.	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Identificar os operadores argumentativos que auxiliam a construção da argumentação</li> </ul>	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Leitura e identificação do ponto de vista e das expressões que auxiliam na construção dos argumentos;</li> </ul>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Datashow com slides explicativos sobre operadores argumentativos;</li> <li>◆ Atividade (4) impressa.</li> </ul>

QUARTA ETAPA – MÓDULO II			
OFICINA 4: Autoavaliação, revisão e reescrita textual	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Verificar se o aluno adquiriu competências suficientes para avaliar a sua produção identificando possíveis falhas na sua escrita.</li> </ul>	<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Atividade (5): Autoavaliação da produção inicial, revisão e reescrita.</li> </ul>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Texto da produção inicial (Atividade 1)</li> <li>◆ Atividade impressa para a reescrita (Atividade 5)</li> </ul>

## 4.2. Considerações sobre as atividades de Intervenção

Para a elaboração da sequência didática, organizamos as atividades que usavam diferentes metodologias: atividades em grupo, em dupla e atividades individuais. Assim, conseguiríamos delimitar melhor qual o papel do docente em cada uma das oficinas/módulos realizadas durante o desenvolvimento do projeto. A partir de agora, apresentaremos os planos de aula elaborados para que fosse detalhada a Sequência Didática.

### 4.2.1. *Produção Inicial – Atividade Diagnóstica*

#### PLANO 1- ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Professora: Mariana Freire Rodrigues

Série: 9º ano do Ensino Fundamental Turno Matutino

#### **OBJETIVOS:**

- Apresentar aos alunos a temática que envolverá o trabalho;
- Refletir sobre o tema e seus efeitos, principalmente em relação às crianças e adolescentes;
- Elaborar um mapeamento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

#### **ATIVIDADES:**

Ao exibir as propagandas selecionadas em slides, encaminharemos os alunos a refletir sobre as seguintes questões:

- Quando se pensa em marca de roupas ou tênis, quais nomes lhes vêm instantaneamente à memória?
- Vocês pedem-nas aos pais ou gostariam de comprá-las?
- Por que, na opinião de vocês, as pessoas escolhem comprar roupas, sapatos, tênis, etc. de determinadas marcas?

NOTA: É importante levar os alunos a refletirem sobre o porquê da aquisição de um produto de tal marca em lugar de outro. Mais do que conforto, praticidade ou utilidade, as pessoas são movidas por questões subjetivas, por sentimentos provocados, na maioria das vezes, pelas propagandas.

#### **MATERIAL:**

Datashow para uso dos slides contendo a seleção dos anúncios que os alunos trouxeram para a aula e considerações sobre a estrutura da linguagem publicitária para se identificar as estratégias das campanhas de publicidade:



**Intertextualidade:** o anúncio pode remeter a canção, poema, ditado ou outro anúncio famoso.

**Personificação:** características humanas são atribuídas a objetos e animais. Muito utilizada em campanhas direcionadas ao público infantil, como brinquedos e guloseimas.

**Pronomes de tratamento da segunda pessoa.** Exemplo:



**Imperativo.** Exemplo:



## ATIVIDADE 1

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

**GL**  
Graciliano Lardão

NOME:

Nº

Ensino Fundamental Turma: 9º Ano

Data: \_\_\_/\_\_\_/2015

Professor (a): Mariana Freire

Língua Portuguesa

1º Bimestre



Depois dos debates, agora é o momento de expressar sua própria opinião em forma de texto, dizendo o que pensa sobre o tema e se concorda ou discorda das ideias levantadas em sala de aula e o porquê de seu posicionamento. O importante aqui é você argumentar de forma a se compreender claramente o significado do ponto de vista que você defende. É hora de você ser você e demonstrar todo o seu potencial crítico e criativo.

Para tanto, teça um comentário, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, relacionando o tema “influência das propagandas na vida dos jovens” com as Tirinhas apresentadas a seguir:

Tirinha 1



Tirinha 2



Ao criar a primeira atividade, tomamos como ponto de partida que os alunos desconheciam a estrutura formal desse gênero de texto argumentativo, o comentário crítico, de forma sistemática, organizada para fins didáticos. Levamos em consideração, portanto, as competências preexistentes e a forma como os alunos constroem o texto sem nenhum direcionamento sobre a estrutura para que, assim, pudéssemos ter um parâmetro o mais preciso possível do nível em que eles se encontram.

Dessa forma, como objetivamos não instruir inicialmente as questões sobre o gênero, decidimos seguir alguns passos essenciais para a realização da atividade, que foram: expor o tema por meio de anúncios coletados por eles e selecionados pela docente; contextualizar com algo que fizesse parte do cotidiano deles, em que, empiricamente, poderiam discorrer sobre o assunto (internet, mais especificamente, nas redes sociais); realizar um debate, antes da elaboração da produção textual escrita, para que eles se sentissem instigados a falar sobre o assunto e a ter mais elementos a serem considerados em seus textos.

Seguindo a proposta de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a *produção inicial* não resulta em um momento de fracasso, com o intuito de confirmar um desconhecimento do gênero. Mas, pelo contrário, caso os alunos sejam bem orientados quanto à apresentação da situação, eles serão capazes de responder aos encaminhamentos da atividade de forma adequada, mesmo que, por vezes, se distanciem das características substanciais do gênero.

Partindo desse ponto, não nos detemos apenas à elaboração da atividade para fins de reconhecimento das inadequações dos alunos com relação ao gênero e ao uso dos operadores argumentativos, mas sim, como uma das fases importantes da estratégia, visto que seria utilizada na etapa final do processo, no momento da autoavaliação. Para tanto, percebemos a necessidade de essa primeira etapa ser bem planejada e delimitada de forma tal que a execução condissesse com a capacidade real dos participantes.

Inicialmente, os procedimentos foram encaminhados como mostrado a seguir:

- Leitura das instruções da atividade;
- Leitura dos anúncios e tirinhas, como disparadores da argumentação;
- Debate, em sala de aula, sobre o tema: anúncios publicitários e a influência na formação dos jovens.

Para pedir que os alunos trouxessem os anúncios, como atividade a ser feita em casa, foi utilizada o fim de aula anterior, que já estava em andamento. A professora pediu que eles trouxessem recortes ou impressões de anúncios publicitários que utilizassem os dois tipos de linguagem já estudados em sala de aula estudados: verbal e não-verbal. Nenhum encaminhamento escrito precisou ser proposto, apenas foi avisado para que todos ouvissem e repassassem para aqueles que não puderam comparecer àquela aula.

No encontro seguinte, sem os alunos terem consciência ainda do que iriam elaborar durante a aula, a professora recolheu os anúncios, espalhou-os entre grupos e começou a analisar sobre alguns pontos que configuram os gêneros anúncios e propagandas, para que os alunos se ambientassem às influências dos elementos desses protótipos na vida deles. Dessa forma, buscamos sempre debater sobre a questão social e ideológica de como os jovens observam e são persuadidos por essas propagandas veiculadas pela grande mídia. Percebemos, então, que os alunos começaram a participar mais efetivamente da aula, despreendendo-se de obrigações para cumprir uma proposta pedagógica. Ao se interessarem pelo tema de cunho polêmico, pela importância do assunto em seus contextos e significação em suas realidades, começaram a lançar opiniões sobre o assunto espontaneamente.

A partir de então, ao observar a participação efetiva dos alunos dentro do debate, a docente solicitou o texto escrito: apenas um comentário sobre o que havia sido dito, exposto e debatido por eles até o momento. A atividade foi distribuída individualmente, para cada um dos participantes, com duas tirinhas do cartunista Quino, da personagem Mafalda, e as instruções relativas à atividade. Não houve intervenção alguma da professora para o direcionamento da estrutura que eles deveriam seguir ao escrever. Apenas lemos a proposta e iniciou-se a atividade.

No planejamento desta sequência, em especial na fase de *produção inicial*, buscou-se enfatizar o fato de que a estrutura de um comentário crítico não precisa, essencialmente, de normas e modelos a serem seguidos. Neste caso, o produtor conta com sua percepção de organização textual a partir de um contexto sociocomunicativo oferecido a ele, para que, assim, consiga alcançar formas efetivas de convencer o outro sobre seu posicionamento. Ou seja, compreendemos que a decisão de trazer para sala de aula informações e fórmulas sobre como escrever um comentário crítico, individualmente, não é suficiente para incutir nos alunos a forma mais eficaz de se

elaborar tal gênero. Até porque temos, como ponto elementar neste trabalho, que um gênero não é um produto acabado, um modelo pronto, ele pode ser modificado e atualizado de acordo com as necessidades do seu produtor.

#### *4.2.2. Apresentação da Situação*

O segundo momento, referente à apresentação da situação, é elaborado com o intuito de que os alunos, depois de terem feito suas primeiras produções, adquiram informações relativas aos gêneros do âmbito do argumentar, para que, agora, ele agregue tais informações às já existentes.

#### PLANO 2 - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Professora: Mariana Freire Rodrigues

Série: 9º ano do Ensino Fundamental Turno Matutino

#### **OBJETIVOS**

- Compreender a importância dos textos argumentativos para vida extra e intra-escolar.
- Obter mais informações sobre o Tema proposto, por meio de vários gêneros argumentativos, dentre eles, o comentário crítico.
- Preparar os alunos para compreenderem a estrutura dos textos argumentativos.

#### **ATIVIDADES**

Apresentação do vídeo a seguir:

#### **TEXTO 1**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KEY66-osrkc>

## EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome  
que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... estranho.  
Meu blusão traz lembrete de bebida  
que jamais pus na boca, nesta vida.  
Em minha camiseta, a marca de cigarro  
que não fumo, até hoje não fumei.  
Minhas meias falam de produto  
que nunca experimentei  
mas são comunicados a meus pés.  
Meu tênis é proclama colorido  
de alguma coisa não provada  
por este provador de longa idade.  
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,  
minha gravata e cinto e escova e pente,  
meu copo, minha xícara,  
minha toalha de banho e sabonete,  
meu isso, meu aquilo,  
desde a cabeça ao bico dos sapatos,  
são mensagens,  
letras falantes,  
gritos visuais,  
ordens de uso, abuso, reincidência,  
costume, hábito, premência,  
indispensabilidade,  
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
escravo da matéria anunciada.  
Estou, estou na moda.  
É duro andar na moda, ainda que a moda  
seja negar minha identidade,  
trocá-la por mil, açambarcando  
todas as marcas registradas,  
todos os logotipos do mercado.  
Com que inocência demito-me de ser  
eu que antes era e me sabia  
tão diverso de outros, tão mim mesmo,  
ser pensante, sentinte e solidário  
com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana, invencível condição.  
Agora sou anúncio,  
ora vulgar ora bizarro,  
em língua nacional ou em qualquer língua  
(qualquer, principalmente).  
E nisto me comparo, tiro glória  
de minha anulação.  
Não sou - vê lá - anúncio contratado.  
Eu é que mimosamente pago  
para anunciar, para vender  
em bares festas praias pérgulas piscinas,  
e bem à vista exhibo esta etiqueta

global no corpo que desiste  
de ser veste e sandália de uma essência  
tão viva, independente,  
que moda ou suborno algum a compromete.  
Onde terei jogado fora  
meu gosto e capacidade de escolher,  
minhas idiossincrasias tão pessoais,  
tão minhas que no rosto se espelhavam  
e cada gesto, cada olhar  
cada vinco da roupa  
sou gravado de forma universal,  
saio da estamparia, não de casa,  
da vitrine me tiram, recolocam,  
objeto pulsante mas objeto  
que se oferece como signo de outros  
objetos estáticos, tarifados.  
Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
de ser não eu, mas artigo industrial,  
peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem.  
Meu nome novo é coisa.  
Eu sou a coisa, coisamente.  
Carlos Drummond de Andrade ANDRADE, C.  
D. Obra poética, Volumes 4-6. Lisboa:  
Publicações Europa-América, 1989

## TEXTO 2

### A propaganda e as crianças

Maria Rita Kehl

Como é contraditório o funcionamento mental dos publicitários. Passam a vida toda queimando neurônios para encontrar a melhor forma de influenciar as pessoas a comprar, consumir, desejar, valorizar acima de todas as coisas a mercadoria que anunciam. Mas quando algum anúncio é taxado por dar mau exemplo aos consumidores em potencial, os publicitários são os primeiros a jurar que a propaganda não influencia o comportamento de ninguém. Se não influencia, por que é que as empresas pagam caríssimo por uma inserção de comercial no horário nobre da televisão? Por que as marcas invadem a paisagem urbana com outdoors cada vez mais vistosos, mais altos, mais iluminados, que ninguém consegue ignorar? Por que os jornais vendem as primeiras páginas de seus cadernos para anunciar grifes da moda, deixando os artigos que queremos ler para as páginas de menor visibilidade? Por que os políticos dependem cada vez mais dos marqueteiros não só para se eleger, mas para conseguir governar?

A matéria de capa da revista 'Isto é' desta semana trata da polêmica em torno dos efeitos da propaganda de cerveja entre as crianças e os adolescentes: o apelo excessivo ao consumo de cerveja, sempre associado a um estilo de vida jovem e descontraído, estaria criando uma geração de alcoólatras precoces? (...)

O presidente do Sindicato dos Produtores de Cerveja disse à reportagem da 'Isto é' que quem introduz o álcool na vida das crianças são os pais tolerantes, e que a propaganda não faz nenhuma criança começar a beber. É óbvio: quem compra a cerveja na casa em que a criança vive são os adultos, não ela. Quem autoriza o primeiro golinho numa festa de família são os pais, também. Mas quem associa o álcool a tudo o que há de melhor nessa vida? Quem estimula o hábito, quem garante que a festa só fica boa com Vodka Ice, que a sexta-feira só vale a pena com Kaiser, que assistir futebol sem uma Brahma é programa de índio? Quem faz o adolescente acreditar que a inclusão dele no grupo depende da bebida, do cigarro e do carrão que ele vai querer pegar escondido do pai assim que tiver uma oportunidade? Alguém duvida que, pelo menos no meio urbano, a publicidade é fator determinante na formação das crianças e dos jovens?

A publicidade pauta a 'atitude jovem' para o País inteiro; quem quiser se sentir incluído e valorizado em seu grupo de referência sabe que a receita é encher a cara de álcool, fumar, delirar, enlouquecer. Tomadas uma a uma, talvez essas peças de propaganda não tenham grande influência sobre o consumidor. Não são as mensagens isoladas a favor da marca tal e tal, mas a grande e única mensagem que atravessa todos os anúncios, que cria o caldo de cultura onde crescem as crianças e adolescentes brasileiros. Essa mensagem é, com unanimidade, uma mensagem de gozo. Ela 'educa' mais que a escola e a família; é mais onipresente na vida das crianças do que os pais e professores. O adolescente talvez não seja o consumidor mais visado pelos fabricantes de bebidas alcoólicas (será que não?), mas tornou-se o símbolo do gozo sem limites que a publicidade estimula. O tempo todo ele se depara com imagens publicitárias utilizando modelos de sua geração, em clima de eterna farra; o tempo todo é convidado a se identificar com essa imagem. Dizer que essa exuberante oferta imaginária não produz identificações, é ingenuidade ou má fé.  
(...)

Felizmente, contrariando o discurso totalitário da publicidade, há tentativas de se estipular limites éticos a ele. O Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (Conar) fez algumas alterações em seu código de ética no que se refere à propaganda de cervejas; aconselham que atores menores e 25 anos não apareçam nos anúncios, que se evite a associação entre bebida e erotismo, que não se apresentem imagens de pessoas ingerindo o produto, que não se utilizem recursos gráficos 'pertencentes ao universo infantil, tais como animais 'humanizados', bonecos ou animações'. O Ministro da Saúde, Humberto Costa, vem estudando a possibilidade de se proibir a veiculação de anúncios de cerveja na televisão entre as seis da manhã e as dez da noite.

Talvez não sejam grandes mudanças, mas o precedente é importante. A regulamentação ética da publicidade, afinal, será sempre contrária a seus próprios interesses. Só uma pressão considerável da sociedade é capaz de mostrar que a educação, a cidadania, o respeito ao outro, a solidariedade, nos interessam tanto ou mais do que o gozo consumista para o qual todos são chamados, mas poucos os escolhidos.

KEHL, Maria Rita. A propaganda e as crianças. Observatório da Imprensa, 11 dez. 2003. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp111200395.htm>. Acesso em: 02 nov 2014.

Oralmente, fazer os seguintes questionamentos aos alunos:

- “Sobre o que os textos texto falam?”,
- “Quais opiniões os autores têm sobre esse assunto?”,
- “Vocês concordam com o que é apresentado em todos os textos? Por quê?” ,
- "Que soluções são propostas para o problema?" ,
- “Podemos dizer que os textos lidos emitem opiniões? Por quê?”,

Realizar esse debate com os alunos faz com que eles percebam diferenças nas opiniões entre eles. É importante que a professora esteja sempre reiterando que, quando somos contra uma opinião não estamos sendo contra a pessoa, mas sim, às suas ideias. E essas discussões entre pessoas de opiniões diferentes são muito importantes porque nos fazem pensar nas coisas que acreditamos, mudamos de ideias, conhecemos outros pontos de vista, aprendemos a respeitar as diferenças.

A professora pode ajudar os alunos a reconhecerem, nos textos, o ponto de vista, a justificativa para o ponto de vista, a opinião contrária à da autora, e como ela concluiu o texto. Para introduzir o assunto que será abordado mais profundamente na aula seguinte: as características de um Comentário Crítico.

Na sequência, o professor, junto à turma, lerá 03 (três) textos de cunho argumentativo (um poema crítico, um artigo de opinião e um comentário crítico) sobre o consumismo. Ao final das leituras, é importante que se lance questionamentos, tais como foram descritos no plano de aula apresentado, para que se inicie um debate sobre as estruturas dos textos argumentativos e os argumentos fiquem cada vez mais claros para os alunos, com uma relevância maior no gênero eleito para a escrita deles: o comentário crítico.

Em se tratando do poema “Eu, Etiqueta” (Drummond) e do artigo de opinião “A propaganda e as crianças” (Marta), julgamos relevante introduzi-los, tendo em vista a não convivência dos alunos com esses gêneros da esfera do argumentar e aos autores desses textos, sendo relevante, assim, a apresentação de uma novidade ao alunado. Além disso, também consideramos importante que discutir sobre o consumismo e sua influência na vida dos jovens, por meio de diferentes pontos de vista e gêneros diversos, fez com que os alunos tenham um posicionamento mais crítico sobre as diversas ideias desenvolvidas socialmente.

### 4.2.3. Oficina 1 - Como Reconhecer um texto crítico – Comentário

Essa fase da sequência foi elaborada em duas oficinas, que levam em consideração a estrutura do gênero selecionado e como elaborar argumentos a serem utilizados no âmbito desse gênero elencado. Essas oficinas foram criadas porque acreditamos que, antes dos alunos construírem um norte linguístico sobre um texto, no nosso caso, concernente ao uso dos operadores argumentativos na estrutura textual, eles devem se apropriar e saber o que e para que estão escrevendo. O trabalho que leva em conta a estrutura do gênero e como reconhece-lo é um momento bem mais complexo e extenso do que foi abordado neste trabalho e um ponto essencial no que se refere às intervenções sobre gênero em sala de aula, que deve ser desenvolvida em trabalhos futuros. Entendemos, por ora, que as aulas e os planejamentos sobre como tratar um gênero devem sempre ser aprimorados, desenvolvidos e adaptados para seu público-alvo. Para tanto, melhorias serão necessárias todas as vezes em que a sequência didática for aplicada. Seguem, então, os planos elaborados para o desenvolvimento das oficinas do Módulo II da Sequência Didática.

PLANO 3 - OFICINA 1: Como Reconhecer um texto crítico - Comentário

Professora: Mariana Freire Rodrigues

Série: 9º ano do Ensino Fundamental Turno Matutino

#### **OBJETIVOS**

- Apresentar, de uma forma geral, as características de um texto argumentativo;
- Familiarizar-se e saber identificar um comentário, de cunho crítico.

#### **ATIVIDADE**

- Aula expositiva: slides explicativos sobre Comentários Críticos.

## COMENTÁRIO CRÍTICO

- ▶ **Finalidade comunicacional:** formular uma posição pessoal (argumentar) sobre um assunto/tema, como resultado do confronto entre o que se pensa e aquilo que é dito num texto sobre algo, fundamentada na análise do texto que pode ser comprovado pela pessoa que a lê (ou ouve).

- ▶ Argumentar é um **processo** que consiste em explicar, ordenar, justificar, relacionar ideias.
- ▶ Esse processo tem por objetivo:
  - Formar a opinião do leitor (ou ouvinte)
  - Convencer o leitor/ouvinte a defender uma determinada ideia.
  - Convencer a tomar partido em um conflito ou ter uma determinada ação.

### DESSA FORMA, DIZEMOS QUE...

... Argumentar é o que mais fazemos quando falamos todos os dias:

- Quando queremos convencer alguém de que a nossa opinião tem mais valor, que ela é melhor.
- Quando queremos que façam algo que nos beneficie.
- Quando queremos vender ou trocar alguma coisa.
- Quando realmente acreditamos em algo e queremos que outro compartilhe da mesma visão.

### Mas não é só isso. Também precisamos aprender a:

- ▶ Aperfeiçoar o uso do vocabulário.
- ▶ Pontuar com intenção, ou seja, usar a pontuação correta a nosso favor no texto.
- ▶ Usar corretamente os conectores - palavrinhas que servem para ligar (conectar) termos e orações.
- ▶ Usar modalizadores - palavras que expressam nossa opinião de maneira que não precisaremos usar primeira pessoa para deixar claro qual é nossa opinião.
- ▶ Usar índices de avaliação: palavras que tem o poder de valorizar ou desvalorizar um argumento em relação a um outro ou uma ideia.

### Estrutura de um comentário

- ▶ **Introdução** - introduz o leitor no universo (tema) do texto, remetendo-o para o problema que o autor procura responder e a sua posição, o contexto do texto e o seu interesse e anuncia o plano adoptado para o comentário.
- ▶ **Desenvolvimento**: consiste na análise, interpretação e apreciação do texto, organizada em três partes ou seqüências:
  - ▶ *1ª parte: descritiva* (resumo da análise)
  - ▶ *2ª parte - explicativa* (explicitação dos conceitos e das relações com outros problemas/temas)
  - ▶ *3ª parte - reflexiva* (indicação dos aspectos positivos e negativos)
- ▶ **Conclusão** (o que o texto me diz)

- ▶ As principais perguntas a que se deve responder quando se faz um comentário são: O que é que o texto diz? Como diz? O que me diz?
- ▶ *Leitura do texto* (pelo menos duas vezes)
- ▶ Leitura analítica, para apreensão do conteúdo global (mensagem)
- ▶ Leitura atenta e profunda para compreensão do seu sentido mais profundo ou conotativo, identificando e resolvendo todas as dificuldades de compreensão (vocábulos, conceitos, referências), através de pesquisa em dicionários, enciclopédias, livros e artigos relevantes (não se pode falar de um texto sem antes o ter compreendido).

### Enfim, COMENTAR É:

- ▶ Partir do texto como um todo e apresentar a sua interpretação,
- ▶ Formular uma posição pessoal fundamentada na análise do texto que pode ser comprovada pela pessoa que lê (ou ouve) a crítica.
- ▶ Escrever um texto crítico e não apenas opinativo ou informativo
- ▶ Integrar sequências descritivas, expositivas, explicativas e, principalmente, reflexivas (argumentativa).

Depois de abordar o gênero “Comentário Crítico” e debater sobre as características da argumentação com os alunos, o professor deverá retornar os textos da aula anterior e passar um estudo dirigido para que eles respondam questões acerca do que foi lido. A atividade proposta foi a seguinte:

**ATIVIDADE 2 -**

1.) Responda as perguntas sobre os .

a) Qual é o tema dos textos lidos?

\_\_\_\_\_

b) Qual é a opinião dos autores sobre o tema abordado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Em sua opinião, o que os autores escreveram que pode convencer mais fácil o leitor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) O autor apresentou algum ponto de vista diferente do que ele defende? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*4.2.4. Oficina 2 - Produção de Comentário Crítico – Os Argumentos e o Ponto de Vista*

PLANO 4 - OFICINA 2 - Produção de Comentário Crítico– Os Argumentos e o Ponto de Vista

Professora: Mariana Freire Rodrigues

Série: 9º ano do Ensino Fundamental Turno Matutino

**OBJETIVOS:**

- ◆ Compreender que argumento é constituído por pontos de vista e justificativas que identificam a opinião do produtor do texto;
- ◆ Reconhecer a existência de opiniões diferentes, contrárias.

**ATIVIDADE:**

- Ficha entregue aos alunos para a realização de uma entrevista com os colegas de outras turmas e funcionários da escola.

**ATIVIDADE 3 -**

Já vimos que existem assuntos de importância social que geram opiniões diferentes. Em grupos formados por 4 alunos, entreviste pessoas da sua escola (pode ser colegas de

outras turmas, funcionários, professores) para saber a opinião delas sobre o tema “**as propagandas e anúncios influenciam na vida dos jovens**”.

Anote duas entrevistas com opiniões contrárias (uma pessoa que concorda e outra que discorda). Não se esqueça de anotar a justificativa delas por serem contra ou a favor.

Entrevista 1 (concorda com a ideia):

Opiniões:

---

---

---

Entrevista 2 (discorda da ideia):

Opiniões:

---

---

---

---

---

---

---

Cada grupo de alunos lerá sua ficha de entrevista e identificará nela o ponto de vista e os argumentos da pessoa entrevistada. Após isso, os alunos vão expor o resultado à turma.

Na exposição aos colegas, a professora deverá intervir no sentido de identificar, mais precisamente, os elementos fundamentais: opinião e argumento. Depois de cada grupo apresentar as informações coletadas com as entrevistas, a professora chamará a atenção para os diversos pontos de vistas sobre quaisquer assuntos. Então, os alunos escreverão em seus cadernos o que foi explorado oralmente.

Após essa atividade, cada aluno deverá tomar seu texto inicial em mãos, para com o auxílio da professora, encontrar os argumentos.

Depois de os alunos encontrarem os argumentos em sua própria produção, deverão avaliá-los, respondendo às seguintes questões:

1. Para dar consistência ao meu ponto de vista, construí argumentos claros e bem formulados? Considerei meu ponto de vista para construir os argumentos?
2. Usei expressões organizadoras do texto, como: “primeiramente... em segundo lugar...”?
3. Utilizei expressões que introduzem argumentos, como: “pois”, “porque”?

A professora, então, retornará ao texto e chamará a atenção dos alunos para a existência de expressões que auxiliam na construção dos argumentos:

- Palavras ou expressões que: introduzem argumentos. Exemplos: “porque”, “pois”, “por isso”, estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos) “embora”, “apesar de”, “para”, “a fim de”, “logo”, “então”.

#### *4.2.5. Oficina 3 - Produção de um comentário crítico– Entendendo a função dos operadores argumentativos no texto*

Com relação aos exercícios propostos para desenvolver as habilidades textuais com relação aos operadores argumentativos, a professora e os alunos fizeram uma análise do quadro entregue sobre os operadores argumentativos (Quadro - 3). A professora elaborou, em sala de aula, junto aos estudantes, a construção de várias expressões que envolvessem os termos e expressões, organizando a significação de cada um no conjunto final dos textos que eles escreveriam futuramente. Além disso, a docente trouxe alguns exemplos de termos que eles já usavam antes, em provas e na atividade inicial proposta, apresentou-os para deixar claro que aquilo não era algo alheio à realidade de escrita deles, mas que poderia (e deveria) ser estimulado de forma tal que eles fizessem uso desses elementos para valorizar, cada vez mais, seus argumentos, seja em um texto escolar, seja fora daquele âmbito.

A partir do contato inicial com a tabela e os exemplares contento operadores de uso dos alunos, em todas as atividades que sucederam, a professora revia a tabela e os estudantes foram orientados a exercitar a reescrita das orações, aperfeiçoando-as com o uso efetivo dos termos.

PLANO 5 - OFICINA 3 - Produção de um comentário crítico – Entendendo a função dos operadores argumentativos no texto

Professora: Mariana Freire Rodrigues

Série: 9º ano do Ensino Fundamental Turno Matutino

**OBJETIVO:**

- Reforçar a compreensão sobre a existência de palavras e expressões que ajudam na organização das ideias no texto, facilitando o sentido que queremos que seja compreendido pelo leitor.

**ATIVIDADE:**

A professora selecionará trechos das atividades produzidas pelos alunos e realizará uma análise com o material. Os alunos devem reconstruir os trechos destacados pela professora fazendo as devidas mudanças. Deve-se usar a tabela a seguir para motivar os alunos a reconstruírem orações/parágrafos usando essas palavras/expressões. O quadro teórico a seguir foi entregue para cada aluno, com o intuito de que fosse utilizado para refazer os textos entregues.

Quadro 3 – Operadores Argumentativos

<b>Operador</b>	<b>Função</b>
'mesmo', 'até', 'até mesmo', 'inclusive'	Organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão;
'ao menos', 'pelo menos', 'no mínimo'	Introduzem dado argumento Deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes;
'portanto', 'logo', 'por conseguinte', 'pois', 'em decorrência', 'consequentemente'	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados Em enunciados anteriores;
'ou', 'ou então', 'quer...quer', 'seja...seja'	Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas;
'mais que', 'menos que', 'tão...como'	Estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão;
'porque', 'que', 'já que', 'pois'	Introduzem uma justificativa Ou explicação relativa Ao enunciado anterior;
'mas', 'porém', 'contudo', 'todavia', 'no entanto', 'embora', 'ainda que', 'posto que', 'apesar de (que)'	Contrapõem Argumentos orientados para conclusões contrárias;
'um pouco' e 'pouco', 'quase' e 'apenas', 'só', 'somente'	Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total;
'e', 'também', 'ainda', 'nem' (= e não), 'não só...mas também', 'tanto...como', 'além disso', 'além de', 'a par de'	São argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, isto é, somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
'aliás'	Introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos.
'já', 'ainda', 'agora'	São responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.

#### ATIVIDADE 4 -

- Voltando ao texto (2), com relação às palavras ou expressões que introduzem argumentos, a palavra **afinal** em “a regulamentação ética da publicidade, afinal, será sempre contrária a seus próprios interesses”, é um operador argumentativo?

---



---

Por meio dessa palavra (afinal):

- ( ) introduz-se uma conclusão ou explicação em relação o enunciado anterior;
- ( ) estabelece-se uma relação de oposição entre os enunciados.

- Identifique, no texto, algumas ocorrências do operador argumentativo **mas**, e explique a relação de sentido estabelecida por meio dele.

---



---

- Os operadores, **mas, porém, no entanto, todavia** – assinalam uma oposição entre argumentos explícitos ou implícitos no texto.

Releia esta passagem do texto - quinto parágrafo – e explique a relação de sentido introduzida pelo operador **mas**.

“Quem autoriza o primeiro golinho numa festa de família são os pais, também. Mas quem associa o álcool a tudo o que há de melhor nessa vida?”.

---



---

- Releia o trecho quarto parágrafo do texto:

“O adolescente talvez não seja o consumidor mais visado pelos fabricantes de bebidas alcoólicas (**será que não?**), mas tornou-se o símbolo do gozo sem limites que a publicidade estimula. O tempo todo ele se depara com imagens publicitárias utilizando modelos de sua geração, em clima de eterna farra; o tempo todo é convidado a se

identificar com essa imagem. **Dizer que essa exuberante oferta imaginária não produz identificações, é ingenuidade ou má fé.**”

- a. O que se pode inferir da visão do autor sobre a publicidade de bebidas alcoólicas no Brasil? Comente.

---

---

(É importante que o professor faça a correção das questões em voz alta com os alunos, chamando a atenção deles para pontos importantes do texto.)

### **Problematização do Tema**

O professor, partindo das respostas das questões sobre o artigo de opinião, deve chamar a atenção dos alunos para a importância dos operadores argumentativos na indicação da força argumentativa dos enunciados, direcionando o leitor para a construção de determinados sentidos.

É interessante aproveitar o momento para orientar os alunos a pensar na pergunta que irá nortear as atividades de pesquisa que serão realizadas por eles.

Com relação aos operadores, uma possível pergunta poderia ser:

- Qual é a função dos operadores argumentativos no gênero discursivo texto de opinião?

---

---

---

---

É interessante que o professor oriente os alunos a produzirem a justificativa, depois de realizadas as atividades de pesquisa. Desse modo, eles terão mais clareza da importância dos operadores argumentativos na articulação das ideias no texto, uma vez que esses elementos contribuem para o encaminhamento das decisões estratégicas, tomadas intencionalmente pelo autor do texto, ao construir a argumentação e ganhar a adesão do leitor. Eles deverão construir o texto, procurando responder à pergunta: por que é

importante realizar um estudo sobre o emprego dos operadores argumentativos no gênero artigo de opinião?

### **MOMENTO DA PESQUISA**

Os alunos deverão realizar uma pesquisa sobre os operadores argumentativos, a partir do seguinte roteiro:

- a. Operadores argumentativos: definição
- b. Os operadores argumentativos são utilizados para introduzir vários tipos de argumentos. Quais são os operadores mais comuns?

#### *4.2.6. Oficina 4 - Autoavaliação, revisão e reescrita textual*

A partir da *produção inicial* e, depois disso, todas as considerações e atividades elaboradas no intuito de contextualizar o aluno acerca do o comentário crítico, observamos a necessidade de chegar a um momento de *reescrita* dos próprios textos elaborados por eles. Essa atividade tem a significação de uma produção decorrente de um autoavaliação, cujo propósito principal seria analisar se o estudante obteve competências suficientes para realizar essa ação de se autoavaliar, identificando suas falhas e evoluindo sua escrita.

Chegada a hora de realizar a autoavaliação, os alunos tiveram a oportunidade de rever sua própria *produção inicial* para analisar o que foi estudado até o momento, examinando se utilizaram os elementos constitutivos do comentário crítico e, também, o uso dos operadores argumentativos. Foi proposto que eles poderiam reescrever seus textos, fazendo adaptações que julgassem necessárias, utilizando novos termos e/ou expressões, modificando a escrita inicial como quisessem, visando a melhoria de seus textos.

A partir desses fundamentos, buscou-se, portanto, fazer com que o contexto de produção, no caso as atividades, simulasse uma situação o mais próximo possível do real. Isto é, uma situação em que eles precisassem comentar criticamente sobre um assunto polêmico e de seu convívio social. Considera-se, assim, que as atividades contemplaram o reconhecimento de destinatários (*internautas da rede social Facebook*), o que parece ter favorecido a consideração do *outro* na negociação de pontos de vista, como será

mostrado nas análises dos textos.

**PLANO 6: OFICINA 4 - Autoavaliação, revisão e reescrita textual**

Escola Estadual Dr. Graciliano Lordão

Professora: Mariana Freire Rodrigues

Série: 9º ano do Ensino Fundamental Turno Matutino

**OBJETIVO:**

- Analisar se o aluno adquiriu competências suficientes para avaliar a sua produção identificando possíveis falhas em sua escrita.

**ATIVIDADE:**

A professora irá propor que os alunos avaliem o seu próprio texto. Faz-se necessário deixar claro que eles devem ter cuidado em não apagar, rasurar, riscar, ou amassar a produção anterior (Diagnóstico - Produção inicial). Depois de responder ao questionário de avaliação, os alunos deverão realizar uma análise do texto verificando o que pode ser modificado para melhorar o entendimento da produção por parte do leitor (reescrita do texto).

Não se pode esquecer de destacar que é natural e importante reescrever seus textos, com a finalidade de melhorá-lo. Então, apresenta-se última atividade referente ao assunto.

Atividade escrita:

Autoavaliação da primeira produção e reescrita do texto.

## ATIVIDADE 5

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Escola Estadual Dr. Graciliano Lordão



NOME:

Nº

Ensino Fundamental

Turma: 9º Ano

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015



Professor (a): Mariana Freire

Língua Portuguesa

1º Bimestre

Agora é a sua vez de analisar a sua própria produção. Lembre-se de tudo o que foi estudado até aqui sobre o que é necessário para produzir um texto de opinião.

1º) Releia seu texto e marque a alternativa que você julgar pertinente:

a) Você apresentou o ponto de vista sobre o assunto tratado?

Sim

Não

b) Você explicou o motivo de ter esse ponto de vista (justificativa)?

Sim

Não

c) Você escreveu opiniões que fossem opostas?

Sim

Não

d) No final do texto, você escreveu a resposta ao leitor deixando claro a conclusão dele?

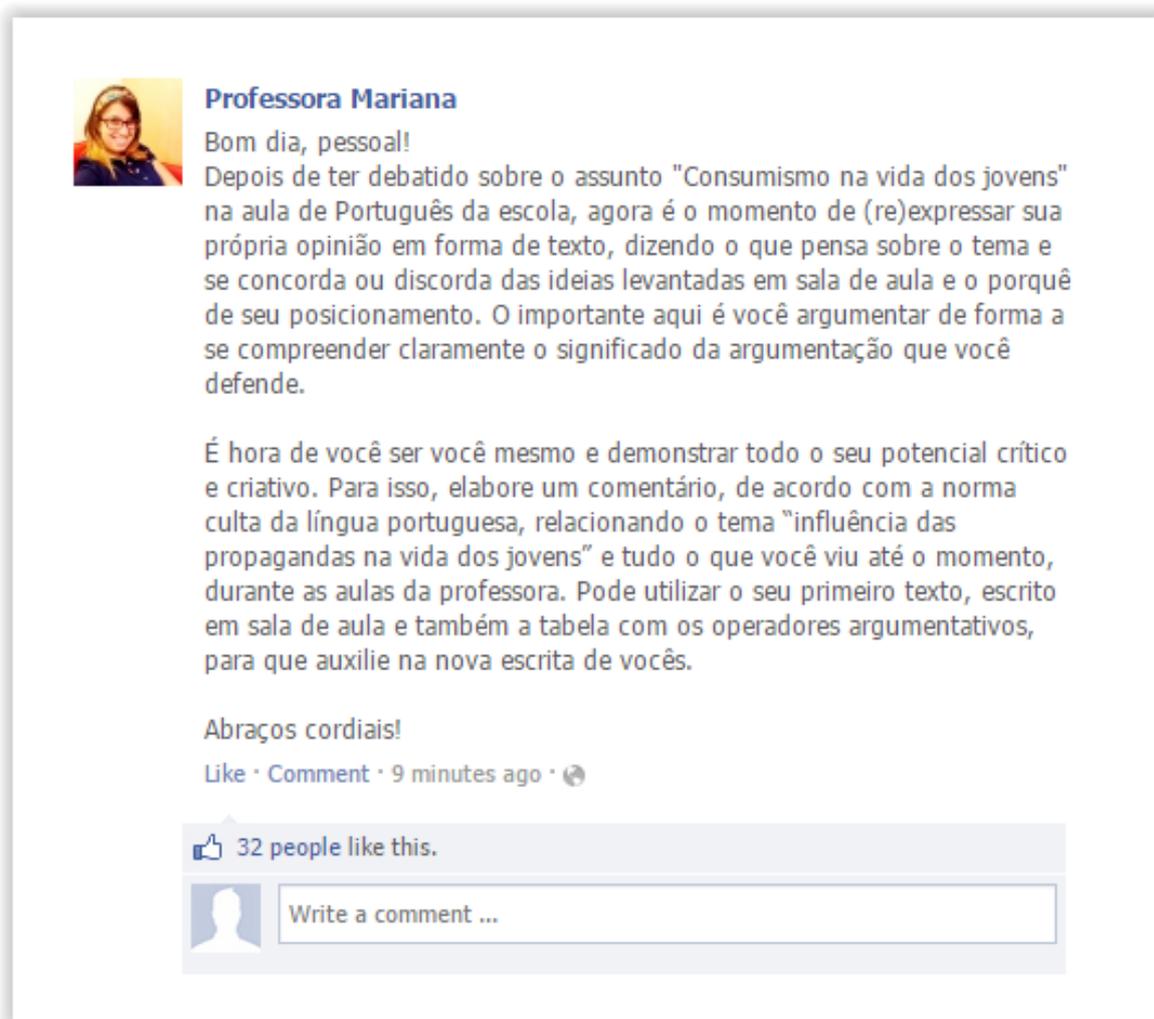
Sim

Não

2º) Responda as questões abaixo.

a) É possível compreender o que foi dito por você? Por quê?

b) Existe alguma parte do texto que você não entendeu? Qual e por quê?



The image shows a simulated Facebook post. At the top left is a profile picture of a woman with glasses and a yellow background. To the right of the picture is the name "Professora Mariana" in bold blue text. Below the name is the text of the post: "Bom dia, pessoal! Depois de ter debatido sobre o assunto 'Consumismo na vida dos jovens' na aula de Português da escola, agora é o momento de (re)expressar sua própria opinião em forma de texto, dizendo o que pensa sobre o tema e se concorda ou discorda das ideias levantadas em sala de aula e o porquê de seu posicionamento. O importante aqui é você argumentar de forma a se compreender claramente o significado da argumentação que você defende. É hora de você ser você mesmo e demonstrar todo o seu potencial crítico e criativo. Para isso, elabore um comentário, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, relacionando o tema 'influência das propagandas na vida dos jovens' e tudo o que você viu até o momento, durante as aulas da professora. Pode utilizar o seu primeiro texto, escrito em sala de aula e também a tabela com os operadores argumentativos, para que auxilie na nova escrita de vocês. Abraços cordiais!" Below the text are the interaction options: "Like · Comment · 9 minutes ago · 🌐". Underneath is a grey bar with a thumbs-up icon and the text "32 people like this.". At the bottom is a comment box with a profile picture icon and the placeholder text "Write a comment ...".

A professora simulou o ambiente da rede social Facebook para que o alunado se sentisse mais próximo do que estava sendo proposto. Foi uma maneira de deixar a atividade mais interessante para eles, fazendo com que o contexto se tornasse mais real, visto que não foi possível, naquele momento, fazer uso de equipamento com Internet na sala de aula.

## **5. CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS**

Desse capítulo em diante, depois de passada a etapa sobre as considerações das atividades elaboradas para a intervenção, passaremos para as análises dos resultados obtidos com as produções em sala de aula. Utilizaremos dados e índices numéricos, seja em termos de frequência, para demonstrar tais resultados. Entretanto, faz-se necessário deixar claro que se trata de um trabalho mais qualitativo que quantitativo e, para tanto, não há pretensão de sugerir indicações acerca de níveis de significância exatos.

### **5.1. Procedimentos de análise**

Tendo em vista os pressupostos teóricos que embasam o trabalho, os quais direcionam para a ideia de que todo tipo de ação discursiva se apresenta como uma unidade linguística sócio-histórica elaborada dialogicamente por meio da interação, essa fase do nosso estudo busca analisar a intervenção feita por meio do uso dos conectores na produção de textos de opinião feitos pelos alunos. Para tanto, temos como objetivo observar de que forma a apropriação do uso desses elementos, palavras e expressões pode estabelecer relações de coerência textual nas produções dos alunos, isto é, desenvolvendo as habilidades de escrita que facilita a interpretação dos textos.

Vale salientar que coerência e coesão textuais não devem desvincular-se em seus contextos. Já que a coerência está relacionada com a semântica, pragmática, fatores culturais e sintáticos que, em conjunto, possibilita uma unidade de interpretação para que o leitor possa construir significados. Nesse viés, a coesão organiza a sequência do texto e garante, por meio de elementos linguísticos determinados, fluidez em seus significados.

De acordo com o dito, entendemos que as concepções sobre coesão e coerência estão vinculadas. Entretanto, uma não depende da outra para viabilizar os sentidos do texto. Nesse contexto, Koch (2007) vêm corroborar com essa ideia afirmando que enquanto a coerência estabelece uma conexão textual por meio de elementos linguísticos, o qual permite o entendimento do interlocutor, a coesão constrói o sentido pretendido, de forma a facilitar a compreensão.

Marcuschi (2008) define que os elementos de coesão são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência do texto”, entendendo que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de “uma espécie de semântica de sintaxe textual”, isto é, dos

mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relação de sentido.

Ao que tange o encadeamento textual, tivemos a expectativa de que, ao final da efetivação da sequência didática, os estudantes pudessem articular de forma mais eficaz os operadores argumentativos para assegurar a evolução dos seus textos. Por meio da delimitação dos elementos analisados, buscamos responder a alguns questionamentos:

- Como os alunos utilizam os operadores argumentativos? Isto é, que conhecimentos linguísticos dispõem, e quais foram apreendidos na intervenção, para atender as exigências do gênero?
- Como esse uso se realiza e se desenvolve na modalidade escrita, considerando-se a exposição desses alunos à situação formal de aprendizagem?

A turma alvo da pesquisa era composta de vinte e nove (29) alunos. Eles foram identificados pela letra “A” seguida por um número ordinal crescente (do 1 ao 29). Porém, eles faltavam muito e, para tanto, não pudemos realizar a sequência com todos os alunos em todas as aulas. Em média se tinha catorze (14) alunos em sala.

Diante desta dificuldade, precisou-se definir um critério para a montagem do *corpus*. Por uma questão metodológica, selecionou-se os textos de alunos que participaram das seis (6) fases da SD. O nosso *corpus* é constituído de catorze (14) textos, escritos por sete (7) alunos participantes das sete (6) fases diferentes da sequência.

Ao iniciarmos a análise do *corpus* a partir da comparação dos textos dos alunos com o quadro que serviu de base para o estudo dos operadores argumentativos, proposto por Koch (2004), já explicitado no capítulo que equivale ao aporte teórico do trabalho, conseguimos perceber algumas diferenças e semelhanças no que concerne ao tipo de operador e sua funcionalidade dentro do discurso argumentativo do aluno. Os textos dos alunos foram produzidos em duas fases: uma inicial, sem nenhum tipo de intervenção; outra final, logo após as aulas e atividades; ambas realizadas individualmente. Nessas produções, pudemos verificar um ponto importante a ser assinalado, mas já pressuposto pela professora: a escassa diversidade de operadores que, por isso, ocasionou a recorrência de muitos deles em relação a outros.

Apesar disso, muitas vezes esse fato não comprometeu a competência escrita dos

estudantes, já que, apesar do limitado repertório de operadores argumentativos, em sua maioria, eles conseguem se apresentar de modo coerente ao opinar sobre um assunto.

Na primeira versão do texto, os estudantes utilizaram basicamente os mesmos operadores, repetidamente, distanciando-se das várias opções propostas por Koch (2004). Utilizavam de forma adequada, em sua maioria, mas sem muita reflexão sobre como e para que estavam se apropriando daqueles elementos. O desenvolvimento do trabalho pode ser observado a partir do momento em que se conseguiu fazer uso dessa reflexão, quando esta foi mediada pela professora ou mesmo em debates em sala de aula, com os próprios colegas de classe.

O uso desses elementos de coesão (operadores argumentativos) foi analisado estatisticamente a partir das frequências com que ocorreram nas produções referentes à cada fase de produção. Em seguida, realizou-se uma análise qualitativa quanto ao uso dos mesmos e a relação estabelecida com a coerência nas produções, de forma individual, trazendo à tona as particularidades de cada produção (inicial e final). No quadro a seguir, apresentam-se os elementos trabalhados na intervenção e enunciados, retirados dos textos dos alunos, que exemplificam cada um dos tipos de operadores:

Quadro 4 – Tipos de Operadores/Exemplos

Tipos de Operadores	Exemplos
Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão	<i>Esses anúncios fazem com que as pessoas comprem <u>ate</u> coisas que não quer (...)</i> (A7)
Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	<i>Eles só querem que as pessoas compre sem pensar <u>e</u> só querem usá-los para compra (...)</i> (A8)
Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente	<i>(...) ser bem interpretada ajuda a população não ser conduzido pelas propaganda, <u>assim</u> vai da consciência de cada um.</i> (A6)
Operadores que estabelecem relação de especificação e/ ou exemplificação	<i>As vezes esse produto não faz bem, esses produtos de fast-food <u>por exemplo</u>.</i> (A9)
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior	<i>Neste ponto, acho muita maldade <u>por que</u> ele(a) são crianças que são tão incertos no que veem, falam e dizem.</i> (A1)
Operadores que visam a esclarecer, retificar, desenvolver ou explicar uma enunciação anterior	<i>(...) ele ponham um outro produto para chamar a atenção das pessoas, <u>ou seja</u>, muitas das vezes a propaganda é enganosa.</i> (A10)
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	<i>(...) a intenção de convencer o leitor e os espectadores, <u>porém</u> a mal interpretação dessas podem fazer a maior diferença.</i> (A6)

Operadores que assinalam uma ideia de finalidade, objetivo	<i>(...) nois compramos quase tudo deles <b>a fim de</b> que seja bom os produtos. (A4)</i>
Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos	<i>(...)as empresas, marcas, entre outros querem fazer que comprem seus produtos cada vez mais, <b>mais ainda</b> esses produtos não faz bem para o consumidor. (A9)</i>

O procedimento realizado nas análises dos textos dos alunos foi, primordialmente, qualitativo, comparando-se as produções iniciais de cada aluno com a reescrita, fazendo referências às atividades desenvolvidas durante a execução da sequência. Observou-se se houve alteração na reescrita, quais foram essas alterações e ainda se houve inclusão ou exclusão de operadores argumentativos, ou de elementos constitutivos da estrutura do texto.

## 5.2. Considerações sobre as produções dos alunos

A partir de agora, buscaremos realizar o levantamento do número de operadores argumentativos e de palavras que compõem cada um dos textos dos alunos. De acordo com o que afirmam Schneuwly e Dolz (2004), o aumento no número de palavras escritas e variação dos operadores argumentativos são indicadores da expansão da argumentação, portanto também levaremos em consideração em nossa investigação. Observações acerca do valor semântico dos operadores serão feitas durante essas análises.

O aumento do número de operadores argumentativos é diretamente proporcional ao aumento do número de palavras, conforme pode ser observado nas tabelas dispostas nas sessões referentes a cada texto, numeradas em ordem crescente de 1 a 7, e em conformidade com a identificação dada aos alunos.

Vejamos, então, aluno por aluno, como se deu o desenvolvimento da expansão da argumentação/número de palavras.

### 5.2.1. Aluno 1

1ª Versão

Achei a propaganda muito sentada, **por** confundir a criança apresentada na tirinha.

**Já** na segunda tirinha, achei que aquela criança assistia muita TV, com propagandas muito elaboradas para essa criança, **entam** ela ficou de uma maneira independente dos comerciais da TV.

Nas propagandas passadas no data show, achei que elas exagerarão no verbo imperativo, a apresentado au consumidor.

Neste texto, A1 já inicia o texto concordando com o fato que ocorre na tirinha da Mafalda, explanada em sala de aula, e, para isso, utiliza uma justificativa, utilizando o operador “por” para introduzir uma breve justificativa. Podemos dizer que “por”, neste caso, tem sentido de “pois”. Esse elemento, tradicionalmente, é classificado no grupo das preposições, entretanto, aqui, no enunciado do aluno, poderia apresentar uma relação de causalidade ou justificativa sobre a ideia de as propagandas serem “sensatas”. Apesar disso, o enunciado não fica claro, pois semanticamente, é incoerente relacionar a sensatez a que ele se referiu com a confusão criada na cabeça da criança. Podemos inferir que o equívoco se dá, portanto, pela falta de compreensão do que significa o adjetivo “sensata” e não pelo uso do elemento coesivo.

O aluno apresenta seu texto estruturado em três parágrafos que apenas lançam informações trazidas pela professora e debatidas por seus colegas em sala de aula, falando sobre o que ele “achou” sobre elas, mas sem desenvolvê-las de modo efetivo. Há, neste caso, também, um problema de informatividade para a defesa desse argumento, pois não há informação que justifique sua posição, reforçando apenas seu “achismo”.

Dessa forma, os pontos de vista apresentados por A1 no texto surgem a partir de uma relação de subordinação ao que foi proposto em sala de aula. O aluno parece apenas transcrever o que foi debatido e memorizado, unindo as ideias em uma tentativa de construir significações que não sejam contrárias ao que foi exposto e constatado em sala de aula: o fato das propagandas atuarem de forma perigosa na vida das pessoas.

Como marca da ruptura do texto produzido, ele utiliza operadores que introduzem conteúdos pressupostos no início dos parágrafos (“já”). Neste caso, o uso desse operador funciona como uma ideia falsa de argumento novo.

Nesta primeira versão, constatamos indícios da competência argumentativa, pelo

fato de o autor concordar e apresentar uma ideia como justificativa, embora seja inadequada a escolha que fizeram do operador argumentativo. Isso significa que o fato de apenas “concordar” com uma pergunta do enunciado não dá conta da competência argumentativa do aluno-produtor.

Para uma análise mais profícua do uso dos operadores argumentativos, observemos como se apresentou a segunda versão desse mesmo texto, após a primeira produção, mediante uma leitura reflexiva e sob mediação da professora.

### 2ª Versão

Para começar, direi que achei a propaganda muito sensata, **por** confundir a criança apresetada na tirinha.

Neste ponto, acho muita maldade **por que** ele(a) são crianças que são tão incertos no que veem, falam e dizem.

Na segunda tirinha, achei que aquela criança assistia muita TV, com propagandas muito ilusionista para essa criança, **entam** ela ficou de uma maneira inacreditada com aquilo.

Na minha opinião as propagandas passadas no data show, achei que elas exagerarão no verbo imperativo, para apresenta au consumidor

Observamos que, na segunda versão de A1, o aluno-produtor foi capaz de explicar, utilizando uma breve justificativa, o porquê de ele achar “muita maldade”, corroborando com a sentença do período acima, em que ele afirma que a propaganda pode “confundir a criança”. Isso fez com que ele utilizasse um maior número de palavras do que na primeira versão, e, conseqüentemente, demonstrasse uma melhora no desempenho argumentativo, tendo em vista o uso dos operadores argumentativos dentro das suas respectivas funções.

Fazendo uma comparação entre as duas versões, verificamos que, no plano argumentativo, a segunda mantém a ideia geral da primeira versão, mas essas ideias são minimamente ampliadas em cada parágrafo da segunda versão.

Neste caso, A1 acrescenta informações / ideias / argumentos atrelados ao tema por meio do uso adequado de operadores argumentativos. O aluno-produtor introduz o “porque” na produção justificando, assim, o ponto de vista defendido. Ele ainda repete o “entam” utilizado na primeira versão que, segundo (KOCH, 2006), é um operador que introduz uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente,

juntamente com outros operadores de mesma natureza (portanto, logo, pois). Esse uso, feito na primeira vez de forma bem colocada, segue bem disposto na segunda versão.

Outra diferença que merece destaque nas produções desse aluno, é o fato de, em sua primeira produção, ele utilizar o operador “já” por duas vezes, iniciando dois parágrafos que estruturam o seu texto. Na reescrita, esse elemento é subtraído pelo aluno sendo substituído por elementos que deixam o texto mais fluido e organizado, dando ideia de continuidade entre eles, como os “para começar” e “neste ponto”. Isso foi estimulado pela professora no momento das análises dos textos deles em sala de aula o que se refletiu na reescrita deste aluno.

Essa melhoria, em termos da organização da argumentação e do uso dos operadores, contou com a ajuda das estratégias da professora, nos momentos que antecederam a reescritura, quando foram realizadas a leitura e reflexão das primeiras versões e nova discussão do tema. A estratégia da reescritura colabora, então, para a melhoria das produções. Esse foi um momento ímpar vivenciado nas aulas, porque embora cada aluno não tenha tido uma atenção especial e particularizada da professora, a leitura realizada por ela, acompanhada dos seus comentários sobre as produções forneceram pistas para melhorar o desempenho dos alunos na refacção.

Sabendo disso, ainda comparando as duas produções do mesmo aluno, é possível verificar que na segunda versão os operadores argumentativos, além de terem se apresentado em maior número no texto, parecem ter sido usados de forma mais reflexiva do que na primeira versão.

Talvez tenha sido esse o momento em que os alunos desenvolvem uma escrita com uso mais recorrente de argumentos e dos operadores, pois para alcançá-la, eles demonstraram maior conhecimento e domínio da língua na situação comunicativa em estudo. Em outras palavras, nessa produção em si existem as competências linguística e comunicativa no uso dos operadores, o que, por sua vez, propiciou a competência no uso dos operadores argumentativos. A argumentatividade inscrita no interior da própria língua (DUCROT, 1988) permite que as frases, por mais curtas que sejam, tragam orientação argumentativa.

Observemos a tabela que resume, quantitativamente, o uso dos operadores pelo aluno e a quantidade de palavras utilizadas por ele nas duas fases.

Tabela 1 – A1

Aluno 1		
Etapas	Operadores Argumentativos	Quantidade de Palavras
PRODUÇÃO INICIAL	3	60
REESCRITA	3	85

### 5.2.2. Aluno 4

#### 1ª Versão

De acordo com os comerciais eles faz de tudo para gente comprar aquilo que eles vendem, **mas** não pode enganar **nem** tudo que eles vendem é bom uai

Propaganda de candidato é muito mentiroso não acredito neles de nenhum jeito.

O aluno A4 realiza o primeiro texto, em que ele desenvolve o que foi observado e debatido durante a aula inicial, de forma precária. Ele apresenta o argumento de que “os comerciais faz de tudo pra gente comprar aquilo que eles vendem” e discorda dessa ação com um novo argumento, sendo introduzido, de forma correta, pelo operador argumentativo indicador de adversidade (“*mas*”). Na mesma oração, ele diz que “não pode enganar” e que “nem tudo o que eles vende é bom”. Nesse caso, teríamos uma relação de causalidade entre as orações, que não é demarcada de forma explícita pelo operador argumentativo que, de acordo com Koch (op.cit.), é responsável por explicitar essa ideia.

No parágrafo seguinte, é perceptível que o aluno apenas lançou a ideia, sem nenhuma conexão com o que foi dito anteriormente, novamente sendo subordinado apenas pelo que foi falado em sala de aula pela professora e memorizado para a escrita do texto. Ele elabora um parágrafo com a sua opinião (“é mentiroso” e “não acredito neles”), mas não desenvolve nem justifica tais ideias.

Partindo para a reescrita do texto, feita pelo próprio aluno, depois de uma reflexão em sala de aula sobre o uso dos operadores e sobre a forma de conduzir o texto

argumentativo, para que sua opinião seja apresentada e aceita da melhor forma possível, observamos algumas mudanças no que concerne à estruturação e desenvolvimento de suas ideias em defesa de seus pontos de vista, como podemos ver no texto dele explicitado a seguir:

2ª Versão

A tirinha mostra que os anúncios fazer de tudo pra vender os produtos deles. **Porem** eles mexem com nossas mentes **assim** eles consegue vender os produtos, **mas ainda** alguns de nois não caímos nessa laia temos que tentar também **porque nem** tudo que eles vendem é bom.

A tirinha na propaganda de TV que aparece ele pergunta o que nois somos, as pessoas que eles mais precisam somos nois **porque** nois compramos quase tudo deles **a fim de** que seja bom os produtos.

Na segunda tirinha eles mexeram na mente da menina fazendo com que ele acredite nas mentiras deles **assim** eles conseguem vender tudo. FIM

Temos, nesse segundo momento, uma evidente evolução no que se refere ao desenvolvimento das ideias do texto. Sem precisar ler, de imediato, já observamos os parágrafos mais organizados e os períodos melhores distribuídos e desenvolvidos.

No primeiro texto, A4 utiliza o “mas” como operador argumentativo com ideia de oposição, já na reescrita, ele troca pelo operador de mesma carga semântica, o que provavelmente está vinculado ao conhecimento passado pela professora de que devemos diversificar as conjunções usadas.

Logo após a declaração de que “eles mexem com nossas mentes”, ele utiliza o operador argumentativo “assim” para introduzir uma consequência disso, o fato de que os publicitários “consegue vender seus produtos”. Continuando a argumentação, observamos que ele apresenta uma ideia de oposição introduzida pelo “mas ainda”. Nesse caso, a junção desses dois elementos explicita uma significação de acréscimo de argumentos, de acordo com Koch, e não de oposição. Entendemos, portanto, que a tentativa de mostrar uma ideia que se opusesse à anterior foi enfraquecida pelo uso equivocado do operador.

Outro momento importante a ser analisado na reescrita de A4 é que, nessa segunda fase, ele compreende e realiza a justificativa para o que é dito. Isso é verificado em “temos que pensar também **porque** nem tudo que eles vendem é bom” (grifos nossos). Ele acrescenta uma opinião ao texto utilizando o “também” e, logo após, justifica essa posição

por meio do operador que se dedica a isso, o “porque”. A4 faz isso de forma eficiente em outros momentos do texto, quando também se utiliza desse operador (linha 8) para continuar a esclarecer os enunciados anteriores.

O aluno ainda utiliza, de maneira eficaz, outros operadores dentro do texto, como “a fim de” e novamente o “assim”. Nessa atividade, o aluno mantém a ideia central defendida por ele de que os anúncios fazem de tudo para vender e, para alcançar melhorias em sua defesa, ele desenvolve as partes que julga serem necessárias, já que não havia realizado isso anteriormente, além de reorganizar a ideia central usando recursos linguísticos adequadamente, na maioria das vezes. Com isso, consegue estabelecer, na maior parte do tempo, uma continuidade de sentidos entre os elementos inscritos no texto, garantindo a coerência.

A reescrita de A4 é um bom exemplo para demonstrar que a intervenção viabiliza o aperfeiçoamento dos alunos na escrita desse gênero textual, pois, a apresentação do conteúdo junto à autoavaliação possibilitaram que o aluno realizasse uma revisão capaz de transformar o seu texto em um novo texto, com algumas repetições e alguns novos problemas, mas é nítido que houve melhoras na estrutura textual, no uso de operadores argumentativos, no estabelecimento de sentido facilitando a leitura para o interlocutor.

O discurso-argumentativo fundamenta-se nas tomadas de posição diante de um tema e na negociação de pontos de vista objetivando convencer/persuadir o interlocutor.

Com isso, justificar as opiniões é entendido como parte do processo criativo-argumentativo e requer o uso de conectivos causais/explicativos.

No entanto, há uma dificuldade a ser enfrentada pelos alunos para realizar o encadeamento de ideias dadas as características da argumentação que se relaciona à seleção e adequação desses conectivos.

Observemos a tabela do uso de operadores e palavras por A4:

Tabela 2 – A4

Aluno 4		
Etapas	Operadores Argumentativos	Quantidade de Palavras
PRODUÇÃO INICIAL	2	40
REESCRITA	7	106

### 5.2.3. Aluno 6

#### 1ª Versão

As propaganda muitas das vezes tem a intenção de convencer o leitor e os espectadores, a mal interpretação dessas pode fazer a maior diferença.

**Nem** sempre são boas **mas nem** sempre são ruins. **Por exemplo**, as tirinhas que lemos mostra uma menina se perguntando “o que nós fomos?” “os malditos sabem que nós ainda não sabemos.” São muitas ordem para uma pessoa só. **Mas também** existem as boas como as propagandas de água, as de trânsito, de comidas saudáveis.

Basta ser bem entendida e depende da consciência da população fazer ou não o que “mandam”.

A orientação argumentativa de A6 está marcada, de modo explícito, pelos operadores argumentativos: “mas”, “e” e “mas também”. No primeiro parágrafo organizado pelo aluno-produtor, observamos já a introdução de seu ponto de vista acerca do assunto abordado que tem uma continuidade no parágrafo seguinte, em que ele afirma que (as propagandas) “nem sempre são boas mas nem sempre são ruins”.

Essa primeira ocorrência do operador argumentativo (mas) demonstra a relação de oposição existente entre as duas afirmações apresentadas pelo aluno-produtor, que, de ponto de vista estrutural, parece vago e inconsistente. Apesar disso, A6 introduz exemplos das falas da tirinha para se posicionar e trazer propriedade ao seu argumento e fecha o parágrafo com um período introduzido pelo operador argumentativo “mas” que, de acordo com o Quadro 01 embasado em Koch (2006), é um argumento orientado para conclusões contrárias. Entendemos, dessa forma, que o referido aluno corrobora em todo o parágrafo com a mesma ideia estrutural do período inicial do mesmo bloco, isto é, ele apresenta que há algo bom e ruim nas propagandas e explica isso no decorrer da sua explicação.

Esse movimento de apresentação do argumento e explicação poderia ter sido organizado melhor por meio dos operadores corretos, mas, inicialmente, não observamos isso. Por fim, em seu texto, ele fecha a ideia geral sem nenhum tipo de conexão efetiva, apenas discorre que “depende da população” fazer algo.

Situações como essa vem apenas confirmar a importância do papel do professor na sala de aula, cuja missão é mediar o ensino dos operadores argumentativos e de suas respectivas funções, para que os alunos façam uso desses elementos linguísticos de forma

mais reflexiva. Pensando nisso, passemos para a análise da segunda versão do referido aluno.

### 2ª versão

As propaganda muitas vezes tem a intenção de convencer o leitor e os espectadores, **porém** a mal interpretação dessas podem fazer a maior diferença.

**Entretanto, nem** sempre essas propagandas mostram coisas ruins, **já que** existem as de água, as hospitalares, de trânsito, etc.

**Portanto** ser bem interpretada ajuda a população não ser conduzido pelas propaganda, **assim** vai da consciência de cada um.

A partir da leitura do texto, é possível atestar melhorias no uso dos operadores argumentativos, as quais endereçamos a eficácia do ensino oferecido. Esse texto foi o único, entre os analisados, que a quantidade de palavras diminuiu em relação à produção inicial escrita pelo aluno. A ideia continuou a mesma, o desenvolvimento da argumentação não foi tão eficaz, mas foi imprescindível notar as melhorias no uso adequado dos operadores argumentativos, tendo como ponto central a variação deles.

Essa variação foi possível porque os alunos juntamente com a professora questionaram a adequação de muitos dos operadores argumentativos usados por eles na primeira versão. Como forma de comprovação podemos verificar que A6 demonstrou competência argumentativa através do uso dos operadores “e”, “porém”, “entretanto”, “já que”, “portanto”, e “assim”. A quantidade de operadores dobrou de número em relação ao início.

Na primeira versão, observando o primeiro parágrafo, A6 apenas apresenta as informações sem a presença de um operador que os ligue. Na segunda, o aluno-produtor repete a mesma ideia, mas agora faz uso do operador “porém”, que indica relação de oposição, de acordo com o que estudamos, contrapondo as duas orações em que afirma que as propagandas possuem a “intenção de convencer”, mas a “mal interpretação” (sic) pode causar danos. Essa relação não foi bem esclarecida de início, em seu primeiro texto, já no segundo, quando se valeu do operador, tornou-se eficaz.

O segundo parágrafo é introduzido por outro operador argumentativo de mesmo sentido do anterior. Podemos entender que pode ter havido, nesse caso, um reforço gerado

pelo debate em sala de aula e o enfoque dado pelo aluno nesse operador especificamente. A estrutura não foi de todo desconstruída, o “entretanto” introduz um argumento contrário ao que apresentou parágrafo anterior, isto é, a má interpretação da propaganda pode fazer diferença, mas nem sempre ela será negativa. Após isso, ainda explica sua posição utilizando o “já que”, que introduz uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (KOCH, 2006). Concluindo, o aluno lançou mão dos operadores argumentativos “portanto” e “assim” no parágrafo final da produção: “Portanto ser bem interpretada ajuda a população não ser conduzido pelas propaganda, assim vai da consciência de cada um”. Esses usos ajudaram o aluno a somar os argumentos para a conclusão de que a má/boa interpretação das propagandas depende de cada um, pois existem os dois lados.

Conferimos, então, o desenvolvimento da competência argumentativa do aluno no texto analisado à oportunidade de rever o seu primeiro texto e o reescrever, de tal forma que foi possível realizar a repetição da ideia inicial, que não comprometia o sentido da sua argumentação, eliminar o que percebeu ser incoerente e acrescentar novos (e diversificados) operadores respeitando suas funções. Na realização das aulas, não foram necessários os usos de nomenclaturas nas quais a metalinguagem gramatical, no caso, os operadores argumentativos, ocupassem o foco central da discussão em sala.

Foi por meio da análise e revisão da primeira versão dos textos que o conteúdo foi trazido para a aula como ponto de reflexão, com o auxílio de atividades e discussões pertinentes, em função dos argumentos apresentados e da adequação dos usos dos operadores argumentativos. Sabendo disso, consideramos como fator primordial que o professor esteja sempre consciente de que o texto de seu aluno, embora apresente o uso coerente de operadores argumentativos, não significa que ele esteja pronto, ou seja, que a produção tenha atingido todas as condições que o classificam como um “bom texto”.

Essa ideia retoma a orientação disposta nos PCN (1998) de que não há texto pronto, acabado, pois mesmo que houvesse, caberia muitas versões, como pode ser refletido por meio da leitura do trecho extraído do documento:

a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (...)Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como

também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, pp. 77-78).

Tabela 3 – A6

Aluno 6		
Etapas	Operadores Argumentativos	Quantidade de Palavras
PRODUÇÃO INICIAL	5	95
REESCRITA	7	63

#### 5.2.4. Aluno 7

##### 1ª Versão

Esses anúncios fazem com que as pessoas comprem **ate** coisas que você não quer **para que assim** eles lucrem.

Ao analisarmos o texto de A7, podemos observar um texto curto, com poucas palavras e, conseqüentemente, de baixa consistência argumentativa. Apesar disso, o aluno-produtor finaliza o único período de texto valendo-se de um operador argumentativo adequado para o momento, o “assim”, para apresentar sua conclusão sobre o que foi dito.

Uma reflexão sobre o que foi exposto no texto anterior, de A6, sobre os PCN (op. cit) pode ser feita a partir da leitura da segunda versão de A7.

Os alunos-produtores haviam participado de leituras, seguidas de debates sobre o tema da primeira versão, e temas diversos também, discussões, produção coletiva mediada pela professora, para, em seguida, realizar uma produção individual de um comentário crítico, cujo tema era o mesmo do que eles já haviam escrito, ou seja, o perigo dos anúncios publicitários na vida da sociedade.

Segue, então, a segunda versão de A7:

## 2ª Versão

Esses anúncios fazem com que as pessoas comprem **ate** coisas que não querem, **para que assim** eles lucrem. Muitas das vezes eles não convencem as pessoas a comprarem o que passa na propaganda.

As tirinhas são muito educativa e atenção para todas as idades;

As propagandas chamam mais atenção aos adultos e adolescentes. **E** são muito divertidos os quadrinhos para as crianças.

O aluno começou o texto praticamente com a mesma estrutura da versão anterior, revendo apenas a sua pontuação e um problema de concordância. Acrescenta mais informações no parágrafo inicial e constrói mais dois, apenas lançando as ideias que guardou dos debates e das atividades trazidas pela professora.

Apesar da quantidade de palavras ter aumentado, não percebemos, nesse caso, uma forma eficaz de argumentação. O aluno continuou não desenvolvendo suas ideias. Assim como no primeiro texto, ele lança informações, mas não as liga inteiramente, de forma efetiva.

Observamos que o aluno-produtor busca estruturar a sua produção textual tentando atender ao questionamento da professora, para que ele desenvolva seu texto, adicionando mais informações e argumentos, de acordo com o que foi dito em sala de aula e ele considera importante de se dizer. Para fortalecer o seu ponto de vista, de que “esses anúncios fazem com que as pessoas comprem ate coisas que não querem”, A7 mobilizou as frases afirmativas presentes nos textos das atividades e discutidas no debate precedente à produção, usando-as como suas justificativas.

O estudante, então, recapitula esses momentos em uma tentativa de construir significações que não se contraponham ao discurso que está ideologicamente evidente na atividade (o fato de que os anúncios podem ser perigosos e as tirinhas da Mafalda comprovam isso). Diante disso, pode-se indagar se o problema da repetição do conectivo “e” é resultado do pouco conhecimento acerca dos operadores argumentativos.

Questionamos, nesse caso, se a elaboração discursiva do aluno-produtor nesse texto, assim como ocorreu com os outros alunos na primeira versão da atividade, está relacionada com a dificuldade de explicitar as relações entre as informações que foram disponibilizadas para ele, mas que não foram internalizadas por ele.

Dessa forma, há um “verbalismo vazio”, com as palavras de Vygotsky (1996), em que o aluno repete o discurso visto anteriormente como padrão adequado, sem que haja uma reflexão crítica, um entendimento mais complexo e aprofundado sobre o assunto.

Assim, para realizar a sequência de ideias, ciente dos conhecimentos de que o texto precisa ter uma continuidade de sentidos, o aluno simplesmente “junta” as informações disponibilizadas para ele usando o conectivo que lhe é mais familiar, o “e”. Com isso, ele busca manter a coerência textual, proporcionando a interpretabilidade necessária para levar o seu discurso adiante.

Outra possibilidade de interpretação pode ser entendida com uma suposta falta de necessidade de justificar o ponto de vista e desenvolver suas ideias. O número de informações obtidas durante as aulas aliado à forma com que o tema foi exposto implica em uma compreensão pronta, fechada, limitada acerca do tema. Não há margem para que seja criado um contexto de conflito de ideias, de pontos de vista, de divergências. Dessa forma, parece que não se deixa transparecer a existência da polêmica. O aluno, então, concebe a proposta textual não como um espaço de aberto de discussão, para negociar seus argumentos, mas como um lugar em que se deve apenas confirmar a ideologia concluída imposta na atividade.

Observamos ao fim da análise desse texto nos dois últimos parágrafos, o aluno escreve frases afirmativas e declarativas, recuperadas do discurso em sala, complementando-as com algumas palavras que ajudam na coerência do texto, mas não se preocupa em transformá-las em justificativas, explicações ou refutações. O seu conjunto de referências sobre assunto não lhe permite uma discussão mais complexa.

Tabela 4 – A7

Aluno 7		
Etapas	Operadores Argumentativos	Quantidade de Palavras
PRODUÇÃO INICIAL	3	19
REESCRITA	6	62

### 5.2.5. Aluno 8

1ª Versão

Na minha opinião eles só querem que as pessoas compre sem pensar e só querem usá-los para compra e compra mas ainda **e no fim** a maioria das pessoas não se dá muito bem com isso.

Assim como foi observado na análise do texto anterior, o uso repetitivo do operador “e” demonstra pouca variedade de operadores, o que interfere diretamente a organização coesiva do texto. No uso de poucas marcas linguísticas de forma variada, torna-se arduosa a identificação de quais orações são pontos de vista e quais são justificativas. Assim, o texto precisa ser lido em sua globalidade para que se possa identificar esses elementos essenciais em um comentário crítico.

Na sequência do texto, como há poucas pistas para o desenvolvimento efetivo do sentido, é preciso construir a coerência fazendo suposições ou inferências. Dessa forma, acreditamos que todas as ideias mobilizadas para essa compreensão são incorporadas ao texto para justificar a tomada de posição do aluno.

Os componentes do parágrafo único, escrito pelo aluno, estão organizados formando uma sequência linear e, dessa forma, os fatores de coesão, ainda que sejam restritos, dão conta do entendimento do texto, mesmo que apenas superficialmente. Podemos notar que A8 conhece os elementos constitutivos da estrutura do comentário crítico porque há uma tentativa de apresentar um argumento quando aponta que “eles”, implicitamente os donos das empresas publicitárias, querem que “as pessoas compre sem pensar e só querem usá-las para compra e compra mas ainda”. Logo depois, com o operador conclusivo, ele termina: “e no fim a maioria das pessoas não se dá muito bem conta disso”.

Apesar da tentativa de expor um argumento, essa sequência enunciativa é desencadeada no texto com o mesmo conectivo “e” em quase todas as suas orações. As ideias não são devidamente desenvolvidas, fazendo com que essas orações pareçam informações usadas aleatoriamente para apontar uma posição assumida. Isso implica questionar se o conhecimento da estrutura prototípica do comentário crítico é, por si só, o suficiente para garantir uma produção aprimorada.

Observando o segundo texto, podemos fazer algumas considerações sobre a evolução do aluno após as aulas sobre os operadores e a estrutura de um comentário crítico. Vejamos a seguir o texto de A8.

Bom em primeiro lugar as pessoas querem que as outras comprem sem pensar **e no fim** só querem manipula-las **e até** conseguem **e** assim as pessoas vão se dando mal por causa disso.

**Mas** isso não só acontece **porque** as pessoas querem, **pois** se você não dê atenção eles não te manipulará.

O aluno começou o texto com um operador organizacional diferente do primeiro texto. Enquanto lá, por si só, ele usa “na minha opinião”, agora ele apresenta um elemento de fala, o “bom”, e “em primeiro lugar”, que dão a ideia de que, posteriormente, haverá a apresentação da sua opinião.

Prosseguindo a leitura observamos que, apesar dos problemas de pontuação, já conseguimos desenvolver melhor a ideia que ele tentou apresentar. A8 sugere uma informação nova, a de que “querem manipula-las e até conseguem” e conclui a ideia do primeiro parágrafo com um novo operador, não utilizado anteriormente, o “assim”.

O segundo parágrafo surge como um contra-argumento, sendo, de forma adequada, introduzido pelo “mas”, o qual, segundo Koch (2006), constitui um marcador de oposição, e explicado no mesmo período pelo operador “pois”, como uma justificativa do que foi dito.

Vejam os então a tabela do resultado de A8, sobre quantas palavras e quantos operadores ele utilizou na primeira fase e, posteriormente, na segunda.

Tabela 5 – A8

Aluno 8		
Etapas	Operadores Argumentativos	Quantidade de Palavras
PRODUÇÃO INICIAL	4	36
REESCRITA	8	51

### 5.2.6. Aluno 9

#### 1ª Versão

As tirinhas tem haver com as propagandas **pois** ambos tenta convencer á pessoa comprar/usar seus produtos **assim** “abduzindo” as mentes das pessoas.

As vezes esse produto não faz bem, esses produtos de fast-food **por exemplo**.

**Já** existe outras que pode fazer “bem”, tipo dos seguros, de água, etc...

Neste texto, o aluno inicia afirmando sua concordância com o que foi colocado em sala de aula: a relação entre as tirinhas da Mafalda e as propagandas apresentadas. Para isso, ele utiliza do operador “pois” e “assim”, no mesmo período, para explicar e concluir, respectivamente, sua posição inicial. A sentença que segue caminha para a mesma direção, apresentando a ideia de que esses produtos não fazem bem (“faz bem”) e exemplifica. Para dar continuidade e fazendo emergir um contra-argumento sobre o que foi exposto no período anterior, o aluno lança mão do operador “já”, nesse caso, como um operadores que se direciona conclusões opostas, com o mesmo sentido de “mas” ou “porém”, por exemplo.

#### 2ª Versão

Com certeza as tirinhas tem haver com as propagandas, neste ponto seus produtos abduzem as mentes das pessoas. Opina na opinião do próprio. **Isto é**, as empresas, marcas, entre outros querem fazer que comprem seus produtos cada vez mais, **mais ainda** esses produtos não faz bem para o consumidor. **Por exemplo**: fast-food.

**Portanto já** existe outras que podem fazer bem exemplo: hospitalar, serviço de água, elétricos.

O aluno começou o texto reafirmando, categoricamente, sua posição ante a discussão em sala de aula. No caso dessa reescrita, podemos dizer que, em relação ao número de operadores argumentativos, o aluno não alcançou o movimento feito pela maioria de seus colegas. Entretanto, observamos um avanço ao que concerne o desenvolvimento de suas ideias.

A9 demonstrou um esforço para se fazer mais claro e explicar melhor seu ponto de vista, desenvolvendo duas ideias e fazendo uso dos modalizadores “neste ponto” e “isto é”, por exemplo. Pode-se notar observando a variação da quantidade de palavras utilizadas na primeira versão e na segunda.

Atentando para o último período do texto do aluno, observamos um equívoco no que se refere ao uso do operador argumentativo “portanto”. O último parágrafo do texto parece sinalizar uma ruptura, ou um contra-argumento da ideia anterior, como foi feito na primeira versão de A9. No entanto, esse início de parágrafo o operador foi encaixado fora da sua função semântica, a qual, segundo Koch (2006), constitui um marcador de conclusão.

Assim, ao escrever “Portanto já existe outras que podem fazer bem”, o aluno distancia-se do sentido pretendido. O emprego de uma conclusiva serve para o locutor pôr em ação um fechamento de seu texto, mas, como vimos, não foi essa a intenção do aluno-produtor. O uso do “portanto” foi apenas uma forma de usar um operador argumentativo a mais, talvez por ele conceber que tentar usar os operadores expostos na aula corresponderia saber mais do conteúdo estudado em sala. Possivelmente, o aluno em questão, de posse da lista dos operadores argumentativos, pois a professora permitirá consultá-los no momento da produção escrita, supôs que a qualidade da sua produção vinculava-se escrever esses operadores. Como efeito, o operador “portanto” apareceu desvinculado da sua relação discursivo argumentativa.

A progressão textual foi garantida ao longo da produção, salvo no segundo parágrafo, fato que não comprometeu a essência da argumentação. Por esse motivo, o texto analisado enquadra-se no rol dos textos argumentativos relativamente “bem construídos”, cujo produtor demonstra estar desenvolvendo a competência argumentativa, por dentre outras exigências, fazer uso adequado dos operadores argumentativos.

Tabela 6 – A9

Aluno 9		
Etapas	Operadores Argumentativos	Quantidade de Palavras
PRODUÇÃO INICIAL	4	51
REESCRITA	5	67

### 5.2.7. Aluno 10

1ª Versão

De acordo com a propaganda relacionada a Malvada e as propaganda vista, **nem** sempre elas são boas, como **por exemplo** (“Mc donald’s”, “Compre, Coma, Use”) ela está pedindo pra você comprar o produto deles. **e nem** sempre e bom, pra você ter o interesse de comprar o produto deles, eles ponham um outro produto, para dar interesse.

**Mais** muitas das vezes eles ponham propaganda enganosa. que **nem** sempre e o que você acha que é.

**Mais também** tem propagandas que fazem o bem, fazem o certo, tem uma coisa que eles ensinam, Como de transito, Água, Meio Ambiente... etc...

Observando a primeira escrita de A10, compreendemos que, diferentemente da maioria dos textos dos alunos da turma, o autor, no que tange à quantidade de palavras, está mais avançado que seus colegas. O texto está melhor dividido em parágrafos e, ao menos no primeiro parágrafo, percebemos uma tentativa de desenvolver suas principais ideias.

Inicialmente, o aluno-produtor expõe a sua posição diante do que foi mostrado em sala de aula dizendo que “nem sempre elas (as propagandas) são boas” e exemplifica retomando protótipos explicitados a ele anteriormente. Por meio de um operador com sentido de adição “e”, o aluno investe em mais um argumento para confirmar sua posição. Podemos perceber que o período está bastante confuso, apesar de longo, o que dificulta a compreensão dele.

Para prosseguir, o estudante apresenta uma ideia, introduzida pelo “mas” (escrito “mais”), que teria a ideia de contraposição, de acordo coma teoria estudada até aqui. Mais uma vez, como mostrado em outro texto analisado, percebemos uma confusão quanto ao uso dos operadores, tendo em vista que o sentido do período é encaminhado para uma confirmação do que foi dito anteriormente. Isto é, o operador foi utilizado de modo equivocado pelo autor.

Já na segunda tentativa de utilizar o mesmo operador “mas” (novamente escrito “mais”), observamos que já há uma adequação quanto ao sentido empregado. O aluno havia elencado todas as justificativas que confirmavam que as propagandas “nem sempre são boas” e, em seu último parágrafo, apresenta as que “fazem o bem”, apesar de não desenvolver a ideia de sua contraposição.

Podemos, então, partir para a reescrita do texto de A10 para analisar como se deu o desenvolvimento dele após as atividades sobre o uso dos operadores argumentativos.

## 2ª Versão

Na minha opinião, de acordo com a propaganda, relacionando a Malfada e as propagandas vistas, elas **nem** sempre são boas, **como por exemplo** (“MC DONALD’S” “COMPRE, COMA, USE”) com certeza ela está pedindo pra você comprar o produto deles.

**Ou seja**, nem sempre é bom, eles fazem com que você tenha o interesse de comprar o produto. **Quer dizer** ele ponham um outro produto para chamar a atenção das pessoas, **ou seja**, muitas das vezes a propaganda é enganosa, que **nem** sempre é o que você imagina.

**Mais por outro lado** há também a propaganda que fazem o bem. **Por exemplo**: propaganda de trânsito, meio ambiente, sobre a água.

Ao ler o texto reelaborado por A10, percebemos uma evidente desorganização quanto ao uso de algumas expressões apresentadas durante as aulas que auxiliariam no encadeamento dos argumentos dos estudantes, os operadores. É perceptível que o aluno se atrapalhou e encadeou, por vários momentos, as expressões de forma exagerada e desconecta, o que é possível observar no primeiro parágrafo escrito.

Apesar disso, a estratégia da argumentação permanece, basicamente, a mesma da sua primeira versão: a explicitação de que “nem sempre são boas”, no caso, as propagandas. Em seu segundo parágrafo, o estudante reescreve o que foi dito na primeira versão, elaborando suas ideias para que se apresentem de forma mais explicativa e organizada, procurando compilar as mesmas ideias em um parágrafo só. Nesta tentativa, ele busca realizar suas explicações usando duas vezes “ou seja”, isso causa uma repetição desnecessária, mas, apesar disso, melhor estruturada.

O que podemos considerar como ponto importante desta segunda versão do texto do aluno, no que concerne a apresentação e organização dos seus argumentos, está em seu último parágrafo. A10 retira os usos inadequados do “mas” (escrito “mais”), que ele mesmo observou e refletiu sobre em seu primeiro texto, e reescreve o operador “mas” somente no momento em que acreditou estar coerente, nesse caso, com sucesso. Além disso, o aluno ainda acrescentou operador organizacional “por outro lado”, que o auxiliou a contrapor a ideia que havia sido apresentada até então. Dessa forma, entendemos que o aluno, neste momento, passou a ter consciência acerca da coerência dos usos dos operadores argumentativos que ele toma posse para escrever seu texto, no caso os que atribuem sentido de oposição de ideias.

Podemos atentar ao comportamento argumentativo de “por exemplo”, utilizado por A10. Assim, veremos que a relação estabelecida por ele, nesse caso, é de exemplificação. Tendo em vista que é natural do movimento argumentativo, muitas vezes, recorrer à exemplificação, a opção pelo emprego do operador “por exemplo”, feito pelo produtor do texto em questão, tem como objetivo fazer explicitações de ideias que o ele deseja ressaltar, que foram apresentadas em sala de aula.

Na mesma direção, A10 faz uso de operadores como “ou seja” e “isto é”. Esses recursos são formas de tentar convencer o leitor sobre o que está sendo dito. É, então, por meio operadores desse tipo, que são introduzidas explicações, ratificações ou exemplificações, os quais têm por função uma melhor organização do texto, esclarecer o ponto de vista, além de servir de suporte à argumentação.

Segue, então, a tabela representativa da quantidade dos operadores na primeira e segunda versão de A10.

Tabela 7 – A10

Aluno 10		
Etapas	Operadores Argumentativos	Quantidade de Palavras
PRODUÇÃO INICIAL	8	99
REESCRITA	10	120

### 5.3. Considerações sobre os resultados observados

Para que possamos visualizar melhor os resultados alcançados por meio da intervenção e investigação, podemos observar a frequência dos operadores nas duas fases, inicial e final, apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 8 - Frequência dos operadores

<b>OPERADORES ARGUMENTATIVOS</b>	Produção Inicial	Reescrita
Até	1	1
logo, assim, portanto, no fim, então	5	10
por exemplo, como exemplo	1	3
a fim de	●	1
porque, já que, pois	2	7
e, mas também, mas ainda.	6	8
mas, nem, entretanto, porém, por outro lado, já	13	10
já, ainda,.	2	2
ou seja, isto é, quer dizer	●	4

A análise efetiva dos textos demonstrou que, entre os operadores argumentativos estudados em sala, as mais usadas na *produção inicial* foram os operadores que marcam oposição de ideias, os que adicionam uma informação e os que concluem uma ideia. Na reescrita, foi possível destacar que os operadores que mais se desenvolveram foram os que pressupõem explicação ou justificativa da informação passada. Entendemos, com isso, que a argumentação tornou-se melhor construída, tendo em vista que a explicação dos argumentos são partes fundamentais para a compreensão e convencimento do leitor.

Foi possível perceber também um movimento de diminuição da conjunção adversativa “*mas*” na reescrita desses textos, sendo substituída por outras de sentido equivalente: “*porém*”, “*entretanto*”. Nesse sentido, observou-se a ampliação do

repertório desses elementos, fazendo com que o alunado apresentasse ideias de oposição com mais frequência, mas reorganizando suas táticas para não deixar seu texto repetitivo.

Os dados finais resultantes da intervenção demonstram que a produção dos textos de opinião, mediados em sala de aula pela professora, influencia claramente na quantidade e qualidade dos operadores argumentativos, em sua maioria. Na reescrita dos textos, como os alunos realizaram atividades junto à professora, relacionadas aos operadores textuais em destaque e houve o trabalho sistêmico de explicitação dos significados que eles operavam naquele contexto, os alunos passaram a se apropriar desses elementos na construção de seus textos.

A partir dos textos dos alunos, vimos que conceber e apresentar em sala o ensino da argumentação apenas como sendo uma forma de convencer o outro por meio da apresentação de argumentos é uma forma vaga e não dá conta de sua plenitude.

Apesar dos obstáculos enfrentados, seja por falta de estrutura, seja pela evasão dos alunos da escola, podemos dizer que, de forma geral, a atuação da professora foi significativa para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

É importante destacar que, apesar da atitude significativa da professora de intervir no ensino da argumentação visando à melhoria na construção de argumentos por meio do uso dos operadores argumentativos, ela própria, durante as aulas, demonstrou acreditar que, para se produzir um bom texto argumentativo, era necessário recorrer à lista dos operadores argumentativos. E mais importante ainda foi entender e deixar que os alunos chegassem à conclusão de que a quantidade dos operadores utilizados não é o essencial, mas a forma como eles utilizam esses recursos, qualitativamente, é que faz a diferença dentro do texto que eles produziram.

Podemos afirmar, então, que a proposta da aplicação da sequência didática trouxe benefícios para a sala de aula, pois foi, por meio da intervenção, que percebemos indícios para a melhoria no ensino, apesar das limitações a que somos submetidos, como professores. As ações docentes em sala de aula (dentre elas, a releitura dos textos antes da produção, relevar as contribuições dos alunos na hora da aula, ampliação do conhecimento dos alunos por meio da leitura de textos diversificados para a apropriação temática e do gênero textual) nos deixam concluir que existe uma necessidade docente de adotar uma perspectiva de ensino dialógica, nos moldes bakhtinianos. É preciso, então,

didatizar os saberes lidando com as dificuldades, fato só perceptível quando tem a oportunidade de se autoavaliar, assumindo a posição de professora e pesquisadora, como foi o caso neste trabalho.

## 6. CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, que é foco principal do nosso estudo, buscamos contribuir, de forma efetiva, para o aperfeiçoamento da construção da prática em sala de aula, ponto de partida do Mestrado Profissional em Letras, incitando os alunos para a reflexão da língua, de acordo com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, com o intuito de encaminhá-los a serem proficientes de sua própria língua em situações contextuais diversas.

A partir disso, tencionamos, com base na nossa prática, sugerir procedimentos que articulem os processos de leitura, produção textual e análise linguística para que, tanto alunos quanto professores, tenham experiências variadas com relação aos gêneros envolvidos, às articulações para elaboração de um comentário crítico e a como relacioná-los ao emprego de operadores argumentativos adequados para contextos específicos.

Ao adotar diretrizes que interajam com tais perspectivas, portanto, o professor pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades e competências no uso da língua materna de forma autônoma, crítica e criativa, de modo a aprimorar a reflexão e a prática da língua oral e escrita, nos mais variados gêneros, desde os formais até os mais informais, e possibilitam a ampliação do universo linguístico de cada estudante, no que concerne à leitura, interpretação e escrita de textos variados, levando em consideração as escolhas linguísticas feitas por cada um.

Nesta dissertação buscamos interferir benéficamente na competência argumentativa de alunos do ensino fundamental a partir da oferta de um ensino sistematizado tendo como base a aplicação de uma sequência didática. Após essa aplicação observamos como se manifestou a competência dos alunos no momento em que estes foram submetidos a defender um ponto de vista por escrito, por meio de um comentário crítico.

A competência argumentativa, vinculada à prática docente, necessita de uma metodologia de escrita, de modo que foi do nosso interesse averiguar quais estratégias metodológicas utilizadas pela professora durante a aplicação da sequência didática contribuíram para o desenvolvimento da argumentação escrita dos alunos. De acordo com os dados analisados, pudemos verificar que os alunos demonstram consciência da

necessidade de defender um ponto de vista mediante a apresentação de argumentos em textos do tipo argumentativo. Isso ficou evidente nas produções analisadas, inclusive naquelas coletadas no período anterior à aplicação da sequência didática (produção inicial/diagnóstico), quando os alunos produziram o texto argumentativo, cujas produções tinham marcas de uso dos operadores argumentativos, com melhorias substanciais na 2ª versão (refacção) do mesmo, após a leitura reflexiva da 1ª versão. Nessas produções houve uma forte influência das três competências: linguística, comunicativa e argumentativa.

Quanto à produção final, os alunos, em sua maioria, foram capazes de apresentar argumentos voltados para o ponto de vista defendido, levando em conta alguns aspectos como: a própria situação comunicativa e a questão da progressão temática mediante o uso dos operadores argumentativos. Estes nos possibilitaram analisar as produções escritas considerando as noções de classe e escala argumentativa, que por sua vez, serviram de estratégias argumentativas para convencer / persuadir o (s) interlocutor (es) na interação via texto.

Foi através dessas noções que evidenciamos a influência dos vários letramentos (escolar, midiático, televisivo, etc.) que os alunos possuem. No momento dos debates orais em sala de aula, em que discutíamos sobre o tema tratado, os alunos demonstraram mais autonomia para argumentar e convencer seus interlocutores (professora e colegas). Tal comportamento foi marcante porque além de estabelecer a interação entre os participantes da aula, foi eficaz na comprovação de que as contribuições do aluno são tão úteis na sala de aula quanto às da professora, de modo que esta, por não ser a “dona” exclusiva dos saberes que perpassam na aula, não deve deter por completo o turno das falas.

Quanto à aprendizagem, verificamos um aproveitamento gradativo, isto é, no período da sondagem, os alunos apresentaram indícios da competência argumentativa desde a realização da 1ª versão, sendo mais notória na 2ª versão. Tal fato, em termos, confirma a eficácia da aplicação da sequência didática como sendo esta uma forma de sistematizar o ensino e aprimorar o que o aluno, essencialmente traz de bagagem para sala de aula, em especial a argumentação.

No entanto, a proposta mostrou-se limitada uma vez que, em alguns aspectos, a professora priorizou a produção de argumentos dando ênfase ao viés do uso de recursos linguísticos (operadores argumentativos). Vimos, então, que no momento em que a professora muda um pouco o foco das suas ações na sala de aula para atividades interativas, debates e conversas, as quais permitiram ouvir os alunos, garantindo-lhes o turno conversacional, ultrapassando o limite da sistematização dos operadores argumentativos, os resultados comprovaram melhor desempenho dos alunos no âmbito do movimento da argumentação em si.

De forma geral, o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos esteve associado à ação metodológica da professora, no sentido de garantir momentos de interação na sala de aula, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de falar, sugerir, argumentar e contra-argumentar com seus interlocutores mais próximos (professora e colegas), sempre na intenção de convencê-los / persuadi-los de algo.

De acordo com a análise do impacto da sequência didática, podemos dizer que a professora / pesquisadora se encontra em um momento de reconhecimento de novas estratégias didáticas, deslocando-se da concepção tradicional de ensino para a concepção sociointeracionista. Devemos, pois, considerar o caráter positivo da ação metodológica que, ao perceber as “falhas” dos alunos nos textos argumentativos, “inovou” no ensino por meio da aplicação da sequência didática.

Sabendo disso, acreditamos no caráter extensivo dessa pesquisa para outros interesses, no sentido de levá-la adiante, investigando outros aspectos não tratados de forma abrangente na mesma, tendo em vista não ser nosso objeto de estudo.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 6ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela B. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 115-136.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentim Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. V. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BRAIT, B. (2007). **A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva**. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. (org.) *Diálogos com Bakhtin*. Editora UFPR

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução**. Ministério da Educação e do Desporto. Vol.1, Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Vol.2, Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2007.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. (1996). **As origens sociais da autoregulação**. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artmed, p. 123-149.

DOLZ, J. et al. (2004) **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização ROJO R.; CORDEIRO, G. S.**, Campinas, SP: Mercado de Letras.

- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Cultrix, 1988.
- DUTRA, Vania L. R. **O texto de opinião no ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/13.htm>. Acesso em: julho de 2014.
- GORSKI, E.; TAVARES, M. A. **Operadores argumentativos em sequências expositivas/argumentativas na fala e na escrita: subsídios para o ensino**. In: LEFA, V. J. Pelotas: Educat, 2001.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KOCHE, Vanilda Santon. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 53-58.
- KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.
- LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual. Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- QUINO. **Toda Mafalda**. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 2002
- RAMOS, P. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009

**Lista de Sites**

<http://www.mafalda.net/>

<http://www.quino.com.ar/>

<http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/>

[http://populacao.net.br/populacao-quintas\\_natal\\_rn.html](http://populacao.net.br/populacao-quintas_natal_rn.html)

<http://portal.inep.gov.br/>

<https://www.mec.gov.br/>

# **Anexos**

## Produções de A1

Achei a propaganda muito sensata, por confundir a criança apresentada na tirinha.

Já na segunda tirinha, achei que aquela criança assistia muita TV, com propagandas muito elaboradas para essa criança, então ela ficou de uma maneira independente dos comerciais da TV.

Já nos propagandas passados no data show, achei que eles exageraram no verbo imperativo, a apresentar ao consumidor.

Para começar, disse que achei a propaganda muito sensata, por confundir a criança apresentada na tirinha.

Neste ponto, achei muita liberdade por que elas são crianças que não são imaturas, mas que vivem, falam e dizem.

Diante de tudo, na segunda tirinha achei que aquela criança assistia muita TV, com propagandas muito ilusionista para essa criança, então ela ficou de uma maneira independente com aquilo.

Na minha opinião os propagandas passados no data show, achei que eles exageraram no verbo imperativo, para apresentar ao consumidor.

## Produções de A4

DE ACORDO COM OS COMERCIAIS ELCS FAZ DE TUDO  
 PARA VENTE COMPRAR AQUELO QUE ELCS VENDEM, MAS NÃS  
 PODE EXUANAR NEM TUDO QUE ELCS VENDEM É BOM UM

PROPAGANDA DE CANDIDATO É MUITO MENTIROSO NÃS ACREDITO  
 NUNCS DE NENHUM VOTO.

A TIRINHA MOSTRA QUE OS ANUNCIOS FAZEM DE TUDO PRA VENDER  
 OS PRODUTOS DELCS, PORÉM ELCS MEXEM COM NOSSAS MENTES, ASSIM ELCS  
 CONSELVE VENDER OS PRODUTOS, MAIS AINDA ALGUNS DE  
 NOIS NÃO CALMOS NESTA LATA TEMOS QUE PENSAR TAMBEM  
 PORQUE NEM TUDO QUE ELCS VENDEM É BOM.

A TIRINHA NO PROGRAMA DE TV QUE APARECE ELE  
 PERGUNTA O QUE NOIS SOMOS, AS PESSOAS QUE ELCS MAIS  
 PRECISAM SOMOS NOIS PORQUE NOIS COMPRAMOS QUASE  
 TUDO DELCS A FIM DE QUE SEJA BOM OS PRODUTOS.

NA SEGUNDA TIRINHA ELCS MEXERAM NA MENTE DO  
 MENINO FAZENDO COM QUE ELE ACREDITE NAS MENTIRAS  
 DELCS ASSIM ELCS CONSELUEM VENDER TUDO. FIM

## Produções de A6

As propagandas muitas vezes tem a intenção de convencer o leitor e os espectadores, a mal interpretação dessas pode fazer a maior diferença.

Nem sempre são boas mas nem sempre são ruins. Por exemplo, as tirinhas que sempre mostra uma menina se perguntando de "o que nós temos?" "os malditos sabem que nós ainda não sabemos." não muitas ordens para uma pessoa só. Mas também existem as boas como as propagandas de água, as de trânsito, de comidas saudáveis.

Basta ser bem entendida e depende da consciência da população fazer ou não o que "madam".

As propagandas muitas vezes tem a intenção de convencer o leitor e os espectadores, porém a mal interpretação dessas podem fazer a maior diferença.

Entretanto, nem sempre essas propagandas mostram coisas ruins, já que existem as de água, as hospitais, de trânsito, etc.

Portanto ser bem interpretada ajuda a população não ser conduzido pelas propagandas, assim vai da consciência de cada um.

Esses anúncios fazem com que as pessoas comprem  
~~com~~ até coisas que você não quer para que assim  
elas lucrem.

Esses anúncios fazem com que as pessoas  
comprem até coisas que não querem, para que assim  
elas lucrem. Muitas das vezes elas não convencem as  
pessoas a comprarem o que passa na propaganda.

As imagens não muito sedutivo e atenção para todas  
as idades.

As propagandas chamam mais atenção aos adul-  
tos e adolescentes. E não muito divertidas as quadramu-  
xas ou crianças.

## Produções de A8

"na minha opinião eles só querem que as pessoas comprem sem pensar e só querem usá-los para comprar e comprar, mas ainda e no fim a maioria das pessoas não se dá muito bem com isso"

▶

Bom em primeiro lugar as pessoas querem que as outras comprem sem pensar e no fim só querem manipulá-las e até conseguem e assim as pessoas não se dão mal por causa disso. Mas isso só acontece porque as pessoas querem, por se não dá atenção eles não se manipulam.

## Produções de A9

As tirinhas tem .haber com as propagandas  
 Pois ambas tenta convencer a pessoa comprar/Usar  
 Seus produtos e assim "abduzindo" as mentes  
 das pessoas.

As vezes um produto não faz bem, emes produtos  
 de fast-food por exemplo.

Já existe outras que podem fazer "bem"  
 tipo dos seguros, da água etc...

DOM  SEG  TER  QUA  QUI  SÁB

22/05/13

Com certeza as tirinhas tem haver com  
 as propagandas,

Neste ponto seus produtos abduzindo as  
 mentes das pessoas.

Spissa na opinião do proprio,

isto é, As empresas, marcos entre outras  
 querem fazer que ~~compram~~ compram ~~seus~~ seus  
 produtos cada vez mais, mais ainda esses  
 produtos não faz bem para o consumidor  
 Por exemplo: fast-food.

Portanto já existe outras que podem fazer bem  
 exemplo: hospitais, Serviços de água, elétricos

### Produções de A10

De acordo com a propaganda relacionada a Malhada e as propagandas vistas, nem sempre elas são boas, como por exemplo ("Mc Donald's" "Compre, Coma, Use") ela está pedindo para você comprar o produto deles, e nem sempre é bom, Por não ter o interesse de comprar o produto deles, eles também usam outros produtos, para dar interesse. Mais muitas das vezes eles também propagando enganosa, que nem sempre é o que você acha que é.

Mais também tem propagandas que fazem o bem, fazem o certo. Tem uma coisa que eles ~~vão~~ ensinam, Como de Trânsito, Água, Meio Ambiente ... etc...

Na minha opinião, De acordo com a propaganda, ou seja, Relacionado a Malhada e as propagandas vistas. No meu ponto de vista elas nem sempre são boas, como por exemplo ("MC DONALD'S" "COMPRE, COMA, USE") sem certeza ela está pedindo para você comprar o produto deles.

Ou seja, Nem sempre é bom, isto é, eles fazem com que você tenha o interesse de comprar o produto.

Quer dizer que eles também usam outros produtos para chamar a atenção das pessoas, ou seja, muitas das vezes, A propaganda é enganosa, que nem sempre é o que você imagina.

Mais por outro lado, Há também propaganda que fazem o bem, Por exemplo: Propaganda sobre o trânsito, Meio Ambiente, Sobre o água, etc...

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Seu (sua) filho(a) está sendo CONVIDADO(A) a participar da pesquisa estudo **O USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM COMENTÁRIOS CRÍTICOS DE ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**, desenvolvida pela mestrandia MARIANA FREIRE RODRIGUES.

O OBJETIVO do projeto é verificar quais conjunções os alunos de 9ª ano utilizam em seus textos. A PARTICIPAÇÃO de Seu (sua) filho(a) consistirá em produzir textos conforme proposta fornecida pela professora.

ATENÇÃO: A participação de seu (sua) filho(a), neste estudo, é totalmente voluntária. O nome de seu (sua) filho(a) não será vinculado aos resultados desse estudo, quando os mesmos forem publicados, porque os dados serão avaliados e divulgados de forma coletiva e anônima. Sinta-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir sobre essa participação no estudo. Para demais informações você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail [mariana.freire1@gmail.com](mailto:mariana.freire1@gmail.com).

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em autorizar a participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo de forma livre e esclarecida.

Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das minhas responsabilidades, compreendendo a importância da minha participação para a realização dessa pesquisa, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO (A) A PARTICIPAR.

---

Assinatura do responsável pelo aluno

---

Assinatura do responsável pela pesquisa  
Natal-RN, 22 de maio de 2015.