



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOICENARA BALDONI DA SILVEIRA FLACH

**A ARGUMENTAÇÃO NAS RESPOSTAS DISCURSIVAS
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife

2018

JOICENARA BALDONI DA SILVEIRA FLACH

**A ARGUMENTAÇÃO NAS RESPOSTAS DISCURSIVAS
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Tavares Luciano

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Hérica Karina Cavalcanti de Lima

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

F571a	Flach, Joicenara Baldoni da Silveira A argumentação nas respostas discursivas de alunos do Ensino Fundamental / Joicenara Baldoni da Silveira Flach. – Recife, 2018. 141f.: il. Orientadora: Dilma Tavares Luciano. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2018. Inclui referências e anexos. 1. Resposta discursiva. 2. Gênero. 3. Escrita. 4. Argumentação. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientadora). II. Título. 410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-133)
-------	--

JOICENARA BALDONI DA SILVEIRA FLACH

**A ARGUMENTAÇÃO NAS RESPOSTAS DISCURSIVAS
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 14/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Catanho Cavalcanti (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr^a. Jaciara Josefa Gomes (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Ao meu filho, Diego, que “nasceu” junto com este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Dedico aqui toda a gratidão àqueles que sempre estiveram comigo.

A Deus, por ter me mantido saudável, física e mentalmente, para chegar até aqui.

À minha mãe, que, desde a minha infância, nunca mediu esforços para que eu estudasse.

Ao meu pai, que mesmo não estando mais aqui, ajudou a construir o meu caráter.

À minha irmã e amiga, Flávia, por ser tão importante na minha vida.

À minha família, porque é a base de tudo.

À minha orientadora Dilma, por ter dado o tempo de que eu precisava quando me tornei mãe, pelas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, por ter acreditado em mim.

À minha coorientadora Hérica, por ter me aceitado, por ter me orientado, por ter me transmitido a paz e a tranquilidade nos momentos mais decisivos deste trabalho. Obrigada por ser tão doce, tão humana, tão profissional, tão competente. Eu não teria conseguido chegar até aqui sem você.

Às professoras Maria Clara Catanho Cavalcanti e Jaciara Josefa Gomes, por terem feito parte da banca deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

À Coordenação e a todos os professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e por todo suporte que me deram durante o curso e, especialmente, durante a minha licença-maternidade.

Aos colegas e amigos do PROFLETRAS, pelo apoio, pelo companheirismo, pelos desabafos, pelos cafés, pelas risadas e por termos amadurecido juntos como pesquisadores.

À colega e amiga do Mestrado, Márcia, por ter me auxiliado com esclarecimentos e com os materiais de aula durante a minha licença-maternidade.

Ao Colégio Militar do Recife, por ter concedido as dispensas necessárias para que eu pudesse cursar e concluir o Mestrado e aos colegas de trabalho, pelo apoio sempre que precisei.

Aos meus alunos, por serem minha inspiração para ensinar muito mais do que Língua Portuguesa: ensinar valores.

À minha amiga Andreza, além da amizade construída, por ter me doado toda a sua bibliografia do Mestrado.

Ao meu amigo Léo, por estar sempre disposto a me ajudar, mesmo no outro extremo do país.

Às minhas amigas Géli, Ale e Daia, por me fazerem acreditar que as amizades verdadeiras resistem ao tempo e à distância. Por terem vindo me ver nesses dois anos que passamos longe.

À Lu, por ter cuidado tão bem da minha família e do meu filho quando eu mais precisei.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida, especialmente, àqueles da escola rural, onde me alfabetizei.

Às professoras (tias) do Diego, por terem cuidado tão bem do meu tesouro, enquanto a mamãe trabalhava e estudava.

Aos amigos, por compreenderem a minha ausência.

Àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

E, finalmente, à minha família, razão da minha vida:

Alan, meu marido, meu companheiro, meu melhor amigo, pai do nosso filho: obrigada por, há 17 anos, acreditar em mim.

Lady, minha companheirinha de estudos: pela presença e pelo amor incondicional, que tornam os nossos dias mais leves.

Diego, filho amado e querido: por ser o melhor bebê do mundo, por acompanhar as aulas do Mestrado na barriga da mamãe e, por hoje, estar nos meus braços celebrando esta vitória. Obrigada por existir...

“Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo.”

(YOUSAFZAI, 2013, p. 226)

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por constantes mudanças que visam aprimorar a escrita dos alunos, colocando o texto e os gêneros no centro do ensino. Nesse processo de produção textual, quase sempre, nossos alunos precisam argumentar. Sendo assim, partimos do pressuposto de que precisamos ensinar nossos alunos a fazê-lo no gênero mais comum da escola: a resposta discursiva. Logo, o presente trabalho tem como objetivo aprimorar as estratégias de elaboração de respostas discursivas argumentativas de alunos do Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos como base teórica os estudos sobre a concepção de texto (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008, 2010) enquanto evento social, visando à interação e à produção de sentidos (BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981; ANTUNES, 2005, 2010, 2017; KOCH, TRAVAGLIA, ELIAS, 1995, 2013), a concepção de gênero (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2010; BAZERMAN, 2011) e a argumentação (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1999; FIORIN, 2017; KOCH; ELIAS, 2011, 2017; LEAL, MORAIS, 2006; LIBERALI, 2013). Para a realização do trabalho, aplicamos uma Sequência Didática (SCHNEUWLY, NOVERRAZ, DOLZ, 2004), visando ensinar o uso de recursos argumentativos que podem ser empregados nas respostas. Os dados, analisados à luz da Teoria da Argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA [1970] 1999; DUCROT, 1976), nos mostraram um significativo avanço na estruturação e na argumentação das respostas discursivas após a sequência, demonstrando a importância da atividade de escrita orientada. Acreditamos, então, na relevância deste trabalho na medida em que a resposta discursiva e a argumentação perpassam outras disciplinas, além da Língua Portuguesa, e contribuem para a participação mais crítica de cidadãos em eventos de interação escolar e extramuros da escola.

Palavras-chave: Resposta discursiva. Gênero. Escrita. Argumentação.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language has been subjected to frequent changes which aim to improve the students writing, placing the text and the genres in the center of the teaching. In this process of textual production, our students almost always have to argue. Thus, we start from the assumption that we need to teach our students to argue in the most common genre in the school: the discursive answer. Therefore, the present work aims to improve the strategies of elaboration of argumentative discursive answers of Elementary School students. In order to do that, we used as theoretical basis the studies of text conceptions (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008, 2010) as a social event, aiming to the interaction and the meaning production (BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981; ANTUNES, 2005, 2010, 2017; KOCH, TRAVAGLIA, ELIAS, 1995, 2013), the genre conception (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2010; BAZERMAN, 2011) and argumentation (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1999; FIORIN, 2017; KOCH; ELIAS, 2011, 2017; LEAL, 2006; LIBERALI, 2013). For the accomplishment of this work, we applied a didact sequence (SCHNEUWLY, NOVERRAZ, DOLZ, 2004), aiming to teach the use of argumentative resources that can be used in the answers. The data, analysed through the Argumentation Theory (PERELMAN; OLBRECHSTS-TYTECA [1970] 1999; DUCROT, 1976), showed us a significative progress in the structure and in argumentation of the discursive answers after applyng the didact sequence, demonstrating the importance of oriented writing. We believe, then, in the relevance of this work as the discursive answer and argumentation pass through other disciplines, besides the Portuguese Language, and they contribute to a more critical participation of the citizens at school and outside school interaction events.

Keywords: Discursive answer. Genre. Writing. Argumentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Publicidade no formato de uma bula de remédio	34
Figura 2 - Resposta discursiva do aluno A	46
Figura 3 - Resposta discursiva do aluno B	47
Figura 4 - Resposta discursiva do aluno C	47
Figura 5 - Resposta discursiva do aluno D	47
Figura 6 - Resposta discursiva do aluno E	48
Figura 7 - Resposta discursiva do aluno F	48
Figura 8 - Resposta discursiva do aluno G	48
Figura 9 - Resposta discursiva do aluno H	48
Figura 10 - Resposta discursiva do aluno I	49
Figura 11 - Resposta discursiva do aluno J	49
Figura 12 - Argumentação de crianças na escola (1º caso)	60
Figura 13 - Argumentação de crianças na escola (2º caso)	61
Figura 14 - Slide sobre argumentação 1	74
Figura 15 - Slide sobre argumentação 2	75
Figura 16 - Slide sobre argumentação 3	75
Figura 17 - Slide sobre argumentação 4	76
Figura 18 - Slide sobre argumentação 5	77
Figura 19 - Slide sobre argumentação 6	77
Figura 20 - Slide sobre argumentação 7	78
Figura 21 - Slide sobre argumentação 8	78
Figura 22 - Slide sobre argumentação 9	79
Figura 23 - Slide sobre índices de avaliação 1	81
Figura 24 - Slide sobre índices de avaliação 2	81
Figura 25 - Slide sobre operadores argumentativos 1	82
Figura 26 - Slide sobre operadores argumentativos 2	82
Figura 27 - Slide sobre operadores argumentativos 3	83
Figura 28 - Slide sobre operadores argumentativos 4	83
Figura 29 - Slide sobre advérbios atitudinais 1	85
Figura 30 - Slide sobre advérbios atitudinais 2	85
Figura 31 - Slide sobre indicadores ilocucionários e modais 1	86

Figura 32 - Slide sobre indicadores ilocucionários e modais 2	86
Figura 33 - Slide sobre tempos verbais 1	87
Figura 34 - Slide sobre tempos verbais 2	87
Figura 35 - Slide sobre pressuposições 1	88
Figura 36 - Slide sobre pressuposições 2	88
Figura 37 - Slide sobre polifonia 1.....	89
Figura 38 - Resposta à pergunta 1 elaborada pelos alunos	90
Figura 39 - Resposta à pergunta 2 elaborada pelos alunos	90
Figura 40 - Resposta à pergunta 3 elaborada pelos alunos	91
Figura 41 - Resposta discursiva inicial do aluno 1 na diagnose	96
Figura 42 - Resposta discursiva inicial do aluno 1 após intervenção.....	97
Figura 43 - Resposta discursiva do aluno 1 após a reescrita	99
Figura 44 - Resposta discursiva inicial do aluno 2 na diagnose	100
Figura 45 - Resposta discursiva inicial do aluno 2 após intervenção.....	100
Figura 46 - Resposta discursiva do aluno 2 após a reescrita	102
Figura 47 - Resposta discursiva inicial do aluno 3 na diagnose	103
Figura 48 - Resposta discursiva inicial do aluno 3 após intervenção.....	104
Figura 49 - Resposta discursiva do aluno 3 após a reescrita	105
Figura 50 - Resposta discursiva inicial do aluno 4 na diagnose	106
Figura 51 - Resposta discursiva inicial do aluno 4 após intervenção.....	107
Figura 52 - Resposta discursiva do aluno 4 após a reescrita	108
Figura 53 - Resposta discursiva inicial do aluno 5 na diagnose	109
Figura 54 - Resposta discursiva inicial do aluno 5 após intervenção.....	110
Figura 55 - Resposta discursiva do aluno 5 após a reescrita	112
Figura 56 - Resposta discursiva inicial do aluno 6 na diagnose	112
Figura 57 - Resposta discursiva inicial do aluno 6 após intervenção.....	113
Figura 58 - Resposta discursiva do aluno 6 após a reescrita	116
Figura 59 - Resposta discursiva inicial do aluno 7 na diagnose	116
Figura 60 - Resposta discursiva inicial do aluno 7 após intervenção.....	117
Figura 61 - Resposta discursiva do aluno 7 após a reescrita	119
Figura 62 - Resposta discursiva inicial do aluno 8 na diagnose	119
Figura 63 - Resposta discursiva inicial do aluno 8 após intervenção.....	120
Figura 64 - Resposta discursiva do aluno 8 após a reescrita	122

Figura 65 - Resposta discursiva inicial do aluno 9 na diagnose	122
Figura 66 - Resposta discursiva inicial do aluno 9 após intervenção.....	123
Figura 67 - Resposta discursiva do aluno 9 após a reescrita	126
Figura 68 - Resposta discursiva inicial do aluno 10 na diagnose	126
Figura 69 - Resposta discursiva inicial do aluno 10 após intervenção.....	127
Figura 70 - Resposta discursiva do aluno 10 após a reescrita	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos e gêneros textuais	32
Quadro 2 - Tipos textuais segundo Werlich (1973)	33
Quadro 3 - Heterogeneidade tipológica.....	35
Quadro 4 - Elementos básicos constitutivos do gênero	38
Quadro 5 - Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades	43
Quadro 6 - Gêneros previstos para a prática de produção de textos.....	43
Quadro 7 - Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos	44
Quadro 8 – Elementos linguísticos-discursivos	50
Quadro 9 - Organização retórica da resposta discursiva.....	51
Quadro 10 - Unidades retóricas na estrutura da resposta discursiva	51
Quadro 11 - Estratégia argumentativa	54
Quadro 12 - Módulos da sequência didática proposta para a intervenção	73
Quadro 13 - Aspectos textual-discursivos da resposta discursiva	94
Quadro 14 - Análise da resposta discursiva do aluno 1 na diagnose	97
Quadro 15 - Análise da resposta discursiva do aluno 1 após intervenção.....	98
Quadro 16 - Análise da resposta discursiva do aluno 2 na diagnose	100
Quadro 17 - Análise da resposta discursiva do aluno 2 após intervenção.....	101
Quadro 18 - Análise da resposta discursiva do aluno 3 na diagnose	103
Quadro 19 - Análise da resposta discursiva do aluno 3 após intervenção.....	104
Quadro 20 - Análise da resposta discursiva do aluno 4 na diagnose	106
Quadro 21 - Análise da resposta discursiva do aluno 4 após intervenção.....	107
Quadro 22 - Análise da resposta discursiva do aluno 5 na diagnose	109
Quadro 23 - Análise da resposta discursiva do aluno 5 após intervenção.....	110
Quadro 24 - Análise da resposta discursiva do aluno 6 na diagnose	113
Quadro 25 - Análise da resposta discursiva do aluno 6 após intervenção.....	114
Quadro 26 - Análise da resposta discursiva do aluno 7 na diagnose	117
Quadro 27 - Análise da resposta discursiva do aluno 7 após intervenção.....	118
Quadro 28 - Análise da resposta discursiva do aluno 8 na diagnose	120
Quadro 29 - Análise da resposta discursiva do aluno 8 após intervenção.....	121
Quadro 30 - Análise da resposta discursiva do aluno 9 na diagnose	123
Quadro 31 - Análise da resposta discursiva do aluno 9 após intervenção.....	124
Quadro 32 - Análise da resposta discursiva do aluno 10 na diagnose	127
Quadro 33 - Análise da resposta discursiva do aluno 10 após intervenção.....	128

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Critérios gerais de textualidade	26
Esquema 2 - Intergenericidade	34
Esquema 3 - Sequência didática.....	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	24
2.1	O QUE É TEXTO?.....	24
2.2	O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO.....	29
2.2.1	Os gêneros textuais: um breve panorama.....	29
2.2.2	Os gêneros textuais na escola.....	36
2.3	A RESPOSTA DISCURSIVA: UM GÊNERO TEXTUAL EM CONSTRUÇÃO.....	42
2.3.1	Apresentação.....	44
2.3.2	Situação de comunicação.....	45
2.3.3	Características linguísticas.....	45
3	A ARGUMENTAÇÃO.....	54
3.1	ARGUMENTAR É.....	54
3.2	DA ANTIGA À NOVA RETÓRICA: UM BREVE HISTÓRICO.....	55
3.3	A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	59
3.4	RECURSOS ARGUMENTATIVOS EM NÍVEL LINGUÍSTICO FUNDAMENTAL – RETÓRICA INTEGRADA.....	64
3.4.1	Tempos verbais (“mundo comentado” e “mundo narrado”).....	64
3.4.2	Advérbios e expressões atitudinais.....	65
3.4.3	Índices de avaliação.....	65
3.4.4	Indicadores ilocucionários.....	66
3.4.5	Indicadores modais: verbos, advérbios, expressões, torneios sin- táticos.....	66
3.4.6	Pressuposições.....	67
3.4.7	Operadores Argumentativos.....	67
3.4.8	Índices de polifonia.....	68
4	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	69
4.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	69
4.2	ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO.....	70
4.2.1	Descrição das etapas do trabalho.....	71
4.2.1.1	Etapa I: Apresentação da situação.....	71

4.2.1.2	Etapa II: Produção inicial: Texto-base 1.....	71
4.2.1.3	Etapa III: Módulo 1: Discussão sobre argumentação.....	73
4.2.1.4	Etapa IV: Módulo 2: Texto-base 2.....	79
4.2.1.5	Etapa V: Módulos 3 e 4: Os recursos argumentativos.....	80
4.2.1.6	Etapa VI: Produção final: Texto-base 3.....	91
4.3	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	134
	ANEXO A – TEXTO-BASE 1: O DIAMANTE.....	137
	ANEXO B – TEXTO-BASE 2: A PRIORIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	138
	ANEXO C – TEXTO-BASE 3: ADMIRÁVEL MUNDO NOVO.....	140

1 INTRODUÇÃO

“Os alunos escrevem mal.” É o que muitos pais e professores afirmam. Todavia, diante dessa afirmação, cabem alguns questionamentos: Escrevem mal o quê? Qual gênero textual está sendo exigido? Em que contexto essa produção textual está sendo executada? Será que estão sendo oferecidas as condições para que esses alunos escrevam melhor e desenvolvam essa escrita? Como são formulados os enunciados e os comandos? Será que os professores estão trabalhando a produção textual como processo e não apenas como avaliação somativa sem oportunidade de reescrita?

Como podemos ver, muito se tem questionado e discutido sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à produção de textos e, conseqüentemente, muito se tem pesquisado sobre o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, visando desenvolver a competência discursiva dos discentes de forma plena. Para isso, uma mudança de perspectiva em relação ao ensino veio à tona nos últimos tempos, desviando o foco do ensino prescritivo da gramática para o ensino do texto com base no uso e no contexto:

O texto abre portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os trechos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula. (GERALDI, 2010, p. 124)

É o texto que nos possibilita enxergar novos horizontes, é o que nos torna mais críticos. E para que o texto seja explorado de forma significativa em sala de aula, precisamos lê-lo e analisá-lo junto com os alunos de forma contextualizada, no uso, como fruto das práticas sociais que os alunos vivenciam, na forma dos gêneros textuais, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016), ao estabelecerem o texto como objeto central das aulas de Língua Portuguesa, relacionando-os sempre aos respectivos contextos de produção e a usos significativos, por meio dos gêneros.

A pesquisa sobre gêneros não é uma novidade, tendo em vista que é muito recorrente nos estudos desenvolvidos nos últimos anos. Como afirmou Marcuschi (2008), estudar sobre os gêneros “virou moda”. Isso se justifica pela sua relevância no âmbito escolar, visto que é através deles que práticas de linguagem se

materializam nos eventos comunicativos, afinal não se estabelece um processo comunicativo se não for por meio dos gêneros textuais.

Arelada à importância dos gêneros textuais no contexto escolar, observamos que a produção de textos é uma prática pedagógica e social que acompanha os alunos desde que ingressam na escola. Mais especificamente, elaborar textos de respostas discursivas é uma exigência que se inicia muito cedo tanto em exercícios de interpretação como em questões avaliativas de testes e provas, nas mais variadas disciplinas. Sendo assim, os estudantes precisam lançar mão de estratégias que convençam o leitor do ponto de vista expresso em suas respostas. Logo, “entra em cena” a argumentação.

A argumentação é um fenômeno que permeia nossa vida nos mais variados contextos. Precisamos argumentar diariamente para nos posicionarmos e termos a possibilidade de discutir com outros interlocutores sobre diferentes temáticas. Seja em casa, na escola, ou em qualquer outro espaço de comunicação, as circunstâncias exigem que nos posicionemos e aceitemos (ou não) o discurso do outro. E por tratar-se de um evento constitutivo da linguagem, o qual se manifesta em todas as idades, é na escola que são criadas as oportunidades de desenvolvimento da prática argumentativa, o que amplia a participação dos alunos em diversas situações comunicativas que exigem reflexão.

Em virtude disso e visando promover mudanças significativas no que tange ao domínio da escrita dos alunos como forma de aperfeiçoamento de sua formação e manifestação como cidadão, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), partimos da experiência prática em sala de aula com nossos alunos e da necessidade de refletir sobre a argumentação no processo de produção textual na escola. Logo a pergunta norteadora desta pesquisa é: Como a argumentação se manifesta na produção de respostas discursivas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?

A escolha desse tema justifica-se pelo fato de que produzir respostas discursivas argumentativas é uma atividade relevante não apenas no âmbito escolar, mas também no extraescolar, já que defender pontos de vista faz parte do cotidiano do cidadão. Logo, por tratar-se de aprendizes que estão desenvolvendo sua habilidade de expressão escrita na escola, cabe a ela criar situações e oportunizar que a competência discursiva de todos seja aprimorada.

Na interação com o objeto da aprendizagem – a língua materna –, os alunos devem perceber que uma estrutura frasal bem elaborada de duas, três ou quatro linhas, por exemplo, também é um *texto*, pois deve compor uma *unidade comunicativa*, como postulou a Linguística de Texto (LT) (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; MARCUSCHI, 2008, 2010, 2012; KOCH, 2009). Desse modo, o enunciado eficaz deve apresentar sentido intencional e expressamente proposto, o qual deve ser assim compreendido por seu leitor.

Em face disso, é necessário mostrar aos alunos que o “modelo” de resposta “Sim” ou “Não” pouco contribui para a melhoria de sua capacidade persuasiva. Para isso ocorrer, os produtores do texto devem ser capazes de elaborar enunciados que apresentem marcas linguístico-discursivas da argumentação que se manifestam nesse gênero “respostas discursivas”. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca,

apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual. Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não coercivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência para fazer que se admitam suas opiniões e decisões. (1999, p. 581)

Parte-se, assim, da hipótese de que, ao se investir em uma abordagem pedagógico-didática da argumentação enquanto fenômeno linguístico-discursivo, que deve ser objeto do ensino da língua materna no tratamento do assim concebido gênero “respostas discursivas”, evitar-se-á que os alunos respondam a questões apenas com um “Sim” ou um “Não”, mas através de uma curta e convincente produção textual. Parte-se, pois, do entendimento de que, a partir da intervenção pedagógica proposta com este trabalho de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), os alunos foram mobilizados para o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita, capaz de demonstrar competência comunicativa na produção de “respostas discursivas argumentativas”, com manifestação de autonomia não apenas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas. Logo, o desenvolvimento

dessa habilidade escrita os ajudará a defenderem seus pontos de vista nos mais diversos contextos, através da possível e necessária cooperação entre as disciplinas.

Assume-se, pois, o princípio basilar da crença no papel da escola no desenvolvimento da cidadania, estando especialmente nas mãos do professor de língua materna a responsabilidade pelo trabalho de desenvolvimento da habilidade de expressão escrita dos aprendizes, em situação de aprendizagem, na aula de Português. Para tanto, é necessário alçar a argumentação a um plano privilegiado no trabalho com a língua, para o que será necessário pensar na habilidade argumentativa enquanto expressão da capacidade de refletir sobre a realidade objetiva.

Assim, optamos por desenvolver a pesquisa com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Federal de Recife-PE, já que se trata de um ano escolar inicial do Ensino Fundamental II, no qual os alunos teriam a possibilidade de dar sequência ao que aprenderam com essa intervenção ao longo dos anos finais e no Ensino Médio, tendo em vista que elaborar respostas discursivas é uma prática comum a todos os anos escolares.

Por tudo isso, partindo de uma intervenção que pudesse aprimorar a competência discursiva escrita dos alunos, estabelecemos como objetivo principal aprimorar as estratégias de elaboração de respostas discursivas argumentativas de alunos do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, foi necessário observar a recorrência de recursos argumentativos no nível linguístico fundamental nas respostas discursivas e identificar a presença ou não de recursos retóricos ou estilísticos nas respostas discursivas produzidas pelos alunos.

Levando-se em conta o que foi mencionado, a fim de realizar este trabalho, tomamos como fundamentação teórica os estudos sobre a concepção de texto e seu papel nos processos comunicativos (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2010) enquanto evento social, dotado de intenção, que exige um interlocutor (ANTUNES, 2005 e 2017; RIOLFI, 2008; BRUNER, 1997), e caracterizado pela articulação de elementos de textualidade, os quais são critérios que possibilitam o acesso à produção de sentido textual (BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981; ANTUNES, 2010 e 2017; KOCH, ELIAS, 2013; OLIVEIRA, 2010; MARCUSCHI, 2008). Além disso e não menos importante, procuramos mostrar a relevância do texto como unidade linguística que visa à interação (KOCH, TRAVAGLIA, 1995; ANTUNES, 2017).

Nesse sentido, buscamos apresentar a concepção de língua e de gênero (BAKHTIN, 2003) e evidenciar sua materialização pelo texto por meio de suas marcas

estruturais (MARCUSCHI, 2010) e sua relativa padronização em relação às situações recorrentes e similares de uso (BAZERMAN, 2011). Levando em conta as reflexões do Interacionismo Sociodiscursivo, procuramos retratar a sua inserção no contexto escolar numa perspectiva discursiva da estrutura comunicativa (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2008), por meio de sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Nessa perspectiva, buscamos descrever o gênero *resposta discursiva* com base nas as unidades retóricas nele presentes e sua regularidade nos contextos de comunicação (BAZERMAN, 2011), tendo em vista a carência de pesquisas e de fundamentação teórica sobre o gênero em questão.

Como o foco de nossa pesquisa foi analisar a argumentação presente nas respostas produzidas pelos alunos, tentamos caracterizar e contextualizar o fenômeno (KOCH, ELIAS, 2017), evidenciando sua relevância nas atividades comunicativas que exigem defesa de ponto de vista, o que retrata seu papel social (LEAL, MORAIS, 2006). Fizemos um apanhado histórico com base nos ensinamentos relativos à antiga retórica (ARISTÓTELES, 350aC/1991; BARTHES, 1975), mostrando a importância dos argumentos no convencimento do interlocutor (CHARAUDEAU, 2008). Na sequência, apresentamos o surgimento da Nova Retórica (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1970/1999), reforçando a importância da apresentação de argumentos e seu encadeamento na produção de textos. Em seguida, trazemos as concepções de Ducrot e Anscombre, os quais privilegiam a noção de argumentação baseados em estratégias que dão força argumentativa aos textos. Ademais, refletimos sobre a argumentação como ato linguístico fundamental nas articulações argumentativas, assim como a importância dos encadeamento de segmentos textuais, visto que a argumentação é parte constitutiva, intrínseca e prática da língua (KOCH, 2011; FIORIN, 2017; SAVIOLI, FIORIN, 1997). Por se tratar de uma pesquisa com foco numa intervenção junto aos alunos, trazemos algumas pesquisas que envolveram argumentação em contexto escolar (LEAL, MORAIS, 2006; LIBERALI, 2013), para ilustrar que o fenômeno faz parte das práticas escolares desde cedo. Finalmente, expomos os recursos argumentativos propostos por Koch (2011), que serviram de base para a categorização dos dados desta pesquisa.

A organização metodológica do trabalho constituiu-se numa pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), visando à investigação de um fenômeno da língua – a *argumentação nas respostas discursivas* – e a coleta dos dados pautou-se na

aplicação de uma Sequência Didática – SD (SCHNEUWLY, NOVERRAZ, DOLZ, 2004).

Com base no caráter modular da SD, o trabalho foi desenvolvido em quatro etapas. Primeiramente, apresentamos a situação, revelando a importância da argumentação nos variados contextos de comunicação, e como ela pode se manifestar no gênero respostas discursivas. No segundo momento, discutimos a temática de um texto que levou a uma produção inicial, a qual serviu de base para analisar a real situação de argumentação na produção de respostas discursivas dos alunos. No terceiro momento, apresentamos uma sequência de discussões sobre argumentação, focalizando nos recursos argumentativos propostos por Koch (2011) e no modo como eles se manifestam num texto. No quarto momento, procuramos elaborar respostas discursivas, empregando os recursos argumentativos apresentados, a fim de prepará-los para a produção. Após a intervenção proposta nesta pesquisa, finalmente os alunos procederam à produção final, depois de terem discutido e refletido sobre a temática de um outro texto.

A análise dos dados baseou-se na Teoria da Argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1970/1999; DUCROT, 1976), e o *corpus* da pesquisa constituiu-se em 10 textos, que serviram para demonstrar a estrutura recorrente das respostas discursivas; 10 textos produzidos na diagnose e, 10 textos produzidos após a intervenção, entre os quais foi feita uma comparação, a fim de analisar o desempenho dos mesmos alunos antes e após a intervenção; e 10 textos resultantes da reescrita. Portanto, analisamos o total de 40 textos.

Além da Introdução e das Considerações Finais a pesquisa estruturou-se em três seções. A primeira procurou fazer um resgate sobre o que vem sendo estudado sobre a produção textual no ensino de língua materna, apontando para o conceito de texto, suas características e seu papel como meio de interação nos eventos comunicativos. Seguindo-se a isso, a referida seção buscou fazer um breve panorama histórico dos gêneros textuais, bem como apontar para sua caracterização (e padronização), refletindo sobre o papel do gêneros no ensino. Por fim, a seção descreve o gênero resposta discursiva, contextualizando-o e retomando as unidades retóricas mais recorrentes.

A segunda seção aborda o fenômeno da *argumentação*, apresentando um breve histórico, desde a Antiga até a Nova Retórica, retratando sua presença no

contexto escolar e, finalmente, definindo-a e caracterizando-a como recurso argumentativo nas respostas discursivas.

A terceira seção revela a análise do *corpus*, através dos resultados obtidos, por meio da intervenção pedagógica desenvolvida, trazendo primeiramente o contexto da pesquisa e a organização metodológica do trabalho – etapas e aplicação da sequência didática. Posteriormente, a seção traz a análise das produções, a qual pautou-se na comparação entre as respostas discursivas da produção inicial com as respostas discursivas da produção final.

Constatamos um significativo avanço na produção final dos alunos, demonstrando a relevância e a contribuição deste estudo para o aperfeiçoamento da competência discursiva escrita dos alunos, tendo em vista que retrata um gênero textual – resposta discursiva – e um fenômeno – argumentação, sempre presentes nas práticas escolares.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

2.1 O QUE É TEXTO?

Muito se tem discutido sobre o que é texto e qual o seu papel nos processos comunicativos de seus usuários. Bakhtin (2003, p. 327) inicia o capítulo *O problema do texto* na obra *A estética da criação verbal* afirmando que “o texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. (...) Partindo de um texto perambulam-se nas mais variadas direções”. Assim, torna-se inegável a afirmação de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto” e, conseqüentemente, “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Sob o mesmo ponto de vista, Antunes afirma:

em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação da linguagem acontece fora da textualidade. (2010, p. 20)

Através das palavras de Marcuschi, a autora ainda complementa que é quando alguém abre a boca para falar, que começa um texto. Em outras palavras, pode-se dizer que qualquer atividade comunicativa (e social) seja falada, seja escrita, com a intenção de “comunicar” algo e que se configura como um “todo integrado” é um texto.

Por tratar-se de um evento social, implica a participação de um interlocutor – ouvinte ou leitor – o que pode ser justificado pelo dialogismo, verificado por Bakhtin (2003, p. 345): “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal.” Todo texto é produzido com uma intenção que espera ser reconhecida pelo outro, pois não tem sentido produzi-lo se não for para interagir com alguém, já que “o texto tem autoria; prevê interlocutores; tem um propósito comunicativo definido; é parte de alguma situação social. É um evento real, com data e espaço próprio” (ANTUNES, 2017, p. 38).

Em virtude do que foi mencionado, no texto, enquanto unidade comunicativa, deve haver a articulação de alguns elementos de textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler (1981), elementos esses que integram a competência discursiva de quem escreve e de quem lê e que são condições para que os textos se

efetivem. São eles: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

Antunes (2017), Koch e Elias (2013), Oliveira (2010) e Marcuschi (2008) definem os critérios de textualidade da seguinte forma: a **coesão textual** é o elemento responsável pela conexão e encadeamento entre elementos e partes do texto, o que garante a manutenção da sua continuidade ou progressão temática. Já a **coerência textual** caracteriza-se pela confluência entre o leitor e o texto no processo de leitura, ou seja, o encadeamento de sentido. Dessa forma, é essencial uma escrita adequada, sem fuga ao tema, obedecendo ao padrão culto da língua, bem como empregando vocabulário apropriado ao leitor do texto.

No que se refere à **intencionalidade**, trata-se da intenção com a qual se escreve o texto. Daí a importância de os alunos possuírem um destinatário, um leitor para a sua escrita, para o qual escreverá com um determinado objetivo. A **aceitabilidade** tem estreita relação com a intencionalidade, visto que os alunos precisam escrever um texto que atenda às expectativas do leitor e seja aceito por ele.

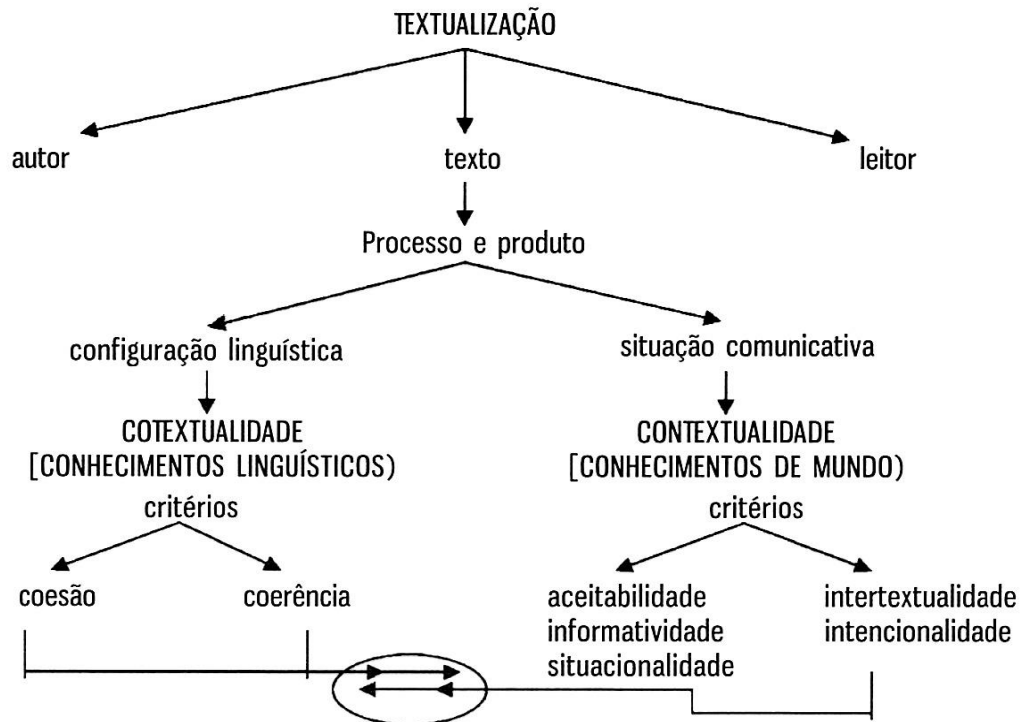
A **informatividade** diz respeito à quantidade e à qualidade de informações que o texto deve possuir para efetivar o processo comunicativo. Quanto à **situacionalidade** deve-se levar em conta o contexto de produção e recepção, já que os objetivos desse texto produzido devem ser efetivados. Em outras palavras, os alunos devem ter consciência do contexto comunicativo em questão e o que ele exige, por exemplo, o uso linguagem formal ou informal.

O último elemento é a **intertextualidade**, que, como o próprio nome diz, é a apropriação de/ interação com outros textos.

Antunes (2010) divide esses critérios de textualidade em dois grupos: *propriedades do texto* (a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade) e *condições de efetivação do texto* (a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade). A autora justifica essa reordenação pelo fato de que esses três últimos elementos referem-se aos interlocutores e não ao texto.

No esquema abaixo, é possível perceber a distribuição desses elementos de textualidade no evento comunicativo:

Esquema 1 - Critérios gerais de textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96)

Em virtude dos aspectos apresentados, é indispensável mencionar que, no processo de produção textual, ativam-se diversos tipos de conhecimento (linguístico, de mundo, referente a modelos globais de texto, e sociointeracional), os quais envolvem o conhecimento das operações cognitivas, das estratégias e dos procedimentos que fazem a rotina das pessoas em seus eventos de interação verbal (ANTUNES, 2010, p. 41). A mesma autora (2005) elenca noções que caracterizam o processo de escrever:

1. Escrever é, como falar, uma *atividade de interação*, de intercâmbio verbal.
2. Escrever, na perspectiva da interação, só pode ser uma *atividade cooperativa*.
3. Escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, uma *atividade contextualizada*.
4. Tal como falar, escrever é uma *atividade necessariamente textual*.
5. Escrever é uma *atividade tematicamente orientada*.
6. Escrever é uma *atividade intencionalmente definida*.
7. Escrever é uma *atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas*.
8. Escrever é uma *atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos*.

9. Escrever é uma *atividade que retoma outros textos, isto é, remonta a outros dizeres.*
10. A escrita é uma *atividade de interdependência com a leitura.*

Diferentemente do exposto acima, em que a atividade de produção textual deve ser interativa, contextualizada, cooperativa e orientada, na escola, ainda é vista de modo geral pelos alunos como um desafio, pois o ato de escrever remete, muitas vezes, à produção de textos longos, descontextualizados e sem um interlocutor. Antunes explica que é uma

compreensão infundada (a que) diz respeito à crença de que o texto, para ser reconhecido como tal, tem que ser grande. Ora, texto é qualquer passagem, de qualquer extensão, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa. (2010, p. 38-39)

Além disso, Riolfi (2008, p. 115) explica que “o gesto de escrever, em sua gênese, pressupõe um leitor que o interprete, independentemente da presença do criador”. A esse respeito, Bruner (1997, p. 59) salienta que “sentenças descontextualizadas, na tradição da lógica formal, são como que pronunciadas em nenhum lugar, para ninguém; – são textos ‘sem patrocinador’, que se sustentam por sua própria conta.” Isso ocorre não apenas para os alunos, mas também para muitos professores, que ainda se baseiam na análise linguística como objeto de avaliação, não levando em conta, por exemplo, elementos de textualidade como a coesão e a coerência.

Diante disso, é necessário que os docentes repensem a sua prática a fim de valorizar e aprimorar a competência discursiva do aluno como produtor/escritor de textos. Independentemente da extensão de um texto, deve-se levar em conta aspectos relativos à organização estrutural e à textualidade, que conduzam eficazmente à interação, pois, para Koch e Travaglia, o texto é uma

unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (1995, p. 9)

O texto precisa ter um sentido para quem escreve e para quem o lê. Para tanto, “é essencial o aluno perceber-se como autor: a posição de autoria ganha sustentação

na luta para pôr no papel algo que tenha raízes fincadas nas experiências vividas.” (CALKINS, 1989 apud RIOLFI, 2008, p. 144).

Sendo assim, fica evidente que a produção textual deve ser uma atividade processual; logo, precisa ser trabalhada de forma processual, com qualidade e com um objetivo, a fim de que os alunos se familiarizem com o texto. É por isso que “a principal meta da escola deve ser ensinar os alunos a escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 110). Diante disso, Riolfi (2008) propõe alguns passos importantes para o planejamento da escrita, baseado numa sequência didática de produção de uma narrativa:

- 1.Compreender as especificidades das narrativas escritas;
- 2.Efetuar análise diagnóstica do primeiro esboço produzido;
- 3.Elaborar várias atividades que possibilitem abordar os principais problemas linguísticos apresentados;
- 4.Incidir sobre o repertório de recursos estruturais para a escrita de narrativas;
- 5.Solicitar ao aluno que escreva uma versão mais elaborada de seu primeiro esboço;
- 6.Trabalhar para dar vida à palavra escrita.

Antunes (2005) ressalta que, para escrever qualquer texto, se faz necessário planejamento, escrita e revisão, ou seja, não se faz numa primeira e única versão. Somente dessa forma é possível trabalhar a escrita pautada na qualidade dos textos e não na quantidade. O aluno precisa ser orientado a escrever e reescrever. Além disso, os estudantes devem ter conhecimento de que existem tipos textuais, isto é, sequências que se diferem por suas características estruturais e linguísticas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Salienta-se ainda que só é possível estabelecer a comunicação verbal através de um gênero textual (MARCUSCHI, 2010) e que estes têm papel definido no ensino de língua portuguesa, como veremos a seguir.

2.2 O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO

2.2.1 Os gêneros textuais: um breve panorama

Nos últimos anos, muitas foram as discussões sobre gêneros textuais. Marcuschi (2008) afirma que houve uma “explosão” de estudos na área e que virou “moda” a pesquisa sobre eles, tornando boa parte das publicações repetitivas. Essa é uma justificativa para que não se tenha aprofundado em demasia o assunto neste trabalho. Tentamos apresentar, então, um panorama sobre as primeiras definições sobre os gêneros, sua evolução até chegar na sua inserção como objeto de estudo que norteia as aulas de língua materna.

Os estudos sobre gênero iniciaram-se com Platão (tradição poética), ligados especificamente aos gêneros literários, firmando mais tarde com Aristóteles (tradição retórica) até chegar no XX, momento em que a concepção de gênero se desvinculou dos estudos apenas literários. A partir daí, a noção de gênero expandiu-se por diversas áreas, tornando-a “multidisciplinar”. Dentre essas áreas, inclui-se a linguística, a qual insere os gêneros no contexto escolar numa perspectiva discursiva da estrutura comunicativa (MARCUSCHI, 2008).

Cabe aqui fazer uma contextualização de três tradições que apresentam bases teóricas distintas, mas que defendem o trabalho com gêneros para o ensino de língua materna (BUNZEN, 2004): a escola australiana (Escola de Sidney), a escola norte-americana (Nova Retórica) e a Escola de Genebra, a qual serviu como base para a nossa pesquisa. A escola australiana, fundamentada na Linguística Sistêmico-funcional, propõe um ensino explícito de gêneros e de suas características textuais e linguísticas, com uma visão holística e transdisciplinar, centrada no professor e nos objetos de ensino. A escola norte-americana, a qual apresenta uma perspectiva sócio-retórica e cultural, propõe que os gêneros deixem de serem entendidos como tipos de texto com características regulares e passem a serem vistos com um olhar pragmático, que atendam às necessidades de determinado contexto social. Finalmente, a Escola de Genebra, fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, defende uma abordagem centrada na diversificação de textos, atentando sempre para o contexto de produção, utilizando o gênero para que as ações de linguagem se realizem. Seu modelo didático, com vistas a transformações importantes no modo de

funcionamento da linguagem, baseia-se em Sequências Didáticas, que objetivam a progressão do aluno. Logo, é o que propomos neste trabalho.

Inicialmente, é indispensável trazer à tona a concepção de língua e de gênero definidas por Bakhtin (2003). Para ele, “todas as esferas da atividade humana (...) estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (2003, p. 279). Em outras palavras, é por meio do uso que os indivíduos fazem da linguagem que se estabelecem as interações na sociedade. E é através de enunciados concretos que atendem a condições e propósitos específicos que a linguagem se estabelece. À recorrência de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 279), nas variadas interações sociais, Bakhtin dá o nome de *gêneros do discurso*, os quais são infinitos em variedade e estáveis na medida em que, apesar das transformações que venham a sofrer, mantêm uma forma padronizada e facilmente reconhecida. Ou seja, os gêneros textuais possuem cada um propósitos bem definidos e podem ser tipologicamente heterogêneos, estando nas variadas esferas de circulação e permeando o dia a dia dos usuários, sem que eles percebam. Vale salientar que

uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 2003, p. 284)

Em face disso, observa-se que *o que* legitima um gênero é o uso, e *quem* o consolida como um gênero é o usuário. Até se tornar gênero, ele é testado pelos usuários para incorporar-se de fato à língua, refletindo práticas sociais e reais. Ademais, os gêneros existentes se renovam, dependendo das exigências e transformações pelas quais o uso exige, conforme explica Bazerman:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*. (2011, p. 22)

Sendo assim, ao observar que um texto apresenta uma estrutura semelhante numa situação comunicativa, atendendo a uma determinada intenção, será então “reproduzido” pelos usuários em situações comunicativas similares e recorrentes, pois “podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguirmos essas formas padronizadas e reconhecíveis” (BAZERMAN, 2011, p.30). A este fato, Bazerman dá o nome de tipificação, também chamado de padronização pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Levando-se em consideração esses aspectos, observa-se a perspectiva sociointeracionista dos estudos sobre os gêneros, que focaliza o ensino de gêneros voltado para a língua materna, especialmente no Ensino Fundamental, como veremos posteriormente.

Como já foi exposto, sabe-se que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). O autor caracteriza os gêneros como textos empíricos/concretos com estrutura padronizada, que se consolidam em esferas comunicativas recorrentes como forma de materialização discursiva. Além da noção de gênero, é importante destacar outras definições que se relacionam entre si, mas que não se confundem com o gênero, como o tipo textual, definido por Marcuschi da seguinte maneira:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (2008, p. 154)

Além do tipo textual, o domínio discursivo é outra nomenclatura que não pode ser confundida com gênero textual, já que

constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são

institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

O quadro abaixo apresenta uma relação entre os tipos e os gêneros textuais:

Quadro 1 - Tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 24)

Diante do exposto, podemos afirmar que o objeto de pesquisa deste trabalho enquadra-se nas concepções de tipo e de gênero, ou seja, o tipo é o argumentativo, e o gênero é a resposta discursiva.

O quadro seguinte revela as bases temáticas, caracterizadas por recorrentes marcas linguísticas, que dão origem aos tipos textuais:

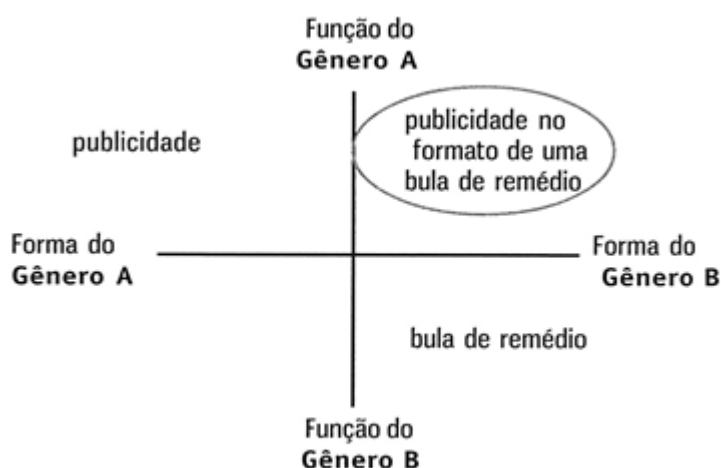
Quadro 2 - Tipos textuais segundo Werlich (1973)

BASES TEMÁTICAS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGÜÍSTICOS
1. Descritiva	"Sobre a mesa havia milhares de vidros."	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	"Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite."	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) "Uma parte do cérebro é o córtex." (b) "O cérebro tem 10 milhões de neurônios."	Em (a), temos uma base textual denominada exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b), temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: "contém", "consiste", "compreende") e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	"A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente."	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva	"Pare!" "Seja razoável."	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um "deve". Por exemplo: "Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se".

Fonte: Marcuschi (2010, p. 29)

Diante do que foi exposto, não é incomum que haja confusão com o uso dessas nomenclaturas. Além disso, os gêneros podem apresentar intergenericidade (ou intertextualidade tipológica), como podemos observar o esquema abaixo:

Esquema 2 - Intergenericidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 166)

Figura 1 - Publicidade no formato de uma bula de remédio

Viva saudável com os livros
DIOGENES®

Os livros Diogenes acham-se internacionalmente na biblioterapia

Posologia
As áreas de aplicação são muitas. Principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também nervosismo, irritações em geral e dificuldade de concentração. Em geral, os livros Diogenes atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescreve-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

Propriedades
O efeito se faz notar pouco tempo após iniciada a leitura e tem grande durabilidade. Livros Diogenes aliviam rapidamente a dor, estimulam a circulação sanguínea e o estado geral melhora.

Precauções/ riscos
Em geral, os Livros Diogenes são bem tolerados. Para miopia, aconselham-se meios de auxílio à leitura. São conhecidos casos isolados nos quais o uso prolongado produziu dependência.

Dosagem
Caso não haja outra indicação, sugere-se um livro a cada dois ou três dias. Regularidade no uso é o pressuposto essencial para a cura. Leitura diagonal ou desistência prematura podem interferir no efeito.

Composição
Papel, cola e cores na impressão. Os livros Diogenes são ecologicamente produzidos. Neles são usados somente papéis fabricados sem cloro e sem ácidos, o que garante alta durabilidade.
Também, no caso de qualidade de vida, garante-se ótima distração.

LIVROS DIOGENES
São menos aborrecidos

Fonte: Marcuschi (2008, p. 165-166)

O esquema e a figura apresentados mostram o gênero publicidade, cumprindo sua função de convencer o interlocutor, porém em formato do gênero bula de remédio, em que um gênero assume a função do outro, representando a intergenericidade entre eles. Isso se justifica pela intenção pretendida pelo texto publicitário para motivar a leitura e chamar mais a atenção sobre o produto que está sendo oferecido, os Livros Diogenes, e não um medicamento.

Não podemos confundir intergenericidade, que já foi explicada e exemplificada anteriormente, com heterogeneidade tipológica, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3 - Heterogeneidade tipológica

SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	GÊNERO TEXTUAL: CARTA PESSOAL
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM – ou rádio dos funks – eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K. I.,
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Expositiva	Dançar é muito bom, principalmente em um discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro tem muitos jovens, somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!
Narrativa	C. foi três vezes à K.I.,
Injuntiva	Pergunte só a ele como é!
Expositiva	Está tocando agora o “Melô da Mina Sensual”. Super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC FM.
Injuntiva	E você, quais rádios curte?
Expositiva	Demorei um tempão pra responder, espero sinceramente que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal vocês todos, sairmos juntos... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /...../ Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certa que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!
Expositiva	Agora, minha rotina: à segundas, quartas e sextas-feiras trabalho de 8:00 às 17:00h, em Botafogo. De lá viú para o T., minh aula vai de 18:30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meia-noite. E às terças e quintas fico 050 em F. Só de 8:00 às 12:30h. Vou

	para o T.; às 13:30 começa o meu curso de francês (vou me formar ano que vem) e vai até 15:30h. 16:00h vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30 faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula. /...../ Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro;
Injuntiva	Ela mora aqui mesmo no ((ilegível)) (nome do condomínio). A gente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito, entende?
Narrativa	O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui afim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. Já fica com raiva.
Expositiva	É acho que vou terminando...
Argumentativa	escreva! Faz um favor? Diga pra M., P. e C. que esperem, não demoro a escrever
Injuntiva	Adoro vocês! Um beijão
Narrativa	Do amigo P. P. 15;16h

Fonte: Marcuschi (2008, p. 29-30)

É possível perceber que a carta pessoal acima apresenta sequências tipológicas distintas em um mesmo gênero, fato que caracteriza a heterogeneidade tipológica. Levando em conta o que foi apresentado, são essas perspectivas de “padronização” que dão limite à produção textual, pois elas se complementam, orientando o discurso.

Atualmente, em relação aos estudos linguísticos sobre os gêneros, observa-se um visão mais voltada para os seus usos e funções comunicativas no dia a dia dos usuários, sejam eles falantes, sejam produtores de texto. Logo, por se tratar de aprendizes que estão desenvolvendo sua habilidade de expressão escrita na escola, cabe a ela criar situações e oportunizar que a competência discursiva de todos seja aprimorada, apresentando os gêneros como mais uma possibilidade de se manifestarem como cidadãos.

2.2.2 Os gêneros textuais na escola

Ao analisar os documentos que norteiam as práticas pedagógicas no que se refere ao ensino da língua portuguesa, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) – e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016) – observa-se que, há pelo menos uma década, o ensino da língua se baseia no texto, ou seja, em

gêneros textuais. Os gêneros sugeridos são aqueles capazes de aperfeiçoar competências e habilidades para uso significativo da linguagem nos variados contextos de comunicação:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de Ensino. Nessa perspectiva, 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. (BRASIL, 1998, p. 23)

Ao selecionar os textos que serão levados à sala de aula, os professores precisam levar em conta aqueles que criem condições de desenvolvimento da competência discursiva, linguística e estilística¹ dos alunos, pois “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 20). Isso possibilita a ampliação de oportunidades do desenvolvimento da criticidade e, conseqüentemente, da autonomia dos alunos como cidadãos diante das experiências comunicativas a que eles forem expostos na “vida real/social”. Os alunos precisam saber quais recursos e qual registro de linguagem utilizar para produzir uma carta para o diretor da escola, por exemplo, para reivindicar uma melhoria em sua sala de aula. Para isso, é necessário empregar determinadas estratégias, palavras e expressões que justifiquem tal reivindicação. Eles precisam argumentar. Para Marcuschi (2008, p. 152), “quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso”.

¹ Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos. responsável por uma espécie de filtragem. que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte. (BRASIL, PCN, p. 23)

Pelo fato de os gêneros apresentarem características que são determinadas historicamente, os PCNs apresentam três elementos básicos constitutivos do gênero, com base na teoria bakhtiniana:

Quadro 4 - Elementos básicos constitutivos do gênero

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências³ que compõem o texto etc.

Fonte: Brasil, 1998, p. 21.

Recentemente, com os estudos realizados para a implementação da BNCC no Brasil, reitera-se um ensino de língua centrado no texto e baseado em gêneros, visando ampliar o letramento e uma participação significativa em contextos comunicativos. A proposta da BNCC

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2016, p. 65)

Em consonância com o que orientam os PCN, a BNCC também procura privilegiar uma aprendizagem que busque abarcar um ensino que contemple a leitura e a escrita de forma significativa:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação

das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2016, p. 65)

Por tudo isso, não resta dúvida de que o ambiente escolar precisa criar condições para que os estudantes sejam expostos a situações de trabalho com os gêneros textuais que explorem a leitura, a escrita, o letramento literário e, também, a análise linguística, fazendo-os refletir sobre a realidade que os cerca e possibilitando a atuação como cidadãos críticos e autônomos, pois cabe à escola

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2016, p. 65)

Por se tratar de uma abordagem que orienta o estudo da língua materna, levando em conta seus usos e contextos ancorados em situações concretas de comunicação, a perspectiva sociointeracionista aborda pedagogicamente o ensino de gêneros.

O Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – reconhece a linguagem como uma atividade humana, em suas dimensões textuais e discursivas, que não se restringe apenas ao individual, mas também ao social, já que está inserida em contextos externos. Por isso, a linguagem tem a capacidade transformar o homem e o meio onde está inserido, já que ele age a depender da situação de interação em que se encontra. Essa visão, desenvolvida por Bronckart, Dolz e Schneuwly, baseada nas ideias de Bakhtin e Vygostky, reconhece os gêneros como meios para desenvolver a competência discursiva do aluno, pois eles são reflexos de práticas de linguagem que são vivenciadas pelo estudante, possibilitando, dessa forma, por intermédio da escola, ampliar sua capacidade de síntese, compreensão e crítica nas esferas por onde circula.

Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) propõem o trabalho com gêneros, tendo em vista que eles são “meios” entre as situações de comunicação vivenciadas fora da escola e as abordagens de ensino nela realizadas. Para os autores, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se na atividades dos aprendizes” (2004, p. 63). E é pela regularidade do uso e pela forma “padronizada” que eles se tornam “relativamente estáveis”.

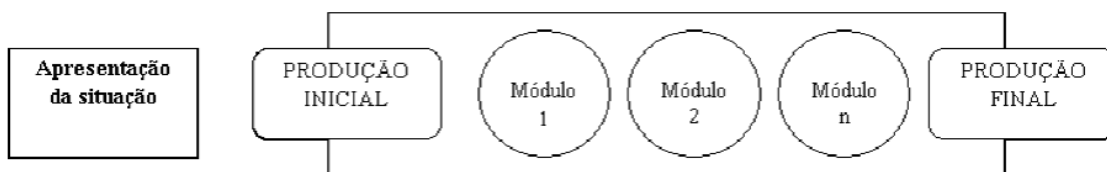
Além disso, os autores consideram o gênero como “megainstrumento” em relação ao uso e à aprendizagem, já que não é só um instrumento de comunicação, mas também um “objeto de ensino-aprendizagem”, tendo em vista que “fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Em outras palavras, é um instrumento complexo, que permite mediar, dar forma, viabilizar e materializar uma atividade de linguagem (BUNZEN, 2004). É por meio de suas características empíricas, de suas formas relativamente estáveis e da recorrência em determinadas situações que os gêneros são reconhecidos pelos alunos.

Como já foi mencionado, a escola é um espaço que propicia processos comunicativos autênticos, sejam eles escritos ou orais. Para que isso ocorra, é necessário planejamento. Segundo Schneuwly e Dolz, esse planejamento pode se dar por meio de sequências didáticas.

Por sequência didática (SD) entende-se “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 81). Ao criar situações de produção específicas, uma sequência didática tem o objetivo de aprimorar o uso que o aluno faz de determinado gênero, especialmente daquele que ele não tenha pleno domínio, ou seja, a SD tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83), com vistas à progressão do aluno. As SD estão associadas às pesquisas sobre aquisição da língua escrita, por meio de um trabalho modular e processual em que o professor organiza atividades em função de determinadas temáticas, com vistas à didatização de um gênero textual proposto pela Escola de Genebra (ARAÚJO, 2013).

Diante disso, para apresentar uma SD aos alunos, os autores propõem um esquema básico, processual, objetivando a acessibilidade a situações de comunicação que precisam de aperfeiçoamento, como mostra o esquema abaixo:

Esquema 3 - Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83)

Por meio desse esquema, na primeira etapa – apresentação da situação – o gênero a ser trabalhado é apresentado ao aluno. É nesse momento que alguns elementos de textualidade se manifestam para o aluno, como a intencionalidade, por exemplo, pois ele precisa saber para quem irá escrever. Através da primeira produção, o professor consegue perceber o nível de conhecimento do discente e quais habilidades precisam ser aprimoradas. Para Dolz, Noverraz, Schneuwly, “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática” (2004, p. 86), sendo portanto “o primeiro lugar de aprendizagem da sequência (2004, p. 87).

Em seguida, inicia-se o trabalho com os módulos, os quais visam oferecer condições para que os alunos superem as dificuldades encontradas na produção inicial. Para isso, o “produtor do texto” precisa saber para quem irá escrever, com qual objetivo e como deverá se manifestar. Assim, é indispensável planejamento para executar determinada tarefa, que deve ser apresentada por meio de atividades diversificadas que atendam às necessidades e contemplem a heterogeneidade dos discentes.

Após o trabalho modular, que procurou sanar as dificuldades apresentadas inicialmente, encerra-se a SD com a produção final. Nesse momento, o aluno, mediado pelo professor, pode avaliar seu desempenho e o que ainda necessita de aprimoramento. Por meio da produção final, o professor poderá avaliar o aluno de forma somativa, depois de todo o processo, que inclui revisão e reescrita, um dos princípios básicos da SD. Logo, esse trabalho processual “visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 92).

Por tudo isso, percebemos a relevância das SD para a produção de textos, pois é uma abordagem que influencia a prática de muitos professores de Língua Portuguesa no Brasil, já que a SD começa e termina com produção de textos. Tudo isso visando articular os processos de expressão e de estruturação, bem como

possibilitar o domínio, por parte do aluno, na produção e na recepção dos gêneros textuais (BRONCKART, 2010).

Tendo em vista todo o exposto sobre gêneros textuais, apresentaremos a seguir uma caracterização da resposta discursiva como gênero.

2.3 A RESPOSTA DISCURSIVA: UM GÊNERO TEXTUAL EM CONSTRUÇÃO

A resposta discursiva é um dos gêneros textuais escritos mais utilizados na escola. Embora os alunos comecem a produzir respostas desse tipo muito cedo, muitos professores não se dão conta de que ensiná-los a escrever esse gênero é tão importante quanto simplesmente “cobrar” uma resposta numa atividade avaliativa. Em face disso, faz-se necessário levantar as unidades retóricas nele presentes, enquanto gênero, já que carregam em si características próprias e recorrentes, dada “a regularidade com que os textos executam tarefas reconhecidamente similares” (BAZERMAN, 2011, p. 19). Vale ressaltar que as respostas discursivas são amplamente empregadas nas mais variadas atividades das aulas de Língua Portuguesa, bem como nas diversas disciplinas do currículo escolar, seja do Ensino Fundamental, seja do Ensino Médio, desde o ingresso dos alunos na vida estudantil.

No entanto, observamos a carência de pesquisas e de fundamentação teórica sobre a resposta discursiva como gênero. Como podemos observar no quadro abaixo, ela não configura em nenhuma das modalidades de uso da língua (escrita e oral) como um gênero pertencente ao domínio discursivo instrucional – científico, acadêmico e educacional – proposto por Marcuschi (2008, p. 194):

Quadro 5 - Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194)

Nem mesmo os PCN trazem a resposta discursiva como um gênero a ser produzido em sala de aula pelos alunos. Na verdade, Marcuschi (2008) menciona que os PCN sugerem muito mais gêneros para a compreensão do que para a produção, o que pode justificar, de certa forma, porque os alunos escrevem pouco.

Quadro 6 - Gêneros previstos para a prática de produção de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS		LITERÁRIOS	Conto Poema
DE IMPRENSA	Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Marcuschi (2008, p. 210)

Quadro 7 - Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Cordel Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota / artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões)
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

Fonte: Marcuschi (2008, p. 210)

Por todos esses aspectos, observamos a necessidade de descrever o gênero resposta discursiva, evidenciando as unidades retóricas mais recorrentes, bem como os procedimentos textual-discursivos mobilizados para a escrita de uma resposta discursiva “esperada/adequada”, posto que “as formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como *gêneros*” (BAZERMAN, 2011, p. 30).

2.3.1 Apresentação

No dicionário Aurélio (online), “resposta” é definida como:

- “Ato ou efeito de responder, de solucionar uma questão”.
- “Palavras, formas de expressão e gestos com os quais se responde a uma pergunta”.
- “Solução de questão: o aluno não alcançou a resposta”.
- “O que se utiliza para contestar ou refutar; réplica ou refutação”.

Na etimologia da palavra “resposta”, remonta-se ao latim “reposita” ou “reposta”.

Segundo Marcuschi (2008, p. 150), “produzimos textos similares na estrutura, e eles circulam em ambientes recorrentes e próprios”. A resposta discursiva, por tratar-se de um gênero legitimado pelo uso e pelos seus usuários, isto é, por possuir um espaço de circulação social definido (a escola), sujeitos que escrevem (os alunos) e sujeitos leitores (os professores), não resta dúvidas de que pertence ao domínio discursivo instrucional – neste caso, educacional – enquadrando-se na modalidade escrita e oral da língua. Marcuschi (2008, p. 150) reitera que “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Isso evidencia a função e o uso da resposta discursiva como gênero.

2.3.2 Situação de comunicação

A resposta discursiva é produzida pelos alunos para solucionar uma pergunta feita pelo professor. Pode ser respondida em sala de aula ou como tarefa de casa. São produzidas em forma de exercícios práticos, a fim de preparar os alunos para que estejam aptos a elaborarem respostas em atividades avaliativas, por exemplo. Como destaca Bazerman, “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (2011, p. 32). Sendo assim, podemos dizer que a resposta discursiva está inserida num contexto de comunicação que envolve usuários, os quais a legitimam como gênero pelo uso.

2.3.3 Características linguísticas

Pelo espectro de circulação social, que é a escola, a linguagem empregada na resposta discursiva normalmente é regida pela norma padrão da língua, ou seja, linguagem clara, objetiva e formal. Diferentemente das respostas objetivas, para as quais podem ser acionados apenas mecanismos linguísticos diretos (palavras, frases diretas formadas por um período simples ou marcações simbólicas), a resposta discursiva exige a articulação elaborada de variados mecanismos linguísticos e de conhecimento textual e de mundo.

Na elaboração de uma resposta discursiva, podem ser empregadas duas sequências tipológicas distintas: a expositiva e a argumentativa. Na tipologia expositiva, são apresentados dados, informações amplas, justificativas baseadas em

fatos presentes na área de conhecimento avaliada. Já na tipologia argumentativa, que é objeto de estudo deste trabalho, solicita-se um posicionamento de quem redige a resposta, apresentando como elemento central sequências constrativas explícitas, as quais norteiam o percurso argumentativo, já que “a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são (...) e estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas (BAZERMAN, 2011, p. 40). É por isso que o usuário da Língua produz um gênero textual – a resposta.

Em virtude do que foi mencionado e a fim de identificar a estrutura e os elementos retóricos da resposta discursiva que responde a uma determinada pergunta, selecionamos 10 produções dos alunos participantes da pesquisa. Procedemos à análise e à comparação, procurando identificar características, na tentativa de apresentar, sem querer desconsiderar a fluidez da linguagem, o modo como comumente se organiza (ou como se espera que se organize) uma resposta discursiva, como veremos a seguir.

PERGUNTA:

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

Figura 2 - Resposta discursiva do aluno A

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

As diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola porque as escolas são a fonte de conhecimento da sociedade, e a nossa sociedade precisa de mais respeito, pois somos todos iguais e ao mesmo tempo somos todos diferentes ao mesmo tempo, iguais (somos humanos).

As diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola porque as escolas são a fonte de conhecimento da sociedade, e a nossa sociedade precisa de mais respeito, pois somos todos diferentes e ao mesmo tempo, iguais (somos humanos).

Figura 3 - Resposta discursiva do aluno B

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

A ~~diferença~~ diferença de cada pessoa ^{nas escolas} ~~tem~~ devem
 que ser respeitada por todos, pois não
 devemos fazer aquilo para os outros o
 que não queremos para nós.

A diferença de cada pessoa nas escolas devem ser respeitada por todos, pois não queremos fazer aquilo para os outros o que não queremos para nós.

Figura 4 - Resposta discursiva do aluno C

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

A diferença entre as pessoas devem ser respeitadas na escola, pois todos
 os alunos merecem respeito mesmo com diferenças entre si, além do fato de serem iguais
 perante Cristo e por último o fato de respeito gerar respeito.

A diferença entre as pessoas devem ser respeitadas na escola, pois todos os alunos merecem respeito mesmo com diferenças entre si, além do fato de serem iguais perante Cristo e por último o fato de respeito gerar respeito.

Figura 5 - Resposta discursiva do aluno D

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

As diferenças entre as pessoas são irrelevantes. Todos devem ser
 respeitados independente de serem diferentes ou não. O ambiente
 escolar serve para nos introduzir no mundo e neste, somos diferentes.

As diferenças entre as pessoas são irrelevantes. Todos devem ser respeitados independente de serem diferentes ou não. O ambiente escolar serve para nos introduzir no mundo e neste, somos diferentes.

Figura 6 - Resposta discursiva do aluno E

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

As diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas mas não apenas na escola, em todos os lugares, pois o respeito é essencial.

As diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas mas não apenas na escola, em todos os lugares, pois o respeito é essencial.

Figura 7 - Resposta discursiva do aluno F

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

Todas as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas, pois não é bom e não é construtivo viver num ambiente com Bullying e discriminação.

Todas as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas, pois não é construtivo viver num ambiente com bullying e discriminação.

Figura 8 - Resposta discursiva do aluno G

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

R: As diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas nas escolas, pois o respeito é essencial para a boa convivência entre as pessoas.

Todas as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas, pois o respeito é essencial para a boa convivência entre as pessoas.

Figura 9 - Resposta discursiva do aluno H

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

As pessoas merecem respeito sim já que não se deve se desrespeitar ninguém independente de classe social

As pessoas merecem respeito sim já que não se deve se desrespeitar ninguém independente de classe social

Figura 10 - Resposta discursiva do aluno I

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

As pessoas devem respeitar as outras, porque todos são humanos.

As pessoas devem respeitar as outras, porque todos são humanos

Figura 11 - Resposta discursiva do aluno J

Em sua opinião, as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola? Explique sua resposta.

Sim, as pessoas devem ser respeitadas, porque cada pessoa tem a sua opinião.

As pessoas devem sim ser respeitada, porque cada pessoa tem a sua opinião.

Nas 10 respostas analisadas, observamos que alguns elementos são recorrentes como:

- uma oração coordenada assindética ou um oração principal, capaz de informar ao leitor qual foi a pergunta elaborada;
- emprego de conectivos (porque, pois, já que), que unem orações coordenadas (uma ou mais) às suas coordenadas ou orações subordinadas (uma ou mais) às suas principais;
- as demais orações funcionam como argumento da primeira; apresentação de uma tese e de um argumento, que definem o ponto de vista do aluno.

Levando em consideração esses aspectos, podemos afirmar que a resposta é uma estrutura textual diferente da pergunta; como tal, deve apresentar uma organização sintática própria, de modo a atender aos mecanismos de coesão e coerência esperados na produção deste tipo de texto. Portanto, a resposta discursiva apresenta marcas discursivas linguísticas próprias e que são constitutivas do gênero,

conforme observamos no quadro proposto por Silva (2015), ao perceber a recorrência dos elementos linguísticos-discursivos em sua prática com os seus alunos, a saber:

Quadro 8 – Elementos linguísticos-discursivos

COMPOSIÇÃO DE RESPOSTAS DISCURSIVAS	
ASPECTOS TEXTUAL-DISCURSIVOS	COMENTÁRIO TEÓRICO
Estrutura da sentença	A sentença segue o padrão da Língua Portuguesa: a ordem direta – com sujeito / verbo / complemento.
Uso de termos da pergunta	A resposta discursiva adequada é aquela capaz de informar para o leitor qual pergunta foi elaborada. Termos ou partes da pergunta podem ser utilizados na resposta, mas, para evitar a repetição, utiliza-se a habilidade de paráfrase, isto é, de “escrever a mesma informação com outras palavras”. A resposta é uma unidade textual independente da pergunta, ou seja, não é um simples complemento desta. Desse modo, ao produzir respostas, está-se produzindo outro texto.
Uso de pronomes	Pronomes são elementos de retomada. Portanto, termos como “ele(s)”, “ela(s)”, “esse(a)”, “esses(as)”, “este(s)”, “esta(as)”, “isso”, “aquilo”, “aquele(s)”, “aquela(s)” – e outros dêiticos – são usados quando um substantivo já tiver sido apresentado anteriormente para ser referenciado.
Uso de conectivos	Os conectivos – “que”, “pois”, “porque”, “mas”, “no entanto”, etc – unem partes de uma frase ou dois parágrafos entre si. No caso da resposta discursiva, esses conectivos não são utilizados para introduzir a resposta, já que o texto – a resposta em si – está sendo iniciado.
Uso de marcadores adverbiais de negação e de afirmação	Os adjuntos adverbiais – “sim” e “não” – são utilizados após o verbo, ou seja, não figuram no início de respostas discursivas, seguindo a estrutura da sentença na ordem direta.
Atenção ao tipo de ação solicitada na pergunta	Os verbos mais comuns em perguntas de respostas discursivas são “analisar”, “justificar”, “exemplificar”, “transcrever”, “apresentar”, “informar”, “opinar” etc. Portanto, esses verbos são os responsáveis pelo tipo de informação que será apresentada no texto produzido.

Marcas Argumentativas	Quando a resposta exige o posicionamento de quem escreve, atende-se às características da tipologia argumentativa: defesa de ponto de vista, emprego de operadores argumentativos, uso de argumentos, linguagem objetiva etc. Além disso, por tratar-se de uma resposta que exige um argumento, apresenta, no mínimo, duas frases: uma tese e um argumento.
-----------------------	---

Fonte: Silva (2015, ADAPTADO)

Em se tratando de organização retórica, fundamentado no modelo de análise proposto por Swales (1990), o qual reconhece os movimentos retóricos na estrutura do gênero a partir da distribuição de informações recorrentes, percebemos, com base nas 10 respostas apresentadas anteriormente (Figuras 2 a 11), as seguintes unidades retóricas no quadro abaixo:

Quadro 9 - Organização retórica da resposta discursiva

UNIDADES RETÓRICAS
Un 1 - <i>Retomada de termos da pergunta</i>
Un 2 - <u>Apresentação de um argumento com base no senso comum / conhecimento de mundo</u>

Fonte: elaborado pela autora

A partir da organização retórica apresentada no Quadro 9, podemos perceber os movimentos recorrentes na estrutura do gênero resposta discursiva, partindo das 10 respostas apresentadas anteriormente (Figuras 2 a 11), conforme quadro abaixo:

Quadro 10 - Unidades retóricas na estrutura da resposta discursiva

	RESPOSTAS DISCURSIVAS
Aluno A	As diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas na escola (Un 1) <u>porque as escolas são a fonte de conhecimento da sociedade, (Un 2) / e a nossa sociedade precisa de mais respeito, (Un 2) / pois somos todos diferentes e ao mesmo tempo, iguais (somos humanos). (Un 2)</u>
Aluno B	A diferença de cada pessoa nas escolas devem ser respeitada por todos, (Un 1) <u>pois não queremos fazer aquilo para os outros o que não queremos para nós. (Un 2)</u>

Aluno C	<i>A diferença entre as pessoas devem ser respeitadas na escola, (Un 1) <u>pois todos os alunos merecem respeito mesmo com diferenças entre si (Un 2), além do fato de serem iguais perante Cristo (Un 2) e por último o fato de respeito gerar respeito. (Un 2)</u></i>
Aluno D	<i>As diferenças entre as pessoas são irrelevantes. (Un 1) <u>Todos devem ser respeitados independente de serem diferentes ou não. (Un 2) / O ambiente escolar serve para nos introduzir no mundo (Un 2) / e neste, somos diferentes. (Un 2)</u></i>
Aluno E	<i>As diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas (Un 1) <u>mas não apenas na escola, (Un 2) / em todos os lugares, (Un 2) / pois o respeito é essencial. (Un 2)</u></i>
Aluno F	<i>Todas as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas, (Un 1) <u>pois não é construtivo viver num ambiente com bullying e discriminação. (Un 2)</u></i>
Aluno G	<i>Todas as diferenças entre as pessoas devem ser respeitadas, (Un 1) <u>pois o respeito é essencial para a boa convivência entre as pessoas. (Un 2)</u></i>
Aluno H	<i>As pessoas merecem respeito sim (Un 1) <u>já que não se deve se desrespeitar ninguém independente de classe social (Un 2)</u></i>
Aluno I	<i>As pessoas devem respeitar as outras, (Un 1) <u>porque todos são humanos (Un 2)</u></i>
Aluno J	<i>As pessoas devem sim ser respeitada, (Un 1) <u>porque cada pessoa tem a sua opinião. (Un 2)</u></i>

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos as respostas discursivas dos alunos A, C, D e E, percebemos que ocorre a retomada da pergunta e a apresentação de três argumentos para justificar o que foi perguntado, com base no senso comum / conhecimento de mundo.

As respostas discursivas dos alunos B, F, G, H, I e J apresentam a mesma estrutura: retomada de termos da pergunta e apresentação de um argumento com base no senso comum / conhecimento de mundo.

Diante disso, observamos que a retomada de termos da pergunta ocorre em todas as respostas dos alunos analisados. Após o emprego dessa unidade retórica, todos utilizam algum tipo de argumento, com base no senso comum/ conhecimento de mundo. Isso revela que os alunos têm consciência de que precisam convencer os seus leitores sobre aquilo que estão defendendo, mas não conseguem sempre fazê-

lo com argumentos mais sólidos. Por isso, a mediação do professor revela-se importante nesse processo.

Finalmente, percebemos a resposta discursiva como um gênero que carrega em si características próprias e recorrentes, as quais o tornam legítimo pelo uso e pelos seus usuários no espaço de circulação social em que se manifesta regularmente: a escola.

3 A ARGUMENTAÇÃO

3.1 ARGUMENTAR É...

“Argumentar é humano” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 9). Para iniciar uma discussão sobre argumentação precisamos ter em mente que argumentamos diariamente com nossa família, na escola, no trabalho, em todas as relações sociais. Até mesmo uma pequena criança argumenta quando quer algo de seus pais. Nos mais variados eventos comunicativos, precisamos nos posicionar e aceitar (ou não) o ponto de vista do outro. E isso se estende por toda a vida. Por mais que não nos demos conta disso, pela necessidade que os contextos nos impõem, “sabemos argumentar, sabemos produzir textos argumentativos [...] [e] como falantes de uma língua somos competentes linguística e argumentativamente” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 9).

Observemos a intenção do autor do texto abaixo:

Quadro 11 - Estratégia argumentativa

Um cego em Paris (Criatividade)

Havia um cego sentado na calçada em Paris, com um boné a seus pés e um pedaço de madeira que, escrito com giz branco, dizia:

“Por favor, ajude-me, sou cego”.

Um publicitário que passava em frente a ele, parou e viu umas poucas moedas no boné, e sem pedir licença, pegou o cartaz, virou-o, pegou o giz e escreveu um texto diferente, voltou a colocar o pedaço de madeira aos pés do cego e foi embora.

Pela tarde o publicitário voltou a passar pelo cego que pedia esmola, porém agora, o seu boné estava repleto de notas e moedas.

O cego reconheceu as pisadas do publicitário e lhe perguntou se havia sido ele quem reescreveu seu cartaz, sobretudo querendo saber o que havia escrito ali.

O publicitário então respondeu:

– Nada que não esteja de acordo com o seu anúncio, mas com outras palavras.

E completou:

“Hoje é primavera em Paris e eu não posso vê-la”.

Quando nada acontece, é melhor mudar de estratégia!

Fonte: Disponível em: <<http://www.blogdofabossi.com.br/2009/02/um-cego-em-paris/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

Fonte: Koch e Elias (2017, p. 48)

Analisando o texto acima, observamos duas instâncias argumentativas: uma na própria narrativa, que apresenta sequências argumentativas em maior ou menor grau;

a outra, na propaganda, intencionalmente escolhida pelo publicitário para convencer o interlocutor a ajudar o deficiente visual. Pelo fato de a argumentação estar inerente à linguagem, o usuário da língua é dotado de intenção quando constrói o seu discurso para convencer alguém. Para isso, são empregadas estratégias argumentativas, como a que foi usada no trecho “Hoje é primavera em Paris e eu não posso vê-la”. Foi uma estratégia inteligente do publicitário para conseguir ajuda para o cego, recorrendo à criatividade para convencer e, principalmente, comover o interlocutor. “Argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia (LEAL e MORAIS, 2006, p. 8).

Para entendermos um pouco sobre os estudos realizados sobre argumentação, apresentaremos um breve percurso histórico que se inicia com Aristóteles e chega aos dias atuais.

3.2 DA ANTIGA À NOVA RETÓRICA: UM BREVE HISTÓRICO

Ao fazermos uma análise sobre as bases teóricas da argumentação, observamos que os estudos se iniciaram a partir dos ensinamentos da antiga retórica de Aristóteles, para o qual “a retórica é a faculdade de considerar, para cada questão, aquilo que é próprio para persuadir” (ARISTÓTELES, 350aC/1991 apud FIORIN, 2017, p. 19). Como o princípio básico da argumentação é a persuasão, já que argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos (CHARAUDEAU, 2008), a Retórica de Aristóteles apresenta três livros, com base na arte de falar em público, os quais tratam da concepção dos argumentos pelo enunciador, a recepção dos argumentos pelo enunciatário e, por fim, a expressão dos argumentos na mensagem, cada um analisando um tipo de prova (FIORIN, 2017). Para Aristóteles,

as provas inerentes ao discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras na disposição do auditório e outras, enfim, no próprio discurso, quando ele é demonstrativo ou parece ser. (ARISTÓTELES, 350 aC/1991, apud FIORIN, 2017, p. 19)

Diante disso, observa-se que, na argumentação, por se tratar de um evento comunicativo de interação, a linguagem revela-se como prática social, num processo

que envolve diálogo entre os usuários da língua. É relevante mencionar que a retórica, segundo Barthes (1975), surgiu por volta de 485 aC,

depois que uma sublevação democrática derrubou os tiranos da Sicília Gelon e Hieron, que, durante seu governo, tinham expropriado muitas terras com a finalidade de distribuí-las a seus soldados. Depois da vitória dos insurretos, os proprietários espoliados reclamaram a devolução de suas propriedades. Esses processos mobilizavam grandes júris populares, que precisavam ser convencidos da justiça da reivindicação. A eloquência necessária para impelir o ânimo dos jurados tornou-se objeto de ensino. (apud FIORIN, 2017, p. 22) (grifo nosso)

Ora, é possível perceber pelo contexto que, naquela época, os proprietários “reclamaram” a devolução de suas terras, e que os júris populares precisavam “ser convencidos” de tal reivindicação. Em outras palavras, os proprietários precisaram argumentar. Foi por isso que, a partir da retórica, deu-se início aos estudos do discurso, levando em conta o dialogismo presente na argumentação. O foco da análise aristotélica é revelar o que é “verdade/verossímil” e o que é “possibilidade/provável”, definindo a natureza dialética, além de enfatizar a persuasão como sendo a intenção do texto produzido.

A Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função, por que as demais artes têm sobre os objetos que lhes é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir [...] Mas a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio determinado (ARISTÓTELES, 350aC/2005, p. 33 apud LIBERALI, 2013, p. 18).

Diante do exposto, observa-se que a argumentação aristotélica, com vistas ao convencimento do auditório, requer “o uso de argumentos eficazes, pois a adesão do auditório é fundamental para o sucesso da argumentação”. (ZOPPI-FONTANA, 2006 apud CAVALCANTI, 2008, p. 74)

Ao longo do tempo, a antiga retórica perdeu espaço e deu lugar à Nova Retórica, a qual se fundamenta em Aristóteles, porém, dando um novo impulso aos estudos sobre argumentação. Depois de um tempo sem investigações, a partir de 1958, novos estudos sobre o tema voltaram à tona, com a Teoria da Argumentação de Perelman. Para o autor, “a teoria da argumentação, concebida como uma nova retórica (...), cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, seja

qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere” (PERELMAN, 1993, p. 24 apud LIBERALI, 2013, p. 20). A expressão “adesão de espíritos”, refere-se à distinção de sentidos entre o ato de convencer e o ato de persuadir. “Convencer” refere-se unicamente à razão, enquanto “persuadir”, refere-se à preocupação com o interlocutor, buscando atingir a sua vontade (KOCH, 2011). Perelman apresenta as “condições da argumentação” na nova retórica:

- define-se por ser situada, inserir-se em um determinado contexto e dirigir-se a um auditório determinado;
- implica em que o orador, pelo seu discurso, exerça uma ação (de persuasão ou convicção) sobre o auditório;
- supõe que o auditório deva estar disposto a escutar, a sofrer a ação do orador;
- envolve a concepção de que querer persuadir implica que o orador renuncie a dar ordens ao auditório, procurando antes a sua adesão intelectual;
- expõe que a adesão nada tem a ver com a verdade ou a falsidade das teses que o orador procura defender, mas antes com o seu poder argumentativo;
- sugere que argumentar implica, finalmente, pressupor que tão possível é defender uma tese como a sua contrária. (PERELMAN, 1987, p. 234 apud LIBERALI, 2013, p. 21)

Isso revela a importância do auditório para a nova retórica. Levando em consideração esses aspectos, percebe-se que a nova retórica pressupõe o uso de técnicas argumentativas para persuadir o público. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/1999) reforçam a importância da apresentação de argumentos e seu encadeamento na produção de textos argumentativos, pois, para os autores:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (1999, p. 50)

Diante do exposto, observamos a relevância da relação estabelecida com o público e da linguagem utilizada com esse público, os quais são extremamente importantes para que a argumentação se efetive.

Segundo Koch (2011), dos autores que percorreram os caminhos da argumentação, Ducrot foi o que melhor trabalhou o problema da argumentatividade na linguagem, juntamente com Anscombe, dando início à sua teoria nos anos 1970.

Pelo fato da argumentatividade ser intrínseca à linguagem humana, Ducrot e Anscombe postulam que todos os discursos são argumentativos, revelando um sentido diverso da tradição aristotélica. Para eles “a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam” (FIORIN, 2017, p. 15).

Além disso, incorporam a questão da retórica e da argumentação no domínio pragmático-semântico, isto é, “propõem um “componente retórico” nos modelos destinados a explicar o uso da linguagem. Esse módulo ocupar-se-ia do sentido do enunciado em uso, isto é, numa situação de comunicação” (FIORIN, 2017 p. 15).

A pragmática debruçou-se nos estudos dos atos de fala (atos ilocucionários e atos perlocucionários), visando sempre convencer e persuadir. Outra preocupação de Ducrot foi desenvolver a noção de pressuposição (posto – que é dito – pressuposto – que não é dito), com vistas aos implícitos deixados e à regulação dos diversos eventos comunicativos (KOCH, 2011).

Observa-se que a partir dessa abordagem, a argumentação focaliza mais no léxico, ou seja, na semântica linguística, e não mais no campo da retórica. Por exemplo, Ducrot diferencia frase de enunciado, por considerar este empírico e aquela abstrata, bem como texto e discurso: o primeiro, abstrato; o segundo, concreto (CAVALCANTI, 2008).

Na visão de Fiorin, para Ducrot e Anscombe,

[o] conceito de argumentação nada tem a ver com a discursivização, como entendia a milenar tradição retórica, que a considerava uma estratégia discursiva com a finalidade de persuadir o auditório (o enunciatário, diríamos hoje). Para eles, um locutor produz uma argumentação, quando ele apresenta um enunciado (...) destinado a levar a admitir um outro. (2017, p. 16)

Em face disso, Ducrot e Anscombe passam a privilegiar a noção de argumentação, com base em estratégias que orientam a argumentatividade do enunciado e que dão força argumentativa. Podemos dizer que se tratam dos operadores argumentativos, os quais revelam o sentido e com que intenção foram empregados, bem como indicam “a orientação discursivo-argumentativa que o autor pretende emprestar a seu texto [...] [orientando] o interlocutor acerca da direção pretendida” (ANTUNES, 2005, p. 144)

Diante do exposto, temos consciência de que esse foi um breve panorama sobre argumentação, trazendo apenas alguns estudos relevantes até hoje, levando em conta que o objetivo central deste trabalho é analisar os recursos argumentativos de nível fundamental apresentados por Koch (2011).

Posto isso, apresentaremos a seguir como a argumentação se apresenta na escola.

3.3 A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Será que as crianças argumentam? Será que elas sabem argumentar? A resposta é sim, elas argumentam e sabem fazê-lo. De acordo com Leal e Moraes (2006), artigos produzidos por Banks-Leite (1996), Clark e Delia (1976), Eisenberg e Garvey (1981), Genish e Di Paolo (1982), Miller (1987), Orsolini (1994) e Weiss e Sach (1991) comprovaram que

o uso de estratégias argumentativas por crianças jovens demonstraram que em torno de 3 ou 4 anos as crianças já interagem em situações nas quais são motivadas a convencer alguém de alguma coisa, já usam estratégias para convencer, justificam seus pontos de vista, considerando a opinião do outro.

Além disso, um estudo de Liberman (1976 apud LEAL e MORAIS, 2006, p. 33), o qual envolvia a exposição de crianças em situações de interação com episódios adversativos, revelou que “muitas crianças, de todas as idades, não aceitavam um simples não como resposta”, ou seja, elas argumentam, evidenciando que “as crianças [participam] ativamente da situação, adotando diferentes estratégias para defender posições”. As principais estratégias são:

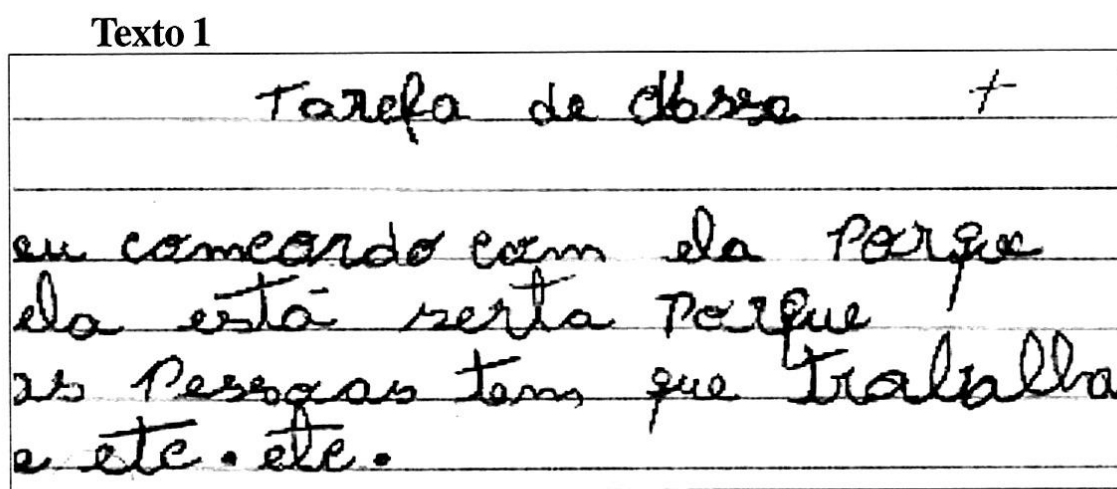
1. Proposição de um acordo;
2. Proposição de uma condição para que o desejo do outro seja atendido;
3. Proposição de uma solução diferente da proposta pelo colega em substituição à primeira proposição do par;
4. Apresentação de uma justificativa para que sua vontade seja satisfeita, dentre outras. (LIBERMAN, 1976, p. 166 apud LEAL e MORAIS, 2006, p. 33)

No que se refere à argumentação de crianças na produção escrita, um estudo do feito por Leite e Vallim (2000 apud LEAL e MORAIS, 2006) revelou que numa

classe do Programa Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (Prefeitura Municipal de Mojiguaçu – Brasil), “17 crianças de 4ª série (10/11 anos), [foram capazes] de construir textos escritos argumentativos da mesma maneira que produzem textos orais”.

Uma outra pesquisa realizada por Leal e Moraes (2006) em três escolas públicas e uma particular da Metropolitana de Recife (uma turma por escola) revelou que os alunos conseguiram claramente manifestar seus pontos de vista, de acordo com o que foi proposto (As crianças devem ou não trabalhar em casa?), como podemos observar nas Figuras 12 e 13.

Figura 12 - Argumentação de crianças na escola (1º caso)



Tarefa de classe

Eu concordo com ela porque ela está certa, porque as pessoas têm que trabalhar e etc. etc.

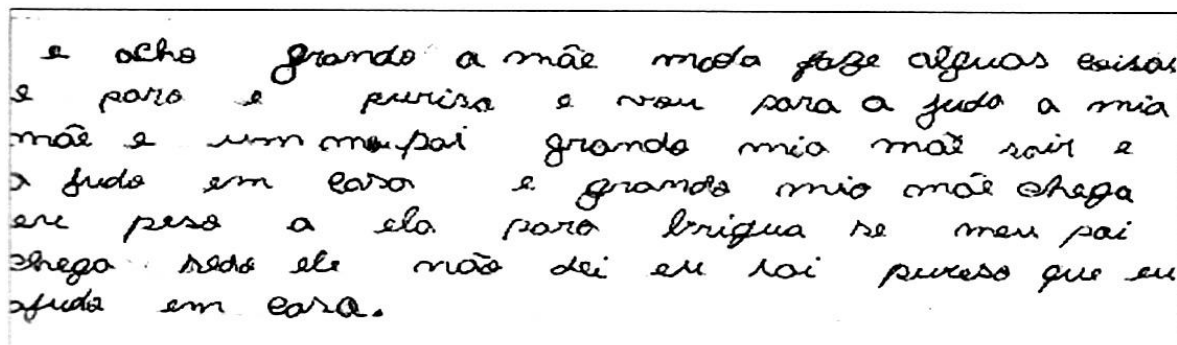
Escola 3, 3ª série, 9 anos, sexo feminino.

Fonte: Leal e Moraes (2006, p. 48)

No texto da Figura 12, apesar de o contexto ter sido recuperado pelo interlocutor que conhece a situação de produção de texto, percebemos que o aluno empregou uma justificativa explícita “por que as pessoas têm que trabalhar”, porém não foi desenvolvida.

Figura 13 - Argumentação de crianças na escola (2º caso)

Texto 2



e acho grande a mãe manda fazer algumas coisas e para e puxa e vou para a ajuda a minha mãe e um meu pai grande minha mãe sair e a ajuda em casa e grande minha mãe chega eu peso a ela para brincar de meu pai chega mas ele não dei eu foi puxado que eu ajuda em casa.

Eu acho (que) quando a mãe manda fazer algumas coisas é para ir. Por isso eu vou, para ajudar a minha mãe e o meu pai. Quando minha mãe sai, eu ajudo em casa e quando minha mãe chega eu peço a ela para brincar. Se meu pai chegar, ele não deixa eu sair. Por isso que eu ajudo em casa.

Escola 1, 4ª série, 12 anos, sexo masculino.

Fonte: Leal e Moraes (2006, p. 49)

No texto da Figura 13, o aluno já emprega outros elementos para justificar a sua resposta, como “Eu acho (que)”, defendendo que a criança deve ajudar em casa “porque quando a mãe manda é para ir”.

Em face dos dados apresentados, trabalhar com o gênero *resposta discursiva argumentativa*, objetivo principal deste trabalho, vem possibilitar o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em outras que necessitam de argumentação para comprovar o seu ponto de vista.

Mesmo concordando com as premissas gerais de que a argumentação é uma propriedade geral do discurso, e reconhecendo que em todo texto existe uma intenção de provocar no leitor algum efeito, e que, portanto, tem uma intenção persuasiva, acreditamos que existem alguns textos que apresentam de forma mais explícita o objetivo de defender ideias. (LEAL, 2004, p.14)

Isso ajuda os alunos a defenderem seus argumentos nos mais diversos contextos. Para Messias (2006), o consenso dos estudiosos considera como movimentos argumentativos a exposição do *ponto de vista* (quando se enuncia uma

opinião sobre um tema), a *justificativa* (quando se selecionam as ideias necessárias à defesa do ponto de vista) e a *contra-argumentação* (quando se antecipa uma negação das ideias divergentes). Além disso, Brandão (1988, p. 88), afirma que “enquanto atividade de linguagem, a argumentação, produzida por um sujeito e dirigida a outros, portanto, constitutivamente dialógica, é, sobretudo uma atividade interacional”.

Conceitualmente, “argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese” (PERELMAN apud LIBERALI, 2013, p. 20), condicionando-se a um determinado contexto e à existência de interlocutores, (...) focando-se na persuasão e no convencimento, através do encadeamento de ideias. Para Koch (2011, p. 17), “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.”

É importante, também, salientar a relevância do encadeamento das ideias para a produção da argumentação. Isso se dá “por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual.” (KOCH, 2011, p. 21). A autora menciona ainda que

todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação. (2011, p.20)

Savioli e Fiorin (1997) apresentam a coesão por encadeamento de segmentos textuais com função argumentativa no texto – conexão e justaposição – pois “quando se escreve, é preciso usar o conector adequado ao tipo de relação que se quer exprimir, com vistas à elaboração da argumentação” (1997, p. 375). Os operadores discursivos podem estabelecer uma gradação numa série de argumentos, o desenvolvimento do discurso, o direcionamento a conclusões (opostas ou não), comparações, orientação argumentativa contrária, entre outros.

Schneuwly e Dolz (2004), por discutirem o ensino dos gêneros na escola, no que se refere à ordem do argumentar, salientam que perceber a argumentação como objeto de ensino na escola pode auxiliar os alunos na resolução de conflitos, na

tomada de decisões, no discurso em público, na discussão de problemas com os outros, ratificando ou refutando um ponto de vista.

Além disso, os mesmos autores mostram que os alunos, em situações comunicativas que envolvem argumentação na escola, buscam dar suas opiniões, reorganizando a questão e o assunto que levaram ao debate, levando em consideração o destinatário, o momento e lugar do texto. Além disso, trazem à tona, de forma ampla, uma situação polêmica e analisam seus parâmetros, adiantando possíveis respostas, tendo como objetivo convencer, distinguir posições defendidas no texto, além de fazerem uso de palavras alheias (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

Sendo assim, é inegável que a argumentação é parte constitutiva e prática da língua, seja na escrita, seja na oralidade. E o contexto escolar é um ambiente ideal para oportunizar o aprimoramento e a prática argumentativa, através da apresentação de pontos de vista e novas posições, ampliando, dessa forma, o potencial de participação nas mais variadas situações comunicativas de conscientização e de reflexão. Através dessa abordagem, os estudantes “passam a perceber que suas colocações e respostas não são “meras respostas” certas ou erradas que cumprem um papel escolar preestabelecido e geram uma nota (...). O que dizem são suas escolhas frente ao universo de possibilidades” (LIBERALI, 2013, p. 111). Perceberão assim a importância e a relevância da argumentação nos mais variados usos e contextos, “como propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso” (PÉCORA, 1999, p. 88). O ser humano precisa defender os seus pontos de vista e saber lidar, aceitando ou não, com os pontos de vistas dos outros, afinal “o uso da linguagem é inerentemente argumentativo” (KOCH, 2011, p. 101). É por isso que “a escola deveria oferecer aos seus partícipes a oportunidade especial de conviver com as possibilidades em um embate na busca do verossímil, como sugeriria Aristóteles (apud LIBERALI, 2013, p. 109).

É importante mencionar que, no contexto escolar, de acordo com Dolz e Schneuwly (1998), entre outros fatores, alguns aspectos linguísticos a serem ensinados seriam

dêixis de pessoa para expressão pessoal, os operadores argumentativos de causa, de conclusão, enumeração e oposição (adversativas); a modalização, verbos de opinião, fórmulas para introduzir citações, enunciados metalinguísticos (por exemplo, Examinaremos a seguir), expressões para formular concessões,

questões da ordem do porquê, exemplificação, usos de meios para exprimir dúvida (advérbios, verbos auxiliares, emprego de tempos), modalidades de enunciação (questões retóricas, fórmulas interrogativas, exclamativas), uso de diferentes formas de discurso reportado, uso de termos pejorativos e apreciativos. (apud LIBERALI, 2013, 28)

Por todo o exposto em relação aos aspectos linguísticos a serem ensinados, propostos por Dolz e Schneuwly, e pela importância de uma abordagem argumentativa na escola, apresentaremos a seguir os recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental, que foram a base da intervenção deste trabalho sobre argumentação junto aos alunos.

3.4 RECURSOS ARGUMENTATIVOS EM NÍVEL LINGUÍSTICO FUNDAMENTAL – RETÓRICA INTEGRADA

Koch (2011) defende que o ato linguístico fundamental é a argumentação e que as interações sociais se baseiam, essencialmente, na argumentatividade. Posto isso, para apresentarmos os recursos argumentativos de nível fundamental, é importante dizer que a autora realizou suas análises fundamentadas em uma visão argumentativa da gramática, levando em consideração a pragmática e os trabalhos de Ducrot (1976). Sendo assim, apresentaremos agora as “marcas linguísticas” dentro das categorias e da ordem elencadas por Koch.

3.4.1 Tempos verbais (“mundo comentado” e “mundo narrado”)

Koch (2011) abre a discussão mencionando que é por meio dos tempos verbais que o falante apresenta o mundo, e o ouvinte o entende como mundo narrado ou como mundo comentado. O primeiro abarca todos os tipos de relato e não exige nenhuma intervenção por parte do ouvinte. O segundo engloba todos os eventos comunicativos que não consistam em relatos, mas aqueles em que o falante “comenta” comprometidamente, exigindo uma resposta do seu interlocutor. Por isso, as principais formas verbais caracterizam o evento comunicativo como relato ou como comentário.

Pertencem ao Grupo I (mundo comentado) o presente, o pretérito perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto, além das locuções

verbaux formadas por esses tempos. Pertencem ao Grupo II (mundo narrado) o pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do presente, e locuções verbais formas com tais tempos.

Para Weinrich (1964 apud KOCH, 2011) empregar o tempo presente, por exemplo, nada tem a ver com o tempo, pois

embora normalmente se conte uma história no pretérito (imperfeito ou perfeito simples), no seu resumo empregar-se-á o presente (acompanhado ou não de outros tempos do Grupo 1). Por quê? Por que o resumo de uma novela, de um conto, de um filme, serve de base, habitualmente, para se fazer a crítica – isto é, comentar a obra ou para facilitar a outros essa tarefa. (KOCH, 2011, p. 37)

Quanto ao emprego dos tempos do mundo narrado, o próprio ouvinte reconhece que o enunciado se trata de um relato, não exigindo que se faça relação alguma com o passado, pois “o mundo narrado é indiferente ao tempo cronológico” (KOCH, 2011, p. 38). Essas formas verbais exprimem validade limitada e falta de compromisso (hipótese a ser confirmada / incerteza). Já as formas verbais do mundo comentado apresentam-se com compromisso e seriedade, aumentando a sua validade. Todos esses são efeitos de sentido possíveis e esperados, já que a língua é fluida e não, matemática.

3.4.2 Advérbios e expressões atitudinais

Como a própria definição é autoexplicativa, tratam-se de advérbios e expressões atitudinais que variam de acordo com a intenção do locutor ao empregá-las em determinado contexto. Tomamos como exemplo alguns advérbios presentes na análise feita por Koch do texto “A prioridade do ensino fundamental” (2011, p. 219): *naturalmente*, *afinal* e *frequentemente*.

3.4.3 Índices de avaliação

Tratam-se de adjetivos que são empregados como o intuito de avaliar, caracterizando a informação apresentada. No texto “A prioridade do ensino fundamental” (2011, p. 219), Koch destaca os adjetivos *estéril*, *absurdas* e *descabidas*, empregadas pelo autor do texto para caracterizar as reivindicações dos

estudantes no contexto, revelando (argumentativamente), dessa forma, o seu ponto de vista sobre aquela situação.

3.4.4 Indicadores ilocucionários

Os índices ilocucionários se referem a expressões que orientam a direção argumentativa que o autor pretende revelar em seu texto. Tomando mais uma vez como exemplo a análise feita por Koch do texto “A prioridade do ensino fundamental” (2011, p. 219), destacamos alguns desses indicadores que revelam e dão suporte ao percurso argumentativo pretendido pelo autor: *não é necessário voltar, convém, isto é, todos estamos cansados de saber que, deveriam, pode, certamente, é indispensável, Não há qualquer novidade nisso que dizemos, Ao que parece, parece, estamos mais do que na hora.*

3.4.5 Indicadores modais: verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos

As relações de modalidade têm relação direta com a pragmática linguística, ou seja, a atitude do falante perante o enunciado que produz, na tentativa de impor seus argumentos, tornando-os convincentes. De acordo com postura aristotélica, uma possibilidade ou uma necessidade modificam o sentido de um enunciado. Em face disso, “ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização” (KOCH, 2011, p. 84), a saber:

- a) Performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
- b) Auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;
- c) Predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
- d) Advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
- e) Formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;
- f) Modos e tempos verbais: imperativo, certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
- g) Verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;

- h) Entonação: (que permite, por ex.: distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
- i) Operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc.

3.4.6 Pressuposições

Fredge (1982) estabelece o valor de verdade de uma proposição como sua referência: “substituindo-se uma parte de uma proposição por uma expressão que possua o mesmo valor de verdade, toda proposição manterá o mesmo valor de verdade” (KOCH, 2011, p. 47). Sabendo disso, percebemos que é papel das pessoas (ouvintes) fazer pressuposições de um determinado enunciado, e não das sentenças ou proposições. Como a noção de pressuposição orienta toda a obra de Ducrot, o autor afirma que “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse (p. 77 apud KOCH, 2011, p. 56) Logo, poderíamos dizer que o ato de pressupor recai sobre o ouvinte.

3.4.7 Operadores Argumentativos

Koch – fundamentada em Ducrot, Anscombre e Vogt – defende que a argumentatividade não se relaciona apenas com o uso linguístico, mas está intrínseca na linguagem: é por isso que o uso da língua é inerentemente argumentativo.

Diante disso, como usuários da língua, lançamos mão de palavras ou expressões que são responsáveis pelo encadeamento das ideias expressas em um enunciado, visando convencer o interlocutor pelo valor semântico que exprimem: são os operadores argumentativos ou discursivos.

Koch os elenca desta forma:

1. Argumento mais forte para uma conclusão (mesmo, até, até mesmo, inclusive) ou mais fraco (ao menos, pelo menos, no mínimo);
2. Dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido (e, também, nem, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso etc.
3. Marcador de excesso ou introdutor de uma argumento a favor de determinada conclusão (ainda) ou indicador de mundança de estado (já);

4. Argumento decisivo, apresentado-o a título de acréscimo (aliás, além do mais);
5. Marcadores de oposição (mas, porém, contudo, embora etc.);
6. Asserção derivada, que visa esclarecer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior (quer dizer, ou seja, em outras palavras);
7. Afirmação plena (tudo, todos) ou negação plena (nada, nenhum); além de expressões como “pouco” (orientando no sentido de negação) e “um pouco” (orientando no sentido de afirmação).

3.4.8 Índices de polifonia

Em poucas palavras, podemos dizer que a noção de polifonia remete ao que preconizou Bakhtin (2003) sobre o cruzamento de diálogos e vozes que soam cada um de modos diferentes, ou seja, ao emprego da fala de outros enunciadores (do interlocutor, de terceiros ou da opinião pública em geral) ao discurso do locutor. Esse emprego possibilita que o locutor não se responsabilize completamente por uma afirmação que não é dele, mas que serve para orientar o seu discurso. Isso permite “um maior distanciamento com relação a ela [asserção de outro enunciator], não assumindo a responsabilidade pelo que é asseverado” (KOCH, 2011, p. 141). Além disso, o uso da afirmação de outro para favorecer à argumentação revela que “argumento de prestígio é o argumento de autoridade, que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese” (PERELMAN apud KOCH, 2011, p. 143).

Por todo o exposto, observamos que a argumentação é uma propriedade da língua que faz parte do dia a dia do ser humano e, inevitavelmente, está inserida no contexto escolar, espaço ideal para serem criadas oportunidades de aprimoramento da prática argumentativa, possibilitando a participação de alunos mais críticos e reflexivos em eventos de interação.

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, apresentaremos o percurso realizado durante o desenvolvimento das etapas práticas da pesquisa em torno do ensino de recursos argumentativos na produção de respostas discursivas, expondo-se inicialmente o contexto da pesquisa e a organização metodológica do trabalho e, em seguida, a análise das produções.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

As atividades deste trabalho foram realizadas no Colégio Militar do Recife, escola da Rede Pública Federal da área urbana do município de Recife-PE. Esta instituição de ensino faz parte do Sistema Colégio Militar do Brasil, que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército. O Colégio Militar do Recife é uma instituição de ensino pública subordinada ao Comando do Exército e contempla o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio no turno matutino.

A escola onde esta investigação foi realizada é espaço direto de atuação da pesquisadora enquanto professora. O público-alvo da pesquisa foram alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A justificativa pelo ano escolar deu-se por ter sido a série à qual a pesquisadora foi destinada a lecionar no ano letivo de 2018. Além disso, e mais importante, trata-se de um ano escolar inicial do Ensino Fundamental II e, por essa razão, os alunos teriam a oportunidade de dar seguimento ao que aprenderam com essa intervenção ao longo dos anos finais, bem como no Ensino Médio, já que elaborar respostas discursivas é uma tarefa solicitada em todos os anos escolares.

Durante dois meses, participaram da pesquisa 37 estudantes matriculados no 7º Ano do ensino fundamental. A proposta inicial era de que 83 alunos, pertencentes a três turmas do referido ano escolar, participassem. Entretanto, no momento em que foram distribuídos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seis alunos se declararam não-voluntários. Posteriormente, 40 alunos não apresentaram os referidos termos de forma completa: ou não informaram os seus números de Registro Geral ou não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais, restando, dessa forma, 37 alunos participantes.

4.2 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO

Como o propósito deste trabalho era investigar um fenômeno da língua – as estratégias argumentativas na produção de respostas discursivas de alunos do 7º ano – que envolvia sujeitos participantes, a pesquisa delineou-se por meio da pesquisa-ação, tipo de investigação que “tem características situacionais, uma vez que procura diagnosticar um problema específico, com vistas a alcançar algum resultado prático” (GIL, 2010, p. 42).

Thiollent define a pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (2011, p.20).

Nesse sentido, a coleta dos dados pautou-se na aplicação de uma Sequência Didática, baseada no caráter modular de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), já mencionado anteriormente. A análise dos dados baseou-se na Teoria da Argumentação (PERELMAN; OLBRECHSTS-TYTECA [1970] 1999; DUCROT, 1976), a qual postula uma visão argumentativa da gramática e reconhece a importância da apresentação de argumentos e seu encadeamento na elaboração de textos argumentativos, a fim de persuadir o público, já que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e o seu uso é o que permite conferir determinada força argumentativa ao enunciado.

Tendo em vista que os recursos argumentativos de nível fundamental foram o foco dessa análise e precisaram de mediação para chegar até o aluno, foi necessário categorizá-los para, então, observar a presença ou não deles antes e após a intervenção nos textos dos estudantes.

4.2.1 Descrição das etapas do trabalho

Nesta fase, buscamos descrever como se deu o desenvolvimento de cada módulo da Sequência Didática, observando o que preconizam Schneuwly e Dolz (2004).

4.2.1.1 Etapa I: Apresentação da situação

Inicialmente, para a aplicação da intervenção, foi apresentada aos alunos a proposta de trabalho, suas etapas e o objetivo principal.

Num primeiro momento, a professora contextualizou a situação, explicando que eles produzem textos desde que chegaram à escola; em seguida, foram questionados se sabiam qual era o gênero comum a todas as disciplinas escolares e que eles produziam quase todos dias: a maior parte deles respondeu que todos precisam responder a perguntas em todas as disciplinas.

Na sequência, a professora informou que iria ensinar algumas “palavrinhas chiques” que eles pudessem usar em suas respostas para deixá-las mais convincentes para os professores que as lessem. A expressão “palavrinhas chiques” foi o modo que a professora encontrou para não se referir, naquele momento, aos recursos argumentativos. Foi explicado, brevemente, que, não somente na escola, mas em todos os espaços onde interagem com os outros, precisam defender suas opiniões e discutir determinados temas, por isso é importante que saibam como articular sua linguagem, não respondendo apenas com um *sim* ou com um *não*.

Por fim, foi explicado que as atividades se desenvolveriam em várias etapas, dialogando com o currículo escolar: fariam uma produção inicial; depois a professora ensinaria as “palavrinhas chiques” e analisaria com eles como elas apareciam no texto; fariam produções para colocar em prática o que aprenderam; por último, fariam uma produção final e a reescreveriam, se fosse necessário.

4.2.1.2 Etapa II: Produção inicial: Texto-base 1

Nessa perspectiva, partiu-se de uma situação de produção escrita real (proposta de uma produção inicial - diagnose), tomando como texto-base (Texto-base 1) a narrativa *O Diamante*, de Luis Fernando Verissimo, que se encontra nos anexos deste trabalho, sobre a qual foi lançado um debate em relação ao seu tema norteador.

A leitura foi dramatizada por alunos voluntários. Durante a discussão, os discentes debateram as seguintes questões:

A garota Maria chegou a sua casa extremamente “chateada”. Qual a razão de seu aborrecimento?

Para convencer Maria a mudar de opinião, o pai a compara a um diamante. Por que ele utiliza esse elemento para comparação?

De acordo com o pai, o fato de várias garotas se chamarem “Maria” comprova que todas têm comportamento e característica iguais. Essa afirmativa é verdadeira? Explique sua resposta.

Ao final do texto, o pai de Maria alcança seu objetivo? Justifique.

Além dessas questões, foi discutido o valor do ser humano para os alunos, bem como foram questionados se algum dia se perguntaram sobre o seu valor no mundo e para as pessoas com quem convivem. Após o debate, foi lançado o seguinte questionamento:

Vamos pensar um pouco: O texto lido aborda a questão do valor de cada ser humano no mundo. Além dos argumentos apresentados pelo pai de Maria, informe outros elementos que, em sua opinião, comprovem que cada pessoa é única e especial no mundo.

A resposta a esse questionamento foi a diagnose, ou seja, os dados que serviram de base para analisar a real situação de argumentação na produção de respostas discursivas dos alunos, tendo em vista que ainda não haviam sido apresentados a eles os recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental (KOCH, 2011, p. 160).

O resultado da análise dos dados coletados na diagnose serviu de base para a construção de uma proposta de intervenção, visando apresentar os recursos argumentativos de nível fundamental .

Após essa coleta inicial, foi dada continuidade à aplicação da sequência didática, enfatizando os Módulos 01, 02, 03 e 04.

Quadro 12 - Módulos da sequência didática proposta para a intervenção

Módulo	Proposta
01	- Discussão sobre Argumentação
02	- Leitura do Texto-base 2 e debate
03	- Índices de avaliação - Operadores argumentativos - Advérbios e Expressões Atitudinais
04	- Indicadores Ilocucionários e Modais: verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos etc - Tempos Verbais - Pressuposições - Índices de polifonia

Fonte: elaborado pela autora

4.2.1.3 Etapa III: Módulo 1: Discussão sobre argumentação

No Módulo 1, foi feita uma breve exposição, por meio de slides, sobre Argumentação:

Figura 14 - Slide sobre argumentação 1

Profletras
mestrado profissional

Argumentação

Mas o que é isso afinal?



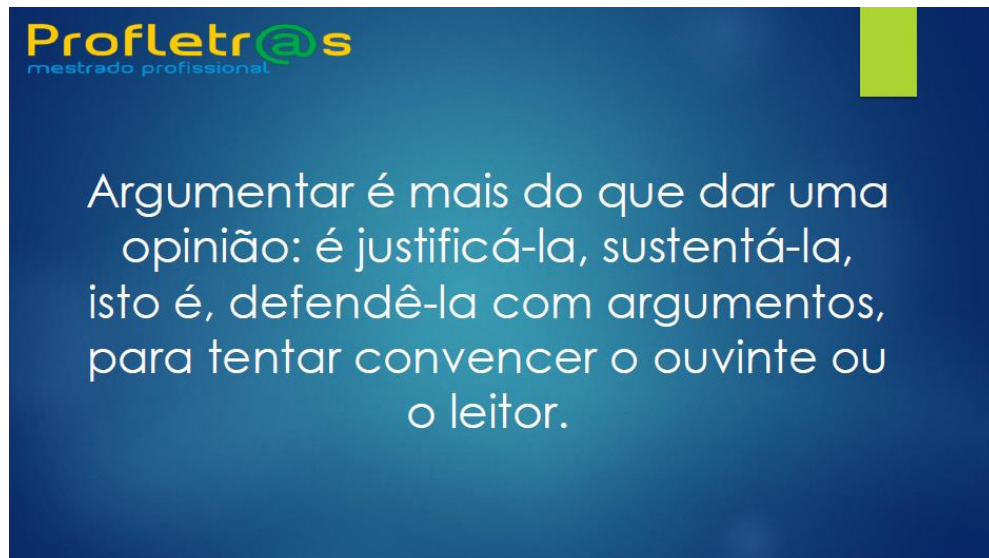
Fonte: elaborado pela autora

Os alunos foram questionados sobre o que vinha a suas cabeças quando se falava em argumentação. Houve participação de todos os estudantes que preencheram juntamente com a professora no quadro um *brainstorming* sobre o tema. As principais palavras e/ou expressões respondidas foram:

Substantivos	<i>opinião, ponto de vista, convencimento, persuasão, debate e argumento.</i>
Formas verbais	<i>persuadir alguém, convencer alguém, defender seu ponto de vista e dar opinião.</i>

Isso revela que, mesmo não tendo sido expostos, até então, a uma aula sobre argumentação, os discentes tinham conhecimento prévio acerca do que tratava o termo. Depois do preenchimento do *brainstorming*, a professora mostrou para os alunos que estamos todos envolvidos em contextos argumentativos diariamente, embora não nos demos conta disso, conforme mostraram os slides abaixo:

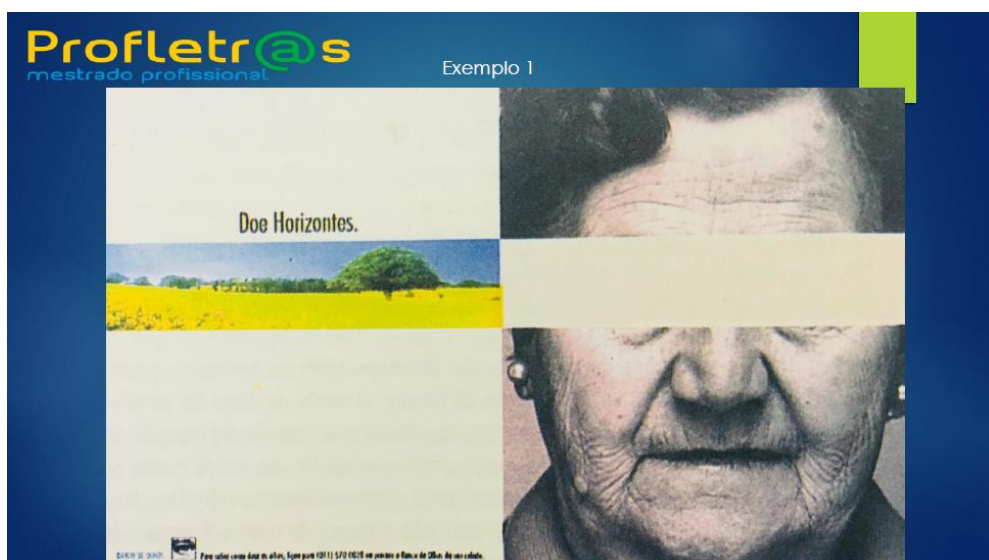
Figura 15 - Slide sobre argumentação 2



Fonte: elaborado pela autora

Ao apresentar esse slide, os alunos demonstraram interesse sobre o assunto, dizendo que quando querem alguma coisa dos pais, precisam usar estratégias como, por exemplo, convencê-los de que tiraram boas notas e, por isso, merecem ganhar um celular ou um jogo novo.

Figura 16 - Slide sobre argumentação 3

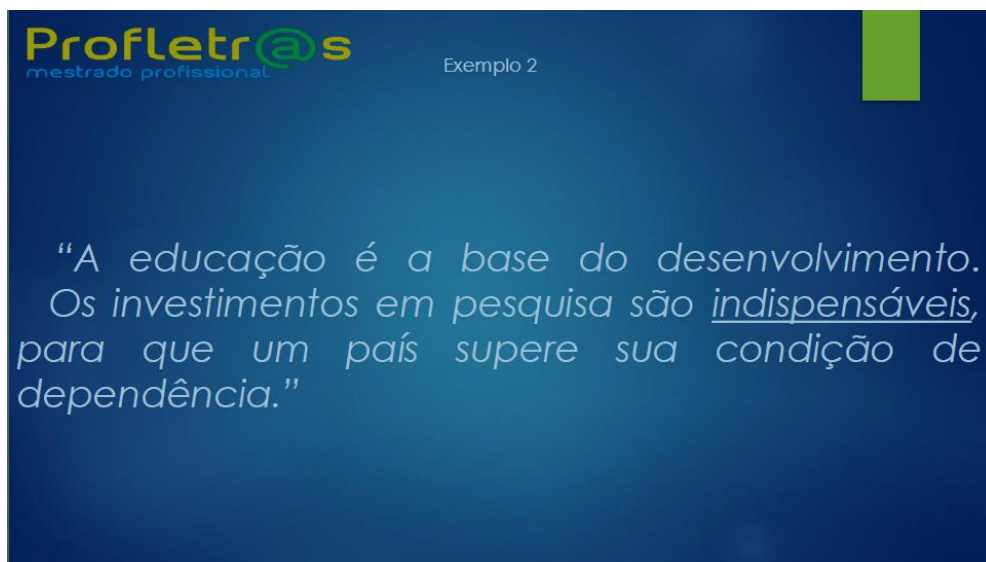


Fonte: Savioli; Fiorin (1997, p. 292)

Após a apresentação desse slide, a professora perguntou se havia ou não alguma estratégia argumentativa no texto. Os alunos demoraram um pouco a

perceber, mas depois de discutirem coletivamente, deram-se conta de que se tratava de uma campanha para doação de órgãos. Alguns mencionaram que muito mais do que o ato de *doar os olhos*, doa-se horizontes, paisagens, cores, vida.

Figura 17 - Slide sobre argumentação 4



Fonte: Savioli; Fiorin (1997, p. 286)

Ao observarmos o texto acima, a professora perguntou aos alunos qual elemento textual revelava a opinião do autor e, embora a palavra *indispensável* estivesse destacada, eles responderam que deveria haver investimentos na educação, já que ela é a base do desenvolvimento, por isso o autor utilizou o termo *indispensável*.

Na sequência, a professora demonstrou, através dos slides abaixo, que nós nem nos damos conta, mas argumentamos, todos os dias, nos mais variados contextos, como em casa e na escola:

Figura 18 - Slide sobre argumentação 5



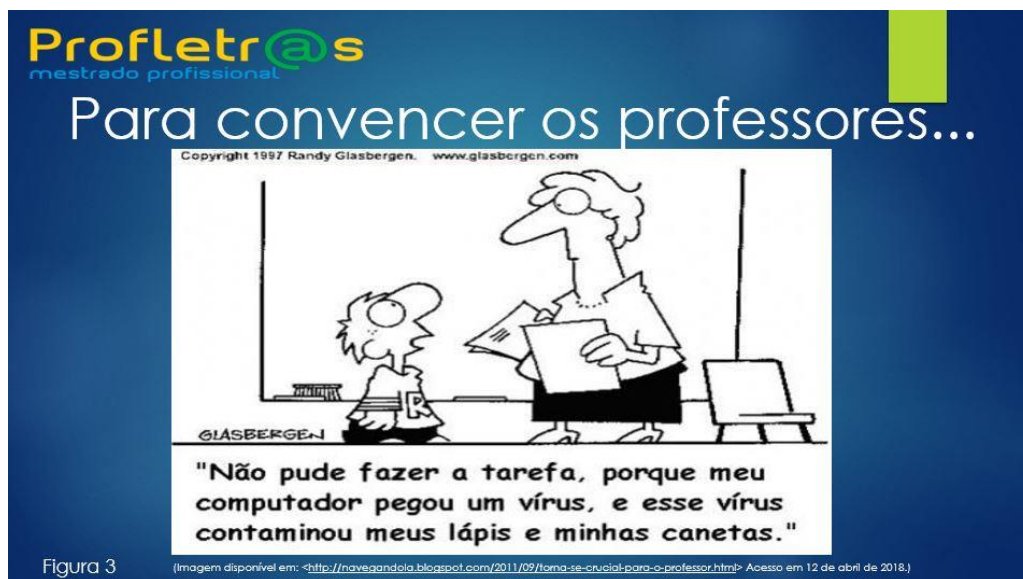
Fonte: elaborado pela autora
- em casa;

Figura 19 - Slide sobre argumentação 6



Fonte: elaborado pela autora
- na escola.

Figura 20 - Slide sobre argumentação 7



Fonte: elaborado pela autora

Obviamente, quando esse slide foi projetado, os alunos acharam engraçado, riram da piada e se identificaram com alguma situação que já tinham vivido e precisaram convencer a professora o motivo pelo qual não realizaram a tarefa.

Figura 21 - Slide sobre argumentação 8

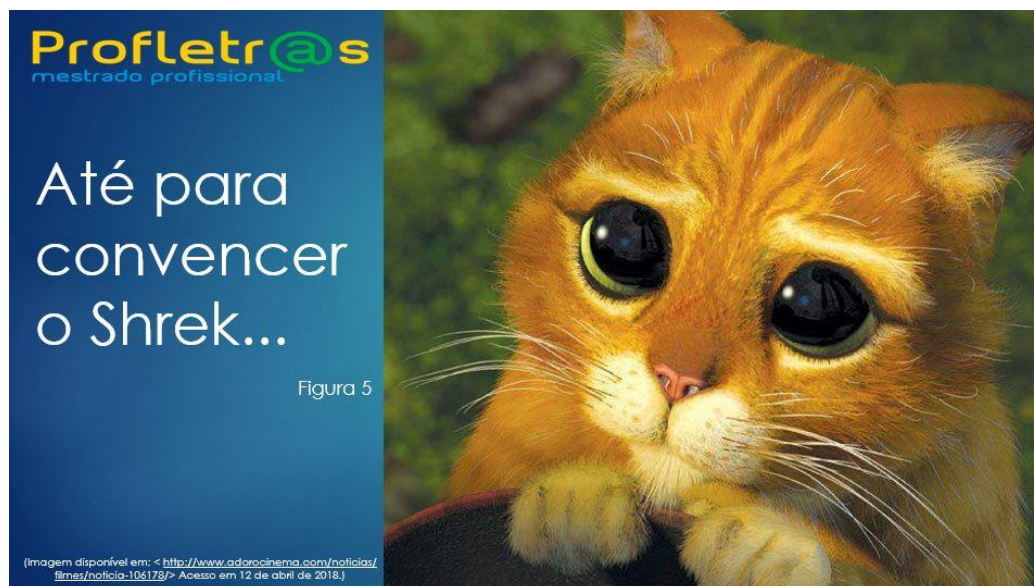


Fonte: elaborado pela autora

Após a projeção desse slide, discutimos que além da linguagem verbal, utilizamos a linguagem não verbal para defender nossos pontos de vista. Foi então,

que eles trouxeram à tona o fato de os bebês, quando querem alguma coisa, choram, já que não sabem falar, e que é também uma estratégia argumentativa.

Figura 22 - Slide sobre argumentação 9



Fonte: elaborado pela autora

Finalizando a exibição dos slides, trouxemos o Gato de Botas, o qual virou um símbolo do convencimento devido aos seus olhinhos e à testa franzida que fez para que Shrek o levasse com ele para o Reino tão, tão distante. Quem nunca fez essa carinha do gato para conseguir algo?

Após essa discussão, partimos para a análise do Módulo 2, que trouxe o Texto-base 2.

4.2.1.4 Etapa IV: Módulo 2: Texto-base 2

No Módulo 2, foi feita a leitura do Texto-base 2, *A prioridade do ensino fundamental*, publicado em 1981 pela Folha de São Paulo, por alunos voluntários, como é de costume nas aulas regulares, o qual foi projetado por meio de slides e uma cópia impressa foi disponibilizada para cada aluno. Após a leitura de cada parágrafo, foram feitos alguns comentários em relação à compreensão dos alunos sobre o tema – a importância de investimento na educação – tendo em vista se tratar de um texto longo e com sentenças extensas, que poderiam confundir os alunos quanto ao encadeamento das ideias. Para a surpresa da docente, o debate, que estava previsto para o final da leitura do texto, já começou no primeiro parágrafo. Os alunos foram

instigados a perceberem que “palavrinhas” ou “expressões” os levavam a inferir qual é a opinião do autor sobre o tema. Sem qualquer interferência da professora, os estudantes identificaram dois recursos argumentativos de nível fundamental – os adjetivos *descabidas* e *absurdas* – sem saberem, obviamente, de que se tratavam de recursos argumentativos.

Após a discussão, debatemos sobre os investimentos na Educação (Ensino Básico e Superior) do ano da publicação do texto até 2018. Os alunos sentiram-se entusiasmados para o debate, tendo em vista que, na semana da aplicação deste módulo da Sequência Didática, ocorreu a Feira de Ciências na escola, e um dos grupos da Feira apresentou um trabalho, propondo justamente soluções para o problema de desigualdade de distribuição de recursos federais entre o Ensino Básico e o Superior.

3.2.1.5 Etapa V: Módulos 3 e 4: Os recursos argumentativos

Nos Módulos 3 e 4, foram finalmente apresentados aos alunos o que eram as “palavrinhas chiques”, ou seja, os recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental, tendo por base as categorias analíticas (KOCH, 2011, p. 160) empregadas no texto argumentativo (Texto-base 2), que se encontra nos anexos deste trabalho. A escolha pelo referido texto justifica-se por, apesar de ter sido publicado em 1981, trazer um tema que continua atual – investimentos na Educação – e que merece ser discutido. Além disso, foi um dos textos em que Koch (2011) faz a análise minuciosa da presença dos recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental. Observemos abaixo:

1. Tempos verbais;
2. Advérbios e expressões atitudinais;
3. Índices de avaliação;
4. Indicadores ilocucionários;
5. Indicadores modais (de modalidade): verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos etc;
6. Pressuposições;
7. Operadores argumentativos; e
8. Índices de polifonia.

Cada categoria foi apresentada em slides e em uma cópia impressa entregue em cores diferentes para facilitar a visualização de cada uma no texto.

Figura 23 - Slide sobre índices de avaliação 1

A agitação **estéril** no meio estudantil, programada sistematicamente para o início dos períodos letivos (ano ou semestre) – e que visa à chamada “conscientização” dos novos estudantes, isto é, a sua submissão às lideranças” comprometidas com forças políticas alheias à vida universitária ou com vagas ideias sociais, ao mesmo tempo que divorciadas das realidades da educação nacional – está-se caracterizando, no momento, por uma série de reivindicações, algumas **descabidas**, outras **absurdas**, que já tivemos oportunidade de comentar e às quais não é necessário voltar. Convém, entretanto, notar que pretendendo apresentar-se como legítimos representantes dos interesses do povo brasileiro (naturalmente sem que este lhes tenha dado qualquer delegação) os promotores da agitação revelando a inconsciência que caracteriza o seu programa de “conscientização”, agem como se no país só existisse o ensino superior. Seu slogan – pelo menos para a conquista dos calouros – poderia ser: “Tudo para o estudante universitário; se sobrar alguma coisa que se cuide do resto”.

Ora, todos estamos cansados de saber que o problema fundamental da educação brasileira não se situa a nível da universidade, mas, sim, do ensino de 1º e 2º graus. Ainda recentemente, o Ministério da Educação e Cultura alertava para a necessidade indeclinável de atendimento do pré-escolar e de cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que ainda não recebem os benefícios da educação. Sabemos todos, também, que a grande maioria das unidades da federação, às quais caberia, teoricamente, manter sistemas de ensino que assegurassem a todos, pelo menos, a educação completa e gratuita de 1º grau não têm condições mínimas para fazê-lo. Dessa forma, a União, que deveria atuar supletivamente no atendimento das deficiências dos sistemas estaduais, deve assumir uma responsabilidade imensa, já que poucas são as unidades federadas – como é o caso de São Paulo – capazes de cumprir razoavelmente o seu dever pedagógico. E como pode fazê-lo a União se 60% das disponibilidades globais no já estão comprometidas com o ensino superior?

Independentemente de quaisquer reivindicações – que na melhor das hipóteses seriam fruto da levandade ou da ignorância da nossa realidade – o MEC é obrigado, prioritariamente, até mesmo, por dever constitucional (e esse dever vem desde a Constituição de 1934), a enfrentar, e a resolver, os problemas da educação de 1º grau e, em seguida, os relativos ao 2º grau. Já há, por conseguinte, uma seríssima distorção no emprego dos fundos públicos na educação, ao destinarem-se 60% deles ao ensino superior. Quando se exige que 12% da receita de impostos da União seja destinada ao ensino (com o que concordamos plenamente), deve lembrar-se que era isso o que dispunha o art. 92 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estipulando, porém, a divisão rigorosamente equitativa dos recursos entre os três níveis do ensino, conforme a disposição do §1º do mesmo artigo, o que não é, certamente, o que reivindicam os nossos “conscientizados” agitadores estudantis.

É indispensável que se tenha em vista – e não nos estamos dirigindo a “líderes conscientizados”, mas a pessoas, estudantes universitários ou não de consciência – que, se o ensino superior se dirige à formação de elites intelectuais e profissionais (e que a bela elite se vai formando na maioria de nossas instituições de ensino superior), o ensino fundamental tem um objetivo muito mais genérico, pois cabe a ele a formação do homem e do cidadão. Não é um direito adquirido de ninguém o integrar-se nessa elite, mas certamente é um dever inegociável da sociedade e do Estado oferecer a todos a oportunidade, no mínimo, de converter-se em homem e cidadão. Isto é, o dever do Estado é a contraparte do direito de todos à educação fundamental.

Não há qualquer novidade nisso que dizemos e frequentemente reafirmam as autoridades a absoluta prioridade de educação fundamental. A questão, contudo, não é dizê-lo ou reafirmá-lo, mas atuar de forma que essa prioridade saia do plano retórico para o dos fatos. Ao que parece, o atual ministro da Educação parece estar disposto a ir além da retórica, começando por não dar atenção ao que é exigência descabida. Afinal, estamos mais do que na hora de atender às necessidades daqueles que nem têm condições de reclamar – como os sete milhões de crianças sem escolas – em lugar de discutir ultimatos do que, na sociedade brasileira, já são privilegiados que fazem parte da elite – e, frequentemente, sem quaisquer méritos próprios. (O Estado de S. Paulo, 22/3/1981)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 24 - Slide sobre índices de avaliação 2



ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO

RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

ÍNDICES DE AVALIAÇÃO

- 1 **estéril**
- 2 **absurdas**
- 3 **descabidas**
- 4 **deficientes**

Todos os adjetivos empregados exprimem a avaliação que o locutor faz dos fatos apresentados.

Fonte: elaborado pela autora

Inicialmente, foram apresentados os índices de avaliação. A escolha se deu pelo fato de se tratarem de quatro adjetivos, classes gramaticais que foram estudadas no 1º trimestre de 2018 do 7º ano e que, os alunos tinham pleno domínio de sua função no texto.

Em seguida, foram apresentados os Operadores Argumentativos da seguinte maneira:

Figura 25 - Slide sobre operadores argumentativos 1

A agitação estéril no meio estudantil, programada sistematicamente para o início dos períodos letivos (ano ou semestre) – **é** que visa à chamada “conscientização” dos novos estudantes, **isto é**, a sua submissão às lideranças” comprometidas com forças políticas alheias à vida universitária ou com vagas ideias sociais, **ao mesmo tempo** que divorciadas da realidade da educação nacional – está-se caracterizando, no momento, por uma série de reivindicações, algumas descabidas, outras absurdas, que já tivemos oportunidade de comentar **e** às quais não é necessário voltar. Convém, **entretanto**, notar que pretendendo apresentar-se como legítimos representantes dos interesses do povo brasileiro (naturalmente sem que este lhes tenha dado qualquer delegação) os promotores da agitação revelando a inconsciência que caracteriza o seu programa de “conscientização”, agem **como se** no país só existisse o ensino superior. Seu slogan – **pelo menos** para a conquista dos calouros – poderia ser: “Tudo para o estudante universitário; **se** sobrar alguma coisa **que** **se** **cuide** **do** **resto**”.

Ora, todos estamos cansados de saber que o problema fundamental da educação brasileira **não** se situa a nível da universidade, **mas, sim**, do ensino de 1º e 2º graus. **Ainda** recentemente, o Ministério da Educação e Cultura alertava para a necessidade indeclinável de atendimento do pré-escolar e de cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que **ainda** não recebem os benefícios da educação. Sabemos todos, **também**, que a grande maioria das unidades da federação, às quais caberia, teoricamente, manter sistemas de ensino que assegurassem a todos, **pelo menos**, a educação completa e gratuita de 1º grau não têm condições mínimas para fazê-lo. **Dessa forma**, a União, que deveria atuar supletivamente no atendimento das deficiências dos sistemas estaduais, deve assumir uma responsabilidade imensa, **já que** poucas são as unidades federadas – como é o caso de São Paulo – capazes de cumprir razoavelmente o seu dever pedagógico. **E** como pode fazê-lo a União **se** 60% das disponibilidades globais no já estão comprometidas com o ensino superior?

Independente de quaisquer reivindicações – que na melhor das hipóteses seriam fruto da levianidade **ou** da ignorância da nossa realidade – o MEC é obrigado, prioritariamente, **até mesmo**, por dever constitucional (e esse dever vem desde a Constituição de 1934), a enfrentar, **e** a resolver, os problemas da educação de 1º grau e, em seguida, os relativos ao 2º grau. **Já** há, por **consequente**, uma terrível distorção no emprego dos fundos públicos na educação, ao destinarem-se 60% deles ao ensino superior. **Quando** se exige que 12% da receita de impostos da União seja destinada ao ensino (com o que concordamos plenamente), deve lembrar-se que era isso o que dispunha o art. 92 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estipulando, **porém**, a divisão rigorosamente equitativa dos recursos entre os três níveis do ensino, conforme a disposição do §1º do mesmo artigo, o que não é, certamente, o que reivindicam os nossos “conscientizados” agitadores estudantis.

É indispensável que se tenha em vista – **e** não nos estamos dirigindo a “líderes conscientizados”, mas a pessoas, estudantes universitários **ou** não de consciência – que, se o ensino superior se dirige à formação de elites intelectuais e profissionais (**e** que a bela elite se vai formando na maioria de nossas deficientes instituições de ensino superior!), o ensino fundamental tem um objetivo muito mais genérico, **pois** cabe a ele a formação do homem e do cidadão. Não é um direito adquirido de ninguém o integrar-se nessa elite, **mas** certamente é um dever inegociável da sociedade e do Estado oferecer a todos a oportunidade, **no mínimo**, de converter-se em homem e cidadão. **Isto é**, o dever do Estado é a contraparte do direito de todos à educação fundamental.

Não há qualquer novidade nisso que dizemos **e** frequentemente reafirmam as autoridades a absoluta prioridade de educação fundamental. A questão, **contudo**, não é dizê-lo **ou** reafirmá-lo, **mas** atuar **de forma que** essa prioridade saia do plano retórico para o dos fatos. Ao que parece, o atual ministro da Educação parece estar disposto a ir além da retórica, começando por não dar atenção ao que é exigência descabida. Afinal, estamos **mais do que** na hora de atender às necessidades daqueles que **nem** têm condições de reclamar – como os sete milhões de crianças sem escolas – **em lugar de** discutir últimos do que, na sociedade brasileira, **já** são privilegiados que fazem parte da elite – **e**, frequentemente, sem quaisquer méritos próprios.

(O Estado de S. Paulo, 22/3/1981)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 26 - Slide sobre operadores argumentativos 2



ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO

RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

- 1 isto é:** introduz asserção que visa a esclarecer; introduz um esclarecimento que encerra um argumento mais forte que o contido na asserção que o precede.
- 2 entretanto:** introduz uma marca de oposição ao que foi dito no enunciado anterior.
- 3 ao mesmo tempo que:** liga dois argumentos que apontam para a mesma conclusão.
- 4 como se:** introduz uma suposição cuja falsidade é pressuposta pelo locutor.
- 5 pelo menos:** seleciona um argumento entre outros possíveis.
- 6 se:** suposição que dá origem à implicação.
- 7 Ora:** marcador de oposição. O locutor introduz argumento contrário ao do último período do 1º parágrafo, atribuído aos estudantes.
- 8 não se situa ..., mas, sim,** do ensino de 1º e 2º graus: opõe o valor argumentativo da proposição anterior.
- 9 Ainda recentemente [...]** que **ainda** não recebem: trata-se de um **ainda** temporal, marcador de excesso, isto é, que aprecia a duração como excessiva. Nota-se, inclusive, a repetição enfática (de caráter eminentemente argumentativo) do **ainda** no mesmo período.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 27 - Slide sobre operadores argumentativos 3

Profletr@s
mestrado profissional

ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO

RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

- 10 **também**: liga duas enunciações de mesmo valor argumentativo, ou seja, que apontam para mesma conclusão.
- 11 **por pelo menos**: seleciona um argumento considerado mais importante para a conclusão.
- 12 **Dessa forma**: encadeamento do tipo conclusivo. Um argumento a favor da tese.
- 13 **Já que**: introduz o enunciado do item anterior, funcionando como operador de conclusão, responsável pelo encadeamento de um novo segmento discursivo.
- 14 **E como pode se**: relação de implicação introduzida por meio de uma questão retórica.
- 15 **ou**: operador de separação (disjuntivo).
- 16 **Alé mesmo**: introduz o argumento mais forte.
- 17 **Já**: marcador de suficiência (só isto bastaria para comprovar que...).
- 18 **por conseguinte**: encadeamento conclusivo.
- 19 **quando**: introduz a falta de outro: os estudantes.
- 20 **porém**: introduz uma marca de oposição ao que foi dito no enunciado anterior.
- 21 **mas**: introduz uma marca de oposição ao que foi dito no enunciado anterior.
- 22 **ou**: operador de separação (disjuntivo).
- 23 **se**: introduz um ato de suposição.
- 24 **pois**: operador de coordenação, responsável pelo encadeamento de um novo enunciado apresentado como justificativa do que foi dito anteriormente.
- 25 **no mínimo**: operador argumentativo que seleciona o argumento mais forte para a conclusão.
- 26 **isto é**: introduz asserção derivada destinada a esclarecer a enunciação anterior.
- 27 **contudo**: introduz uma marca de oposição ao que foi dito no enunciado anterior.
- 28 **mas**: introduz uma marca de oposição ao que foi dito no enunciado anterior.
- 29 **ou**: operador (disjuntivo) de separação inclusiva.
- 30 **de forma que**: operador que transforma um predicado simples, num predicado composto.
- 31 **mais do que**: marcador de excesso.
- 32 **em lugar de**: marcador de oposição.
- 33 **nem - não tem nem mesmo**: seleciona o argumento mais forte da escala argumentativa orientada para uma conclusão.
- 34 **já**: marcador de suficiência, introduzindo um argumento a favor de uma não mudança em relação aos "privilegiados".

Fonte: elaborado pela autora

Figura 28 - Slide sobre operadores argumentativos 4

Profletr@s
mestrado profissional

ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO

RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

- 35 **e**: introduz um novo ato de enunciação. Esse tipo de operador parece várias vezes no texto, com matizes diferentes:
- §1º: introduz uma explicitação ou desenvolvimento do que foi dito anteriormente.
- §1º: liga duas asserções a respeito do próprio ato de dizer.
- §2º: introduz questão retórica que retoma a argumentação desenvolvida anteriormente.
- §3º: introduz um ato de reforço ao que se disse no enunciado anterior.
- §3º: equivale a um "mas".
- §3º: opera uma conjunção que encerra valor de sequência temporal.
- §4º: introduz um ato de "desqualificação" de possíveis interlocutores.
- §4º: introdução um enunciado exclamativo.
- §5º: justifica a enunciação anterior.

*Os demais e do texto funcionam como simples operadores de conjunção.

Fonte: elaborado pela autora

Os operadores argumentativos foram apresentados nessa sequência, pelo fato de, na elaboração de uma resposta discursiva é quase que involuntário o seu emprego pelos alunos, já que as perguntas que são feitas, em muitos casos, exigem uma justificativa ou explicação. Em face disso, conjunções e/ou locuções conjuntivas como *porque*, *pois*, *já que*, *visto que*, são frequentemente usadas pelos discentes na elaboração de suas respostas, sem que eles saibam de que se tratam de operadores argumentativos.

Após essa apresentação e discussão sobre a função que exercem no texto, a professora escolheu um tema dos trabalhos da Feira de Ciências para cada turma e elaborou um pergunta para ser respondida no quadro pelos alunos. Conforme iam sendo apresentados os recursos argumentativos, os alunos elaboravam as respostas com o auxílio da professora em cada turma. As respostas finais para essas perguntas serão mostradas mais adiante.

Pergunta 1: *O consumo de Coca-Cola traz algum malefício para a saúde? Justifique.*

Pergunta 2: *Qual a importância da saúde bucal para o organismo humano? Empregue argumentos que justifiquem a sua resposta.*

Pergunta 3: *Qual a importância do Ensino Básico (EB) para a sociedade? Empregue argumentos que justifiquem a sua resposta.*

Em seguida, os advérbios atitudinais foram apresentados aos alunos, conforme demonstrado nos slides a seguir:

Figura 29 - Slide sobre advérbios atitudinais 1

A agitação estéril no meio estudantil, programada sistematicamente para o início dos períodos letivos (ano ou semestre) – e que visa à chamada “conscientização” dos novos estudantes, isto é, a sua submissão às lideranças” comprometidas com forças políticas alheias à vida universitária ou com vagas ideias sociais, ao mesmo tempo que divorciadas das realidades da educação nacional – está-se caracterizando, no momento, por uma série de reivindicações, algumas descabidas, outras absurdas, que já tivemos oportunidade de comentar e às quais não é necessário voltar. Convém, entretanto, notar que pretendendo apresentar-se como legítimos representantes dos interesses do povo brasileiro **naturalmente** sem que este lhes tenha dado qualquer delegação) os promotores da agitação revelando a inconsciência que caracteriza o seu programa de “conscientização”, agem como se no país só existisse o ensino superior. Seu slogan – pelo menos para a conquista dos calouros – poderia ser: “Tudo para o estudante universitário; se sobrar alguma coisa que se cuide do resto”.

Ora, todos estamos cansados de saber que o problema fundamental da educação brasileira não se situa a nível da universidade, mas, sim, do ensino de 1º e 2º graus. Ainda recentemente, o Ministério da Educação e Cultura alertava para a necessidade indeclinável de atendimento do pré-escolar e de cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que ainda não recebem os benefícios da educação. Sabemos todos, também, que a grande maioria das unidades da federação, às quais caberia, teoricamente, manter sistemas de ensino que assegurassem a todos, pelo menos, a educação completa e gratuita de 1º grau não têm condições mínimas para fazê-lo. Dessa forma, a União, que deveria atuar supletivamente no atendimento das deficiências dos sistemas estaduais, deve assumir uma responsabilidade imensa, já que poucas são as unidades federadas – como é o caso de São Paulo – capazes de cumprir razoavelmente o seu dever pedagógico. E como pode fazê-lo a União se 60% das disponibilidades globais não já estão comprometidas com o ensino superior?

Independente de quaisquer reivindicações – que na melhor das hipóteses seriam fruto da levandade ou da ignorância da nossa realidade – o MEC é obrigado, prioritariamente, até mesmo, por dever constitucional (e esse dever vem desde a Constituição de 1934), a enfrentar, e a resolver, os problemas da educação de 1º grau e, em seguida, os relativos ao 2º grau. Já há, por conseguinte, uma séria distorção no emprego dos fundos públicos na educação, ao destinarem-se 60% deles ao ensino superior. Quando se exige que 12% da receita de impostos da União seja destinada ao ensino (com o que concordamos plenamente), deve lembrar-se que era isso o que dispunha o art. 92 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estipulando, porém, a divisão rigorosamente equitativa dos recursos entre os três níveis do ensino, conforme a disposição do §1º do mesmo artigo, o que não é, certamente, o que reivindicam os nossos “conscientizados” agitadores estudantis.

É indispensável que se tenha em vista – e não nos estamos dirigindo a “líderes conscientizados”, mas a pessoas, estudantes universitários ou não de consciência – que, se o ensino superior se dirige à formação de elites intelectuais e profissionais (e que a bela elite se vai formando na maioria de nossas deficientes instituições de ensino superior!), o ensino fundamental tem um objetivo muito mais genérico, pois cabe a ele a formação do homem e do cidadão. Não é um direito adquirido de ninguém o integrar-se nessa elite, mas certamente é um dever inegociável da sociedade e do Estado oferecer a todos a oportunidade, no mínimo, de converter-se em homem e cidadão. Isto é, o dever do Estado é a contraparte do direito de todos à educação fundamental.

Não há qualquer novidade nisso que dizemos e **frequentemente** reafirmam as autoridades a absoluta prioridade de educação fundamental. A questão, contudo, não é dizê-lo ou reafirmá-lo, mas atuar de forma que essa prioridade saia do plano retórico para o dos fatos. Ao que parece, o atual ministro da Educação parece estar disposto a ir além da retórica, começando por não dar atenção ao que é exigência descabida. **Final**, estamos mais do que na hora de atender às necessidades daqueles que nem têm condições de reclamar – como os sete milhões de crianças sem escolas – em lugar de discutir ultimatos do que, na sociedade brasileira, já são privilegiados que fazem parte da elite – e, **frequentemente**, sem quaisquer méritos próprios.

(O Estado de São Paulo, 22/3/1981)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 30 - Slide sobre advérbios atitudinais 2



mestrado profissional

ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO

RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

ADVÉRBIOS ATITUDINAIS

1 **naturalmente**: exprime ideia de certeza do que foi expresso anteriormente.

2 **afinal**: exprime circunstância de tempo, ou seja, estamos mais do que na hora de atender...

3 **frequentemente**: exprime circunstância de tempo com a intenção de enfatizar a recorrência dos fatos.

Fonte: elaborado pela autora

A escolha para que os advérbios atitudinais fossem apresentados em terceiro lugar foi por se tratarem de uma classe gramatical cujo estudo ocorreu no início do 2º trimestre de 2018, período muito próximo à aplicação da Sequência Didática, o que tornou a compreensão relativamente fácil para os alunos.

Em seguida, analisamos os indicadores ilocucionários e modais e como eles apareciam no texto:

Figura 31 - Slide sobre indicadores ilocucionários e modais 1

A agitação estéril no meio estudantil, programada sistematicamente para o início dos períodos letivos (ano ou semestre) – e que visa à chamada “conscientização” dos novos estudantes, isto é, a sua submissão às lideranças” comprometidas com forças políticas alheias à vida universitária ou com vagas ideias sociais, ao mesmo tempo que divorciadas das realidades da educação nacional – está-se caracterizando, no momento, por uma série de reivindicações, algumas descabidas, outras absurdas, que já tivemos oportunidade de comentar e às quais não é necessário voltar. Convém, entretanto, notar que pretendendo apresentar-se como legítimos representantes dos interesses do povo brasileiro (naturalmente sem que este lhes tenha dado qualquer delegação) os promotores da agitação revelando a inconsciência que caracteriza o seu programa de “conscientização”, agem como se no país só existisse o ensino superior. Seu slogan – pelo menos para a conquista dos calouros – poderia ser: “Tudo para o estudante universitário; se sobrar alguma coisa que se cuide do resto”.

Ora, todos estamos cansados de saber que o problema fundamental da educação brasileira não se situa a nível da universidade, mas, sim, do ensino de 1º e 2º graus. Ainda recentemente, o Ministério da Educação e Cultura alertava para a necessidade indeclinável de atendimento do pré-escolar e de cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que ainda não recebem os benefícios da educação. Sabemos todos, também, que a grande maioria das unidades da federação, às quais caberia, teoricamente, manter sistemas de ensino que assegurassem a todos, pelo menos, a educação completa e gratuita de 1º grau não têm condições mínimas para fazê-lo. Dessa forma, a União, que deveria atuar supletivamente no atendimento das deficiências dos sistemas estaduais, deve assumir uma responsabilidade imensa, já que poucas são as unidades federadas – como é o caso de São Paulo – capazes de cumprir razoavelmente o seu dever pedagógico. E como pode fazê-lo a União se 60% das disponibilidades globais não já estão comprometidas com o ensino superior?

Independente de quaisquer reivindicações – que na melhor das hipóteses seriam fruto da levandade ou da ignorância da nossa realidade – o MEC é obrigado, prioritariamente, até mesmo, por dever constitucional (e esse dever vem desde a Constituição de 1934), a enfrentar, e a resolver, os problemas da educação de 1º grau e, em seguida, os relativos ao 2º grau. Já há, por conseguinte, uma seriíssima distorção no emprego dos fundos públicos na educação, ao destinarem-se 60% deles ao ensino superior. Quando se exige que 12% da receita de impostos da União seja destinada ao ensino (com o que concordamos plenamente), deve lembrar-se que era isso o que dispunha o art. 92 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estipulando, porém, a divisão rigorosamente equitativa dos recursos entre os três níveis do ensino, conforme a disposição do §1º do mesmo artigo, o que não é, certamente, o que reivindicam os nossos “conscientizados” agitadores estudantis.

É indispensável que se tenha em vista – e não nos estamos dirigindo a “líderes conscientizados”, mas a pessoas, estudantes universitários ou não de consciência – que, se o ensino superior se dirige à formação de elites intelectuais e profissionais (e que a bela elite se vai formando na maioria de nossas deficientes instituições de ensino superior!), o ensino fundamental tem um objetivo muito mais genérico, pois cabe a ele a formação do homem e do cidadão. Não é um direito adquirido de ninguém o integrar-se nessa elite, mas certamente é um dever inegociável da sociedade e do Estado oferecer a todos a oportunidade, no mínimo, de converter-se em homem e cidadão. Isto é, o dever do Estado é a contraparte do direito de todos à educação fundamental.

Não há qualquer novidade nisso que dizemos e frequentemente reafirmamos as autoridades a absoluta prioridade de educação fundamental. A questão, contudo, não é dizê-lo ou reafirmá-lo, mas atuar de forma que essa prioridade saia do plano retórico para o dos fatos. Ao que parece, o atual ministro da Educação parece estar disposto a ir além da retórica, começando por não dar atenção ao que é exigência descabida. Afinal, estamos mais do que na hora de atender às necessidades daqueles que nem têm condições de reclamar – como os sete milhões de crianças sem escolas – em lugar de discutir ultimatos do que, na sociedade brasileira, já são privilegiados que fazem parte da elite – e, frequentemente, sem quaisquer méritos próprios.

(O Estado de S. Paulo, 22/3/1981)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 32 - Slide sobre indicadores ilocucionários e modais 2

Profletr@S
mestrado profissional

ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO

RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

INDICADORES ILOCUCIONÁRIOS E MODAIS

- 1 **convém**: exprime ideia de necessidade; importância.
- 2 ... **todos estamos cansados de saber que...** : exprime a certeza do interlocutor.
- 3 ... **que deveria** atuar supletivamente: exprime valor modal ou obrigatoriedade, mas que não ocorre de fato.
- 4 ... **deve** assumir uma responsabilidade imensa: exprime valor modal de obrigatoriedade.
- 5 E como **pode** fazê-lo a União, se... : exprime valor modal de possibilidade.
- 6 ... **deve** lembrar-se que era isso... : exprime valor modal de necessidade (= é preciso); determina valor de verdade.
- 7 ... **não é, certamente**, o que reivindicam: advérbio modalizador que exprime ideia de certeza.
- 8 **É indispensável** que se tenha em vista: lexicalização que exprime ideia de obrigatoriedade; algo incontestável.
- 9 ... **mas certamente** é um dever inegociável da sociedade e do Estado... : advérbio modalizador que exprime ideia de certeza.
- 10 **não há qualquer novidade nisso que dizemos...** : exprime a certeza do interlocutor.
- 11 ... **estamos mais do que na hora de atender**: exprime aquilo que se deve fazer (= é nosso dever).

Fonte: elaborado pela autora

Os índices ilocucionários e modais foram projetados e explicados no contexto para os alunos. Essa categoria demandou um pouco mais de cuidado e explicação, levando em conta que o próprio nome do recurso não faz parte do vocabulário da faixa etária dos discentes. Para isso, a professora enfatizou que, mais importante que eles conhecerem os nomes, era o fato de eles reconhecerem esse recurso no texto e qual a função exercia.

Em seguida, analisamos os tempos verbais no texto:

Figura 33 - Slide sobre tempos verbais 1

A agitação estéril no meio estudantil, programada sistematicamente para o início dos períodos letivos (ano ou semestre) – e que visa à chamada “conscientização” dos novos estudantes, isto é, a sua submissão às lideranças” comprometidas com forças políticas alheias à vida universitária ou com vagas ideias sociais, ao mesmo tempo que divorciadas das realidades da educação nacional – está-se caracterizando, no momento, por uma série de reivindicações, algumas descabidas, outras absurdas, que já tivemos oportunidade de comentar e às quais não é necessário voltar. Convém, entretanto, notar que pretendendo apresentar-se como legítimos representantes dos interesses do povo brasileiro (naturalmente sem que este lhes tenha dado qualquer delegação) os promotores da agitação revelando a inconsciência que caracteriza o seu programa de “conscientização”, agem como se no país só existisse o ensino superior. Seu slogan – pelo menos para a conquista dos calouros – **poderia** ser: “Tudo para o estudante universitário; se sobrar alguma coisa que se cuide do resto”.

Ora, todos estamos cansados de saber que o problema fundamental da educação brasileira não se situa a nível da universidade, mas, sim, do ensino de 1º e 2º graus. Ainda recentemente, o Ministério da Educação e Cultura alertava para a necessidade indeclinável de atendimento do pré-escolar e de cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que ainda não **recebem** os benefícios da educação. Sabemos todos, também, que a grande maioria das unidades da federação, às quais caberia, teoricamente, manter sistemas de ensino que assegurassem a todos, pelo menos, a educação completa e gratuita de 1º grau não têm condições mínimas para fazê-lo. Desta forma, a União, que **deveria** atuar supletivamente no atendimento das deficiências dos sistemas estaduais, deve assumir uma responsabilidade imensa, já que poucas são as unidades federadas – como é o caso de São Paulo – capazes de cumprir razoavelmente o seu dever pedagógico. E como pode fazê-lo a União se 60% das disponibilidades globais não já estão comprometidas com o ensino superior?

Independente de quaisquer reivindicações – que na melhor das hipóteses **seriam** fruto da levandade ou da ignorância da nossa realidade – o MEC é obrigado, prioritariamente, até mesmo, por dever constitucional (e esse dever vem desde a Constituição de 1934), a enfrentar, e a resolver, os problemas da educação de 1º grau e, em seguida, os relativos ao 2º grau. Já há, por conseguinte, uma seriíssima distorção no emprego dos fundos públicos na educação, ao destinarem-se 60% deles ao ensino superior. Quando se exige que 12% da receita de impostos da União seja destinada ao ensino (com o que concordamos plenamente), **deve** lembrar-se que era isso o que dispunha o art. 92 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estipulando, porém, a divisão rigorosamente equitativa dos recursos entre os três níveis do ensino, conforme a disposição do §1º do mesmo artigo, o que não é, certamente, o que reivindicam os nossos “conscientizados” agitadores estudantis.

É indispensável que se tenha em vista – e não nos estamos dirigindo a “líderes conscientizados”, mas a pessoas, estudantes universitários ou não de consciência – que, se o ensino superior se dirige à formação de elites intelectuais e profissionais (e que a bela elite se vai formando na maioria de nossas deficientes instituições de ensino superior!), o ensino fundamental tem um objetivo muito mais genérico, pois cabe a ele a formação do homem e do cidadão. Não é um direito adquirido de ninguém o integrar-se nessa elite, mas certamente é um dever inegociável da sociedade e do Estado oferecer a todos a oportunidade, no mínimo, de converter-se em homem e cidadão. Isto é, o dever do Estado é a contraparte do direito de todos à educação fundamental.

Não há qualquer novidade nisso que dizemos e frequentemente reafirmamos às autoridades da absoluta prioridade de educação fundamental. A questão, contudo, não é dizê-lo ou reafirmá-lo, mas atuar de forma que essa prioridade saia do plano retórico para o dos fatos. Ao que parece, o atual ministro da Educação parece estar disposto a ir além da retórica, começando por não dar atenção ao que é exigência descabida. Afinal, estamos mais do que na hora de atender às necessidades daqueles que nem têm condições de reclamar – como os sete milhões de crianças sem escolas – em lugar de discutir ultimos do que, na sociedade brasileira, já são privilegiados que fazem parte da elite – e, frequentemente, sem quaisquer méritos próprios.

(O Estado de S. Paulo, 22/3/1981)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 34 - Slide sobre tempos verbais 2



ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO
RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

TEMPOS VERBAIS

1 **poderia**: exprime validade limitada, falta de compromisso, hipótese, incerteza, probabilidade;
2 **recebem**: exprime compromisso e seriedade, validade do relato.
3 **caberia**: exprime validade limitada, falta de compromisso, hipótese, incerteza, probabilidade;
4 **deveria**: exprime validade limitada, falta de compromisso, hipótese, incerteza, probabilidade;
5 **seriam**: exprime validade limitada, falta de compromisso, hipótese, incerteza, probabilidade;
6 **deve**: exprime compromisso e seriedade, validade do relato.

Fonte: elaborado pela autora

Observou-se que foi relativamente tranquila a compreensão dos alunos, levando em conta que essa classe gramatical também foi objeto de estudo do 2º trimestre de 2018, bem como advérbios, o que contribuiu ainda mais para entender a função e o valor semântico dos tempos e modos verbais no texto, como por exemplo, o futuro do pretérito do indicativo, cujo sentido está no plano da incerteza.

Em seguida, mostramos a ocorrência da pressuposição no texto:

Figura 35 - Slide sobre pressuposições 1

A agitação estéril no meio estudantil, programada sistematicamente para o início dos períodos letivos (ano ou semestre) – e que visa à chamada “conscientização” dos novos estudantes, isto é, a sua submissão às lideranças” comprometidas com forças políticas alheias à vida universitária ou com vagas ideias sociais, ao mesmo tempo que divorciadas das realidades da educação nacional – está-se caracterizando, no momento, por uma série de reivindicações, algumas descabidas, outras absurdas, que já tivemos oportunidade de comentar e às quais não é necessário voltar. Convém, entretanto, notar que pretendendo apresentar-se como legítimos representantes dos interesses do povo brasileiro (naturalmente sem que este lhes tenha dado qualquer delegação) os promotores da agitação revelando a inconsciência que caracteriza o seu programa de “conscientização”, agem como se no país só existisse o ensino superior. Seu slogan – pelo menos para a conquista dos calouros – poderia ser: “Tudo para o estudante universitário; se sobrar alguma coisa que se cuide do resto”.

Ora, todos estamos cansados de saber que o problema fundamental da educação brasileira não se situa a nível da universidade, mas, sim, do ensino de 1º e 2º graus. Ainda recentemente, o Ministério da Educação e Cultura alertava para a necessidade indeclinável de atendimento do pré-escolar e de cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que ainda não recebem os benefícios da educação. Sabemos todos, também, que a grande maioria das unidades da federação, às quais caberia, teoricamente, manter sistemas de ensino que assegurassem a todos, pelo menos, a educação completa e gratuita de 1º grau não têm condições mínimas para fazê-lo. Dessa forma, a União, que deveria atuar supletivamente no atendimento das deficiências dos sistemas estaduais, deve assumir uma responsabilidade imensa, já que poucas são as unidades federadas – como é o caso de São Paulo – capazes de cumprir razoavelmente o seu dever pedagógico. E como pode fazê-lo a União se 60% das disponibilidades globais no já estão comprometidas com o ensino superior?

Independente de quaisquer reivindicações – que na melhor das hipóteses seriam fruto da levandade ou da ignorância da nossa realidade – o MEC é obrigado, prioritariamente, até mesmo, por dever constitucional (e esse dever vem desde a Constituição de 1934), a enfrentar, e a resolver, os problemas da educação de 1º grau e, em seguida, os relativos ao 2º grau. Já há, por conseguinte, uma seriíssima distorção no emprego dos fundos públicos na educação, ao destinarem-se 60% deles ao ensino superior. Quando se exige que 12% da receita de impostos da União seja destinada ao ensino (com o que concordamos plenamente), deve lembrar-se que era isso o que dispunha o art. 92 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estipulando, porém, a divisão rigorosamente equitativa dos recursos entre os três níveis do ensino, conforme a disposição do §1º do mesmo artigo, o que não é, certamente, o que reivindicam os nossos “conscientizados” agitadores estudantis.

É indispensável que se tenha em vista – e não nos estamos dirigindo a “líderes conscientizados”, mas a pessoas, estudantes universitários ou não de consciência – que, se o ensino superior se dirige à formação de elites intelectuais e profissionais (e que a bela elite se vai formando na maioria de nossas deficientes instituições de ensino superior!), o ensino fundamental tem um objetivo muito mais genérico, pois cabe a ele a formação do homem e do cidadão. Não é um direito adquirido de ninguém o integrar-se nessa elite, mas certamente é um dever inegociável da sociedade e do Estado oferecer a todos a oportunidade, no mínimo, de converter-se em homem e cidadão. Isto é, o dever do Estado é a contraparte do direito de todos à educação fundamental.

Não há qualquer novidade nisso que dizemos e frequentemente reafirmam as autoridades a absoluta prioridade de educação fundamental. A questão, contudo, não é dizê-lo ou reafirmá-lo, mas atuar de forma que essa prioridade saia do plano retórico para o dos fatos. Ao que parece, o atual ministro da Educação parece estar disposto a ir além da retórica, começando por não dar atenção ao que é exigência descabida. Afinal, estamos mais do que na hora de atender às necessidades daqueles que nem têm condições de reclamar – como os sete milhões de crianças sem escolas – em lugar de discutir ultimatos do que, na sociedade brasileira, já são privilegiados que fazem parte da elite – e, frequentemente, sem quaisquer méritos próprios.

(O Estado de S. Paulo, 22/3/1981)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 36 - Slide sobre pressuposições 2



ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO

RECURSOS ARGUMENTATIVOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

PRESSUPOSIÇÕES

“o problema fundamental da educação brasileira não se situa a nível da universidade, mas, sim do ensino de 1º e 2º graus”

... existem cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que ainda não recebem os benefícios da educação.

PRESSUPOSIÇÃO: devido ao investimento ser maior no ensino superior.

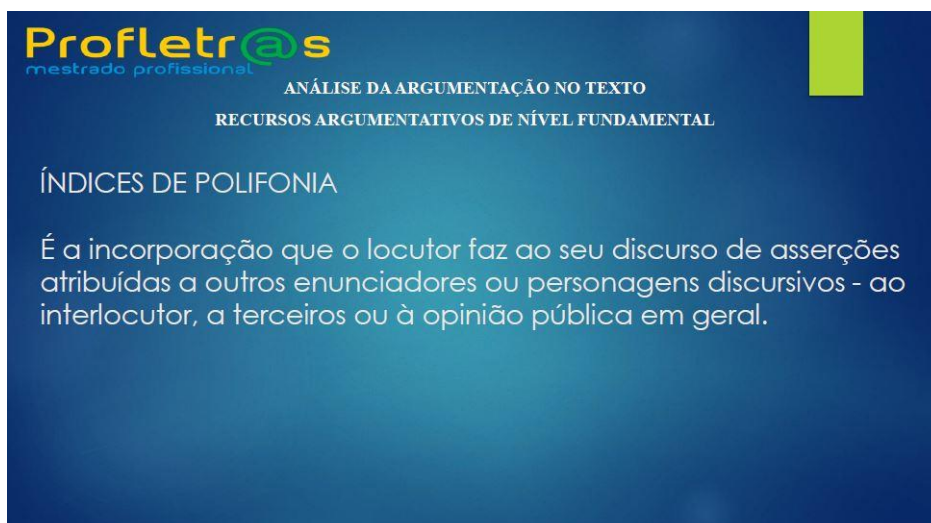
Fonte: elaborado pela autora

No momento em que a pressuposição foi apresentada aos alunos, foi enfatizado que esse recurso, na verdade, está mais para a interpretação do leitor do que na produção escrita. Isso porque, como afirma Koch (2011, p.47), “substituindo-se uma parte de uma proposição por uma expressão que possua o mesmo valor de

verdade, toda proposição manterá o mesmo valor de verdade, isto é, a mesma referência”, como mostra o exemplo do texto.

Finalmente, foi explicado aos alunos o que são os índices de polifonia, embora não tenha havido nenhuma ocorrência no texto:

Figura 37 - Slide sobre polifonia 1

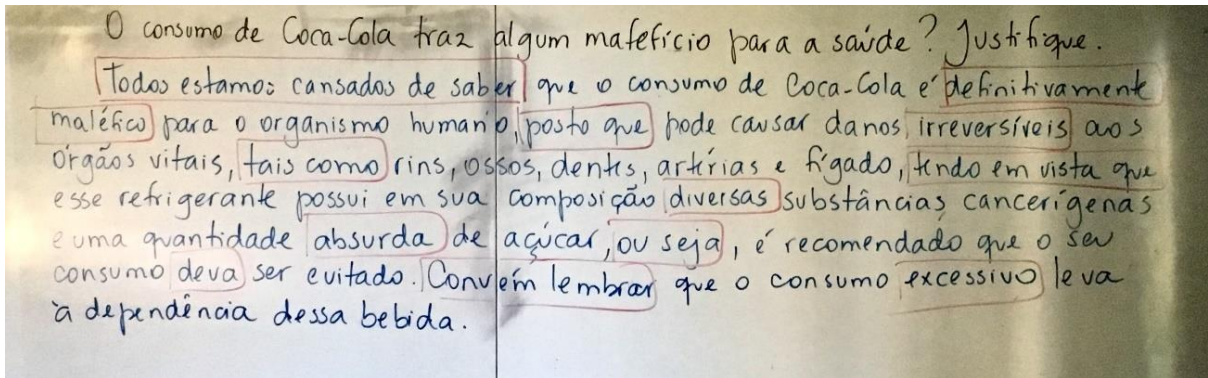


Fonte: elaborado pela autora

A professora explicou que a polifonia consiste em se apropriar do discurso do outro para dar mais validade ao seu discurso. Os alunos comentaram que, normalmente, não utilizam índices de polifonia em suas respostas, tendo em vista que se tratam de textos curtos.

No final da explanação de todos os recursos argumentativos de nível fundamental, os alunos, juntamente com a professora, finalizaram a elaboração das respostas às perguntas propostas no início da explicação dos módulos. As respostas finais das perguntas 1, 2 e 3, respectivamente, foram:

Figura 38 - Resposta à pergunta 1 elaborada pelos alunos

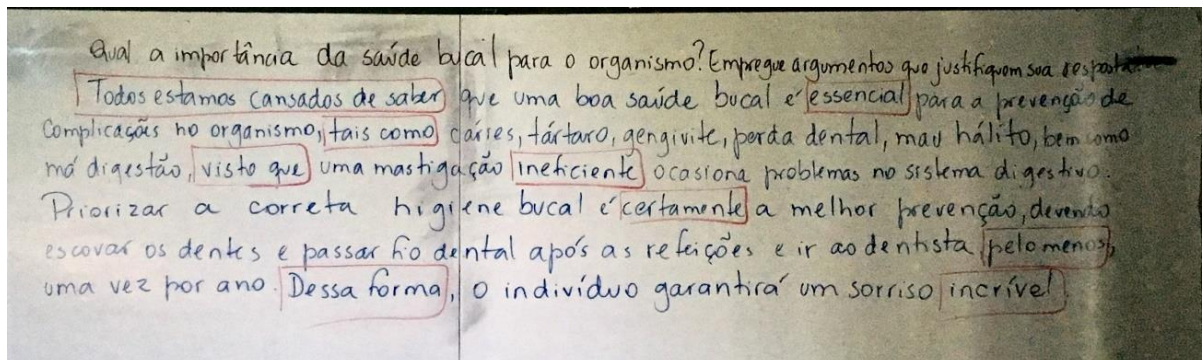


TRANSCRIÇÃO DA FIGURA 38

O consumo de Coca-Cola traz algum malefício para a saúde? Justifique.

Todos estamos cansados de saber que o consumo de Coca-Cola é definitivamente maléfico para o organismo humano, posto que pode causar danos irreversíveis aos órgãos vitais, tais como rins, ossos, dentes, artérias e fígado, tendo em vista que esse refrigerante possui em sua composição diversas substâncias cancerígenas e uma quantidade absurda de açúcar. ou seja, é recomendado que o seu consumo deva ser evitado. Convém lembrar que o consumo excessivo leva à dependência dessa bebida.

Figura 39 - Resposta à pergunta 2 elaborada pelos alunos

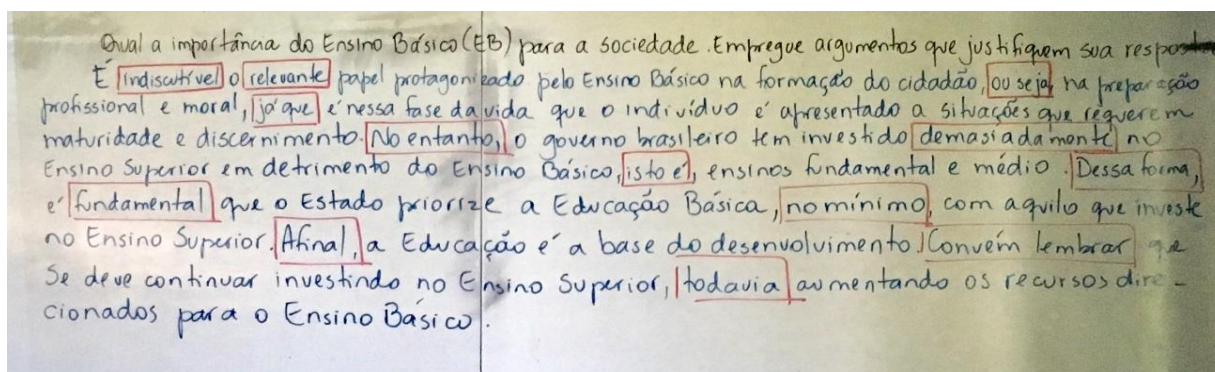


TRANSCRIÇÃO DA FIGURA 39

Qual a importância da saúde bucal para o organismo? Empregue argumentos que justifiquem sua resposta.

Todos estamos cansados de saber que uma boa saúde bucal é essencial para a prevenção de complicações no organismo, tais como cáries, tártaro, gengivite, perda dental, mau hálito, bem como má digestão, visto que uma mastigação ineficiente ocasiona problemas no sistema digestivo. Priorizar a correta higiene bucal é certamente a melhor prevenção, devendo escovar os dentes e passar fio dental após as refeições e ir ao dentista, pelo menos uma vez por ano. Dessa forma, o indivíduo garantirá um sorriso incrível.

Figura 40 - Resposta à pergunta 3 elaborada pelos alunos



TRANSCRIÇÃO DA FIGURA 40

Qual a importância do Ensino Básico (EB) para a sociedade? Empregue argumentos que justifiquem sua resposta.

É indiscutível o relevante papel protagonizado pelo Ensino Básico na formação do cidadão, ou seja, na preparação profissional e moral, já que é nessa fase da vida que o indivíduo é apresentado a situações que requerem maturidade e discernimento. No entanto, o governo brasileiro tem investido demasiadamente no ensino superior em detrimento do ensino básico, isto é, ensino fundamental e médio. Dessa forma, é fundamental que o Estado priorize a Educação Básica, no mínimo, com aquilo que investe no ensino superior. Afinal, a Educação é a base do desenvolvimento. Convém lembrar que se deve continuar investindo no ensino superior, todavia aumentando os recursos direcionados ao ensino básico.

Nessa atividade, os alunos sentiram-se extremamente motivados para contribuir com a elaboração das respostas, visto que estavam colocando em prática ao mesmo tempo que aprendiam os operadores argumentativos e índices de avaliação, inicialmente. Por um momento, a professora precisou estipular turnos de fala para que pudesse ouvir a todos. Foi um atividade bastante dinâmica. Ao mesmo tempo que respondiam às perguntas (uma pergunta por turma), os demais recursos argumentativos foram sendo apresentados (por isso, nas três respostas apresentadas finais, já aparecem outros recursos argumentativos, que foram ensinados posteriormente).

4.2.1.6 Etapa VI: Produção final: Texto-base 3

Após essa intervenção, por meio da qual os alunos tomaram conhecimento dos recursos argumentativos de nível fundamental e perceberam que é possível empregá-los em suas respostas discursivas, deu-se início a uma atividade pedagógica que os

conduziria à produção final, conforme planejado na SD. A escolha por uma narrativa de ficção científica com o Texto-base 3 (Anexo 3) justifica-se devido ao fato de ser um dos gêneros a ser trabalhados no trimestre em que a SD estava sendo aplicada. Além disso, como o conteúdo do trimestre precisaria ser concluído no prazo previsto, optou-se por aproveitar um conteúdo de aula regular para aplicação da produção final da SD, já que a elaboração de respostas discursivas (argumentativas) podem ser necessárias quando se trabalha qualquer gênero.

Diante disso, iniciou-se a atividade com o preenchimento de um *brainstormig* sobre o que os alunos sabiam sobre a narrativa de ficção científica, os quais apresentaram as expressões abaixo:

nave espacial – robô – tecnologia – inteligência artificial – viagem no tempo
futuro – alienígena – máquinas – avanços na medicina

Em seguida, foi desenvolvida uma atividade de pré-leitura, a qual trouxe algumas informações relevantes sobre o autor Aldous Huxley, da obra *Admirável Mundo Novo*, a qual aborda uma perspectiva de futuro nos anos 1930. Na sequência, foi realizada a leitura de um capítulo da obra, das páginas 51 a 55, em que abordava a temática da criação de crianças em laboratório, que seriam condicionadas a não apreciarem a natureza nem os livros, desprovidas, dessa forma, de criticidade, “feitas” apenas para trabalhar.

Como atividade de pós-leitura, foi feita uma produtiva discussão sobre o valor do ser humano na sociedade moderna. Os alunos responderam oralmente a alguns questionamentos em relação à compreensão leitora do texto:

1. Com que objetivo as crianças foram levadas à sala de condicionamento?
2. Por que as enfermeiras enfileiravam vasos de rosas e livros com gravuras no chão?
3. Que lição o diretor pretendia que as crianças aprendessem?
4. Que elementos da narrativa revelam que o mundo onde se passa a cena funciona de modo diferente do nosso?
5. Por que, na sociedade retratada no texto, o amor à natureza é inadequado aos indivíduos da casta Delta?
6. Que reflexo condicionado o diretor estabeleceu para as crianças?
7. A forma como os bebês Delta foram condicionados é verossímil? Por quê?
8. Quando Huxley escreveu essa obra, os trabalhos científicos sobre o condicionamento começavam a se expandir. Pelo uso que as personagens fazem do experimento pavloviano na narrativa, fica claro o que o autor prevê o futuro. Como é essa previsão? É uma previsão positiva ou negativa?
9. Que sentido o adjetivo *admirável*, no título da obra, atribui ao mundo previsto?

Após essa discussão, duas perguntas foram elaboradas pela professora com a intenção de que os discentes se apropriassem dos recursos argumentativos que aprenderam e os empregassem em suas respostas de forma consciente, oportunizando que tivessem autonomia como produtores de textos que são, conforme observamos abaixo:

NÓS, ROBÔS?

Em Admirável mundo novo, os indivíduos não têm nenhuma importância; são parte de uma casta, e só! E o grande medo das classes governantes é que alguém se descondicione, passe a questionar sua situação e deseje a liberdade.

I. Você se sente à vontade para ser como é, independentemente do que os meios de comunicação lhe sugerem? Justifique.

II. Levando em conta as discussões e análise feitas até aqui, a sociedade em que vivemos hoje respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos? Explique apresentando argumentos que justifiquem a sua resposta.

A resposta à pergunta II, constituiu a produção final do alunos, que serviu de *corpus* para a nossa pesquisa. Embora tenha sido feita uma atividade de reescrita para dar oportunidade aos alunos de aprimorarem suas respostas, a produção textual pós-intervenção foi surpreendente e muito satisfatória, como observaremos a seguir na análise dos dados.

4.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A análise das respostas discursivas pautou-se na comparação entre 10 textos produzidos por 10 alunos na diagnose e 10 textos produzidos após a intervenção. Em outras palavras, analisamos a produção inicial e a produção final de um mesmo aluno, a fim de verificar os avanços referentes ao emprego dos recursos argumentativos partilhados com eles durante a aplicação da sequência didática.

Além disso, observamos o desempenho desses 10 alunos no que se refere ao encadeamento das ideias na elaboração da resposta discursiva, levando em conta aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos), de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 13 - Aspectos textual-discursivos da resposta discursiva

Aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) da resposta discursiva
1. Estrutura da sentença
2. Uso de termos da pergunta
3. Uso de advérbios, pronomes e conectivos
4. Atendimento ao que foi solicitado na pergunta

Fonte: Elaborado pela autora

A seleção do *corpus* se deu da seguinte forma: escolhemos 05 (cinco) alunos que conseguiram estruturar suas respostas discursivas, empregando os aspectos textual-discursivos, bem como utilizando recursos argumentativos de forma coerente e satisfatória já na diagnose; por outro lado, escolhemos 05 (cinco) alunos que apresentavam alguma dificuldade na diagnose para elaborar a estrutura da sentença e empregar elementos coesivos, por exemplo. Os textos foram analisados de forma intercalada, iniciando-se por um aluno que conseguiu estruturar a resposta discursiva adequadamente na diagnose, seguindo-se por um aluno que apresentou dificuldade na elaboração da resposta e assim sucessivamente.

Como para toda atividade de produção textual deve haver espaço para a revisão e a reescrita, após a produção final, apresentamos as reescrituras dos textos. A maioria dos alunos precisou corrigir apenas desvios ortográficos, de acentuação, de pontuação e aspectos relacionados à coesão textual, pois as respostas produzidas após a intervenção apresentaram uma estrutura muito melhor desenvolvida do que as da diagnose.

A seguir, apresentaremos as duas perguntas norteadoras para a elaboração das respostas produzidas pelos alunos.

A pergunta 1 foi proposta na diagnose e deu origem à produção inicial, tomando como texto-base (Texto-base 1) a narrativa *O Diamante*, de Luis Fernando Verissimo, (Anexo 1). A partir dela, foi lançado um debate em relação ao valor do ser humano. Após o debate, fez-se o seguinte questionamento:

PERGUNTA 1 (DIAGNOSE)

Vamos pensar um pouco: O texto lido aborda a questão do valor de cada ser humano no mundo. Além dos argumentos apresentados pelo pai de Maria, informe outros elementos que, em sua opinião, comprovem que cada pessoa é única e especial no mundo.

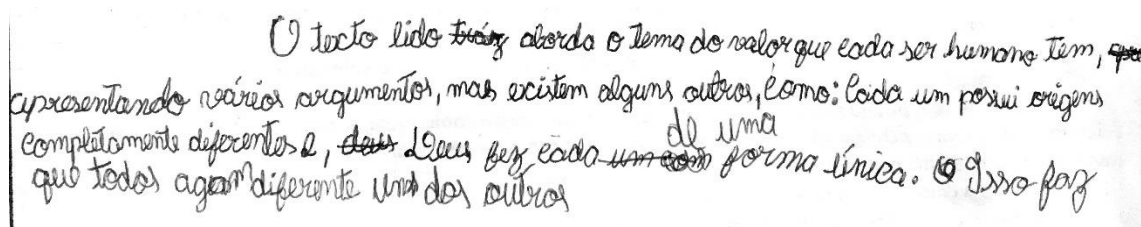
A pergunta 2, por outro lado, foi proposta após a intervenção. Foi feita uma discussão sobre o autor Aldous Huxley, da obra *Admirável Mundo Novo*, a qual aborda uma perspectiva de futuro nos anos 1930. Na sequência, foi realizada a leitura de um capítulo da obra, das páginas 51 a 55 (Anexo 3), que discute a temática da criação de crianças em laboratório, que seriam condicionadas a não apreciarem a

natureza nem os livros, desprovidas, dessa forma, de criticidade, “feitas” apenas para trabalhar. Em seguida, foi feita uma discussão sobre o valor do ser humano na sociedade moderna. Após a discussão, foi lançada a seguinte questão:

PERGUNTA 2 (APÓS INTERVENÇÃO)

Levando em conta as discussões e análise feitas até aqui, a sociedade em que vivemos hoje respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos? Explique apresentando argumentos que justifiquem a sua resposta.

Figura 41 - Resposta discursiva inicial do aluno 1 na diagnose



O texto lido ~~traz~~ aborda o tema do valor que cada ser humano tem, ~~que~~ apresentando vários argumentos, mas existem alguns outros, como: cada um possui origens completamente diferentes e, ~~deus~~ Deus fez cada um ^{de uma} forma única. Isso faz que todos agam diferente uns dos outros

O texto lido aborda o tema do valor que cada ser humano tem, apresentando vários argumentos, mas existem alguns outros, como: cada um possui origens completamente diferentes e, Deus fez cada de uma forma única. Isso faz que todos agem diferente uns dos outros ²

² Os textos serão transcritos do mesmo modo que foram escritos pelos alunos.

Quadro 14 - Análise da resposta discursiva do aluno 1 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	02	<i>existem, faz</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	02	<i>completamente, diferente</i>
3. Índices de avaliação	03	<i>vários, diferentes, única</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	01	<i>mas</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 42 - Resposta discursiva inicial do aluno 1 após intervenção

A nossa sociedade respeita essa diferença em parte, o "aumento" do respeito está em um crescimento exponencial em que quanto menos ~~regulacao~~ esteriótipos, regras existirem, mais aceitação teremos, porém essa liberdade não pode ser ~~associada~~ associada a anarquia em que existem 3 pilares da sociedade os quais devem ser ~~igualitários~~ igualitários: saúde, ensino e segurança pública, o resto será definido pelo mérito. Assim como acima descrito é uma sociedade na qual há justiça e respeito à liberdade e diferença e ao mérito. Dessa forma deve ser o Brasil.

A nossa sociedade respeita essa diferença em parte, o "aumento" do respeito está em um crescimento exponencial em que quanto menos esteriótipos, regras existirem, mais aceitação teremos, porém essa liberdade não pode ser associada a anarquia em que existem 3 pilares da sociedades os quais devem ser igualitários: saúde, ensino e segurança pública, o resto será definido pelo mérito. Assim como acima descrito é uma sociedade na qual há justiça e respeito à liberdade, diferença e ao mérito. Dessa forma, deve ser o Brasil.

Quadro 15 - Análise da resposta discursiva do aluno 1 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>teremos</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	01	<i>em parte</i>
3. Índices de avaliação	02	<i>exponencial igualitária</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	03	<i>pode, devem, deve</i>
6. Pressuposições	01	<i>“saúde, ensino e segurança pública estão no mesmo nível de importância”</i>
7. Operadores argumentativos	---	<i>quanto menos... mais, porém</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos a resposta discursiva do aluno 1 na diagnose e após a intervenção, percebemos que os recursos argumentativos 1, 2, 3 e 7 se apresentaram em ambos os textos. Isso revela que o aluno 1 já fazia o uso de recursos argumentativos antes da intervenção como, por exemplo, índices de avaliação (adjetivos) e, por isso, tinha consciência da sua relevância como elemento persuasivo.

Entretanto, na produção final, constatamos que ele empregou os indicadores modais *pode*, *devem* e *deve*, os quais revelam a sua conduta em relação ao fato expresso, ou seja, *dever* expressa a obrigatoriedade como argumento, como no fragmento “*Dessa forma deve ser o Brasil*”. O emprego do verbo *pode* exprime uma possibilidade, portanto é um recurso argumentativo com menos força persuasiva. Além disso, o emprego dos verbos mencionados no tempo presente indicam a validade do que foi informado (tempo verbal do mundo comentado).

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, observamos que o aluno 1 tanto na produção inicial quanto na produção final demonstrou conhecer a estrutura da sentença, apresentando sujeito, predicado e complementos, bem como pronomes e conectivos que permitiram o encadeamento lógico das ideias do texto. Observamos também que ele conseguiu, de maneira satisfatória, atender ao que foi solicitado na pergunta, do mesmo modo

que, em sua resposta, o leitor foi capaz de inferir a que pergunta o aluno respondeu. Mesmo que o aluno 1 já tivesse um bom domínio da escrita, é pertinente mencionar que ele aprimorou ainda mais sua produção, especialmente pela conexão dos argumentos apresentados. Isso revela que a mediação da professora pesquisadora foi importante para o aperfeiçoamento da produção do texto do aluno, especialmente no que se refere aos empregos dos recursos argumentativos, comprovando o que Antunes (2005) ressaltou em relação à produção textual orientada focando no planejamento, na escrita e na revisão, com base na qualidade dos textos.

Figura 43 - Resposta discursiva do aluno 1 após a reescrita

A nossa sociedade respeita a diferença entre as pessoas em parte. O "aumento" do respeito está em crescimento exponencial em que quanto menos estereótipos e regras existirem, mais aceitação teremos. Porém essa liberdade não pode associada à anarquia que se baseia em 3 pilares da sociedade os quais devem ser igualitários: saúde, ensino e segurança pública. O resto será definido pelo mérito. Assim deve ser uma sociedade na qual há justiça e respeito e oportunidade para todos. Onde ocorre diferenciação apenas pelo mérito. Isso mesmo deve ser o Brasil.

Como foi mencionado no início desta subseção, não houve ajustes significativos a serem feitos nas respostas produzidas após a intervenção. A maioria delas passou por ajustes ortográficos, de acentuação e de pontuação, por exemplo. No caso do aluno 1, não ficou claro qual era referente do pronome essa (linha 1). Além disso, ele elaborou sentenças muito longas que necessitaram de um ponto final para introduzir novos argumentos. Por fim, na penúltima sentença elaborada, as ideias estavam um pouco confusas, por isso a necessidade da reescrita, a qual possibilitou um texto melhor articulado.

A seguir, analisaremos a resposta produzida na diagnose pelo aluno 2, o qual demonstrou pouco conhecimento em relação à estrutura textual, bem como quanto ao emprego dos recursos argumentativos no momento da produção inicial.

Figura 44 - Resposta discursiva inicial do aluno 2 na diagnose

*Pelo fato daquela pessoa ser única, ter seu jeito único, foi lhe torna
diferente das demais. sua personalidade etc*

Pelo fato daquela pessoa ser única, ter seu jeito único, sua personalidade etc já lhe torna diferente das demais

Quadro 16 - Análise da resposta discursiva do aluno 2 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	torna
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	03	única, único, diferente
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	01	já
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 45 - Resposta discursiva inicial do aluno 2 após intervenção

Apesar dos padrões que a sociedade capitalista nos impõem, temos o livre arbítrio para decidir o que queremos para o nosso futuro. Sendo assim a sociedade em que vivemos respeita as particularidades e a liberdade de cada indivíduo.

Apesar dos padrões que a sociedade capitalista nos impõem, temos o livre arbítrio para decidir o que queremos para o nosso futuro. Sendo assim a sociedade em que vivemos respeita as particularidades e as liberdade (s) de cada indivíduo.

Quadro 17 - Análise da resposta discursiva do aluno 2 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	02	<i>impõem, temos</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	01	<i>livre arbítrio</i>
3. Índices de avaliação	---	---
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	02	<i>apesar de, sendo assim</i>
8. Índices de polifonia	---	---

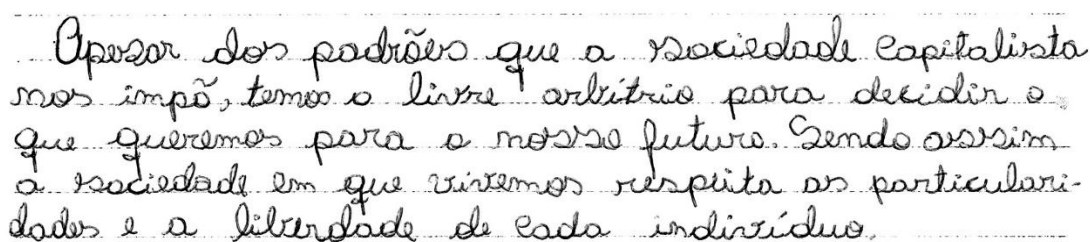
Fonte: Elaborado pela autora

Comparando as respostas discursivas do aluno 02 na diagnose e após a intervenção, percebemos que os recursos argumentativos 1 e 7 se repetem nos dois textos. Embora ele tenha utilizado operadores argumentativos em ambas as respostas, percebemos o uso dos conectivos *apesar de* e *sendo assim* na produção final, os quais são mais elaborados do que o empregado na diagnose (*já*). Esse emprego demonstra, além do avanço no uso e na seleção das escolhas argumentativas, a relevância da atividade orientada (ANTUNES, 2005) e da escrita como processo e com oportunidade da reescritura (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; RIOLFI, 2008). Na diagnose, o aluno empregou três índices de avaliação: *única, único, diferente*. Todavia, na produção final, ele utilizou a expressão atitudinal *livre arbítrio*, que funciona como um argumento mais convincente para comprovar que a sociedade respeita as particularidades de cada um, já que possuímos a livre escolha para decidir.

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, observamos que o aluno 2 apresentou, na produção inicial, algumas dificuldades para estruturar sua sentença, já que o leitor, sem ter acesso à pergunta, não tem condições de inferir a que o aluno está respondendo, pois ele não retomou termos da pergunta, além de não ter apresentado a ordem direta dos termos

da sentença. Todavia, é importante destacar que a produção final apresentou consideráveis avanços, levando em conta que o aluno estruturou a sentença seguindo a ordem direta da linguagem padrão, retomando elementos da pergunta, inclusive já iniciando a sua resposta com um forte argumento. Tudo isso revela que o emprego adequado de conectivos resultou no aprimoramento da articulação das ideias, permitindo a elaboração de uma resposta discursiva argumentativa bastante convincente.

Figura 46 - Resposta discursiva do aluno 2 após a reescrita



Apesar dos padrões que a sociedade capitalista nos impõe, temos o livre arbítrio para decidir o que queremos para o nosso futuro. Sendo assim a sociedade em que vivemos respeita as particularidades e a liberdade de cada indivíduo.

Na reescrita, o aluno 2 precisou ajustar apenas desvios de ordem ortográfica e de acentuação nas palavras *impõe*, *arbítrio* e *indivíduo*, não sendo necessário ajustes na estrutura da resposta, nem na articulação das ideias.

Na sequência, faremos a análise da resposta produzida na diagnose pelo aluno 3, o qual apresentou uma boa estruturação da resposta discursiva, assim como empregou recursos argumentativos no momento da produção inicial.

Figura 47 - Resposta discursiva inicial do aluno 3 na diagnose

Alguns elementos comprova que cada pessoa é única e especial como por exemplo: cada um tem seu jeito de estudar, de ler, de segurar no lápis, alguns tem facilidade em uma matéria e outros não, ou seja, cada um tem algo que o torna especial.

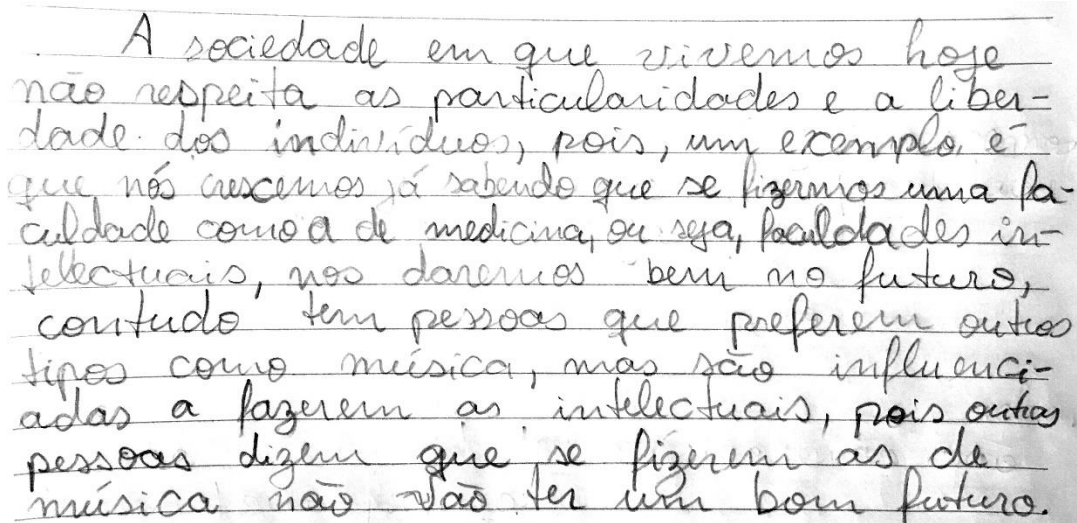
Alguns elementos comprova que cada pessoa é única e especial como por exemplo: cada um tem seu jeito de estudar, de ler, de segurar no lápis, alguns tem facilidade em uma matéria e outros não, ou seja, cada um tem algo que o torna especial.

Quadro 18 - Análise da resposta discursiva do aluno 3 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>torna</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	01	<i>algo</i>
3. Índices de avaliação	01	---
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	----
7. Operadores argumentativos	02	<i>por exemplo, ou seja</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 48 - Resposta discursiva inicial do aluno 3 após intervenção



A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, pois, um exemplo é que nós crescemos já sabendo que se fizermos uma faculdade como a de medicina, ou seja, faculdades intelectuais, nos daremos bem no futuro, contudo tem pessoas que preferem outros tipos como música, mas são influenciadas a fazerem as intelectuais, pois outras pessoas dizem que se fizerem as de música não vão ter um bom futuro.

A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, pois, um exemplo é que nós crescemos já sabendo que se fizermos uma faculdade como a de medicina, ou seja, faculdades intelectuais, nos daremos bem no futuro, contudo tem pessoas que preferem outros tipos como música, mas são influenciadas a fazerem as intelectuais, pois outras pessoas dizem que se fizerem as de música não vão ter um bom futuro.

Quadro 19 - Análise da resposta discursiva do aluno 3 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	02	daremos, são
2. Advérbios e expressões atitudinais	02	bem, influenciadas
3. Índices de avaliação	01	bom
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	01	só quem cursa faculdades intelectuais tem sucesso
7. Operadores argumentativos	06	pois, como, ou seja, contudo, mas, pois
8. Índices de polifonia	01	"outras pessoas dizem que se fizerem as de música não vão ter um bom futuro"

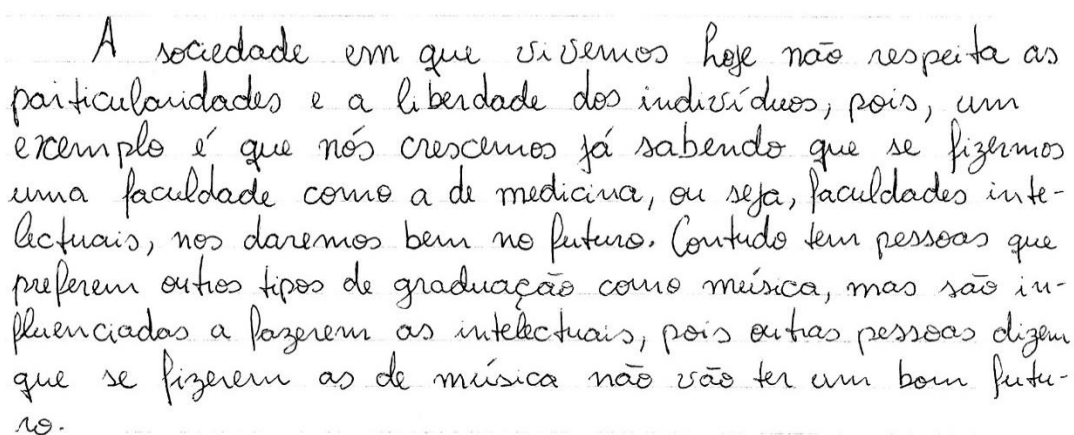
Fonte: Elaborado pela autora

O aluno 3 demonstra ter assimilado muito bem a importância do emprego dos recursos argumentativos estudados para produzir uma resposta discursiva convincente, visto que, além dos recursos 1, 2, 3 e 6, já utilizados na diagnose, lança mão da polifonia – *outras pessoas dizem que se fizerem as de música não vão ter um bom futuro* –, a qual leva o interlocutor a pressupor que “só quem cursa faculdades ‘intelectuais’ terá sucesso”.

Vale ressaltar que, na produção pós-intervenção, o aluno empregou seis operadores argumentativos, quatro a mais do que na produção inicial. Isso revela o conhecimento do poder dessas palavras em seu texto, o que confere mais qualidade a sua resposta e comprova o quão competente linguística e argumentativamente ele é, já que sabe argumentar e produzir textos argumentativos (KOCH; ELIAS, 2017).

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, observamos que o aluno 3 elaborou textos bastante satisfatórios em ambas as produções, estruturando adequadamente a sentença, retomando termos da pergunta e atendendo ao que foi solicitado. Contudo, é pertinente ressaltar que, na produção final, ele incrementou ainda mais a sua resposta pelo uso que fez de marcadores adverbiais e de pronomes e, especialmente, de conectivos, os quais possibilitaram o adequado encadeamento dos argumentos empregados.

Figura 49 - Resposta discursiva do aluno 3 após a reescrita

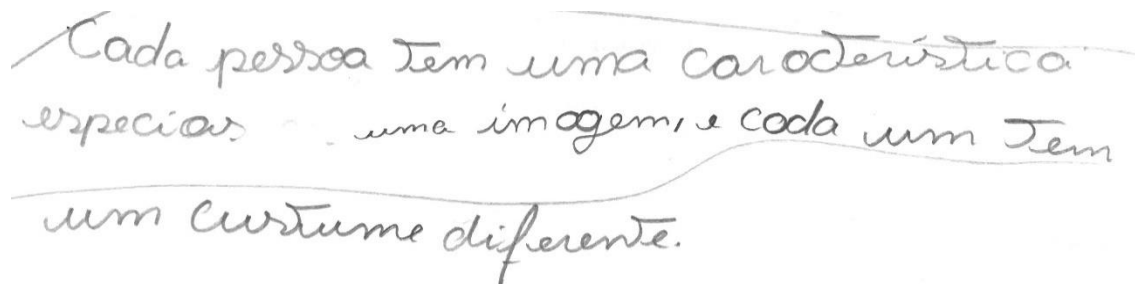


A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, pois, um exemplo é que nós crescemos já sabendo que se fizermos uma faculdade como a de medicina, ou seja, faculdades intelectuais, nós daremos bem no futuro. Contudo tem pessoas que preferem outros tipos de graduação como música, mas são influenciadas a fazerem as intelectuais, pois outras pessoas dizem que se fizerem as de música não vão ter um bom futuro.

Na reescrita, o aluno 3 precisou ajustar apenas dois desvios referentes à coesão textual: o primeiro de pontuação, na sexta linha; o segundo em relação à retomada de termos (*de graduação*), na oitava linha.

A seguir, procederemos a análise da resposta produzida na diagnose pelo aluno 4, cuja produção apresentou problemas de estruturação e emprego reduzido de elementos argumentativos.

Figura 50 - Resposta discursiva inicial do aluno 4 na diagnose



Cada pessoa tem uma característica especial, uma imagem, e cada um tem um costume diferente.

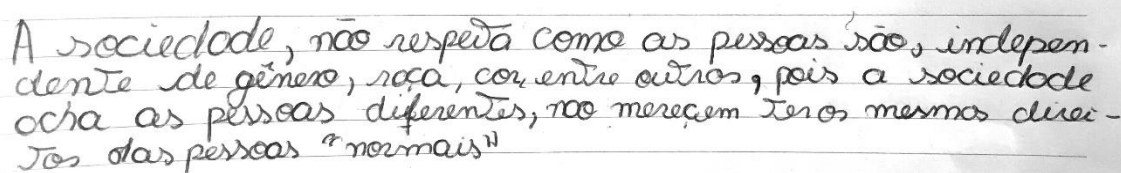
Cada pessoa tem uma característica especial uma imagem, e cada um tem um costume diferente.

Quadro 20 - Análise da resposta discursiva do aluno 4 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	---	---
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	02	<i>especial, diferente</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	---	---
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 51 - Resposta discursiva inicial do aluno 4 após intervenção



A sociedade, não respeita como as pessoas são, independente de gênero, raça, cor, entre outros, pois a sociedade acha as pessoas diferentes, não merecem ter os mesmos direitos das pessoas "normais"

A sociedade, não respeita como as pessoas são, independente de gênero, raça, cor, entre outros, pois a sociedade acha as pessoas diferentes, não merecem ter o mesmos direitos das pessoas "normais"

Quadro 21 - Análise da resposta discursiva do aluno 4 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>merecem</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	03	<i>independente, diferentes, normais</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	---	---
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente, podemos observar que a resposta da diagnose apresentou pouca força persuasiva em termos argumentativos, pois, além de não ter apresentado nenhum operador argumentativo, que é um recurso muito recorrente nas respostas discursivas, empregou apenas os adjetivos *especial* e *diferente*, os quais não evidenciam uma escolha do aluno para persuadir o seu interlocutor, nem carregam em si informações relevantes que comprovem que cada pessoa é única e especial no mundo.

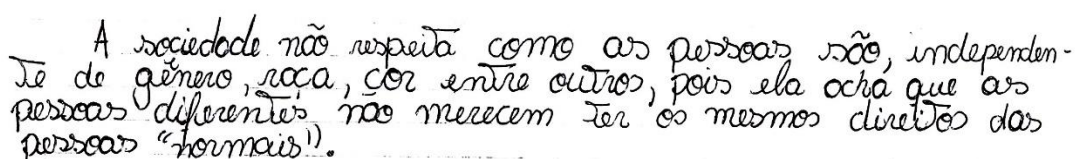
Apesar de o aluno 4 não ter empregado um número muito maior de recursos argumentativos na resposta produzida após a intervenção em relação ao que foi empregado na diagnose, na produção final, ele lançou mão do verbo *merecem*, o qual

desempenha a função de validar o seu argumento, pois, como destaca Koch (2011), a forma verbal do presente do indicativo apresenta compromisso e seriedade, aumentando a sua validade.

Além disso, empregou o índice de avaliação “normais”, que tem uma força argumentativa muito importante, já que, em sua resposta, o aluno defende que a sociedade não respeita as pessoas consideradas “diferentes”, em relação às “normais”. O fato de ele ter utilizado o termo *normais* entre aspas demonstra a sua intencionalidade de dizer que, na verdade, todos as pessoas são normais, independentemente de gênero, raça e cor, o que confirma que “escrever é uma *atividade intencionalmente definida*” (KOCH, 2005).

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, percebemos um considerável avanço na produção final em relação à inicial. Enquanto na diagnose o aluno não retomou elementos da pergunta, atendendo, dessa forma, parcialmente ao que foi perguntado, na produção final observamos uma sentença em ordem direta, que retoma elementos da pergunta, o que facilita a compreensão do leitor. Além disso, na produção final ele empregou um conectivo que ligou o argumento à tese apresentada inicialmente. Isso revela que o aluno assimilou a importância da relação entre as ideias apresentadas, aprimorando seu texto.

Figura 52 - Resposta discursiva do aluno 4 após a reescrita

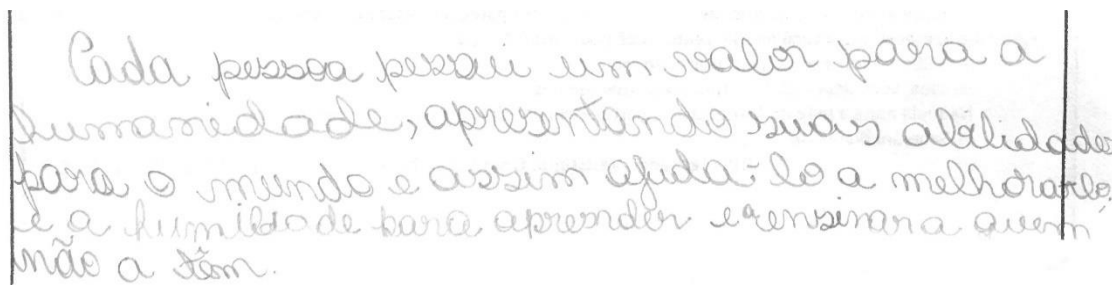


A sociedade não respeita como as pessoas não, independentemente de gênero, raça, cor entre outros, pois ela acha que as pessoas diferentes não merecem ter os mesmos direitos das pessoas “normais”.

Na reescrita do aluno 4, foram corrigidos desvios de pontuação e de coesão (substituição da palavra *sociedade* pelo pronome *ela*).

Ao observarmos, a seguir, as produções do aluno 5, perceberemos que, apesar de ele estruturar adequadamente a sua resposta já na diagnose, na produção final ele apresenta avanços significativos em relação em emprego dos recursos argumentativos.

Figura 53 - Resposta discursiva inicial do aluno 5 na diagnose



Cada pessoa possui um valor para a humanidade, apresentando suas habilidades para o mundo e assim ajudá-lo a melhorá-lo e a humildade para aprender e ensinar a quem não a têm.

Cada pessoa possui um valor para a humanidade, apresentando suas habilidades para o mundo e assim ajudá-lo a melhorá-lo e a humildade para aprender e ensinar a quem não a têm.

Quadro 22 - Análise da resposta discursiva do aluno 5 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	---	---
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	---	---
4. Indicadores ilocucionários	01	<i>valor</i>
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	01	<i>assim</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 54 - Resposta discursiva inicial do aluno 5 após intervenção

Infelizmente, na sociedade em que vivemos hoje em dia não respeita a liberdade de uma pessoa, visto que a população acha que todos nós devemos ser iguais, tanto na opinião, quanto no modo de viver e temos que parar com isso e por pelo menos uma vez respeitar as particularidades de todos nós.

Infelizmente, na sociedade em que vivemos hoje em dia não respeita a liberdade de uma pessoa, visto que a população acha que todos nós devemos ser iguais, tanto na opinião, quanto no modo de viver e temos que parar com isso e por pelo menos uma vez respeitar as particularidade de todos nós.

Quadro 23 - Análise da resposta discursiva do aluno 5 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>temos</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	01	<i>infelizmente</i>
3. Índices de avaliação	---	---
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	01	<i>temos, devemos</i>
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	03	<i>visto que, com isso, pelo menos</i>
8. Índices de polifonia	01	<i>"a população acha que todos nós devemos ser iguais"</i>

Fonte: Elaborado pela autora

É possível constatar que o aluno 5 empregou um número maior de recursos argumentativos na produção final, comparando com o texto que produziu na diagnose.

Inicialmente ele empregou apenas um índice de avaliação (*valor*) e um operador argumentativo (*assim*).

Após a intervenção, observa-se o emprego do advérbio atitudinal *infelizmente*, que denota seu ponto de vista já no início do texto, ou seja, a sociedade não respeita a liberdade das pessoas. Em seguida, utilizou dois indicadores modais, *temos* e *devemos*, os quais revelam o comprometimento do autor com a opinião expressa. Fez uso também de três operadores argumentativos na produção final; o operador *pelo menos* chama a atenção pelo fato de o aluno estar tentando convencer o interlocutor de que pelo menos uma vez as pessoas devem se respeitar. Essa consciência do aluno ao empregar não só uma quantidade maior de recursos argumentativos em sua produção final, mas também selecionar os operadores *visto que*, *com isso* e *pelo menos*, os quais possuem um valor semântico específico em seu texto, explicando e articulando os argumentos apresentados, evidenciam a autonomia desse aluno para defender seu ponto de vista e conquistar seu espaço (LEAL e MORAIS, 2006) inicialmente na escola, mas, posteriormente, em outras esferas da sociedade que exijam a argumentação.

Finalmente, percebemos a polifonia em seu discurso, quando menciona que a *população acha que todos nós devemos ser iguais*. O aluno usa esse argumento para mostrar que a sociedade não respeita a liberdade das pessoas, já que a própria população influencia as outras pessoas a não respeitarem as diferenças.

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, é possível perceber que, embora o aluno 5 tenha estruturado sua sentença em ordem direta, apresentando argumentos para responder ao que foi perguntado na diagnose, ele não retomou termos da pergunta, o que dificulta, para o leitor, saber do que trata a pergunta. Já na produção final, observamos uma melhor estruturação da sua escrita, tendo em vista que ele lançou mão de um advérbio que conduz o ponto de vista que foi defendido.

Figura 55 - Resposta discursiva do aluno 5 após a reescrita

Infelizmente, a sociedade em que vivemos hoje em dia não respeita a liberdade de uma pessoa, visto que a população acha que todos nós devemos ser iguais, tanto na opinião, quanto no modo de viver. Temos que parar com isso e, por pelo menos uma vez, respeitar as particularidades de todos nós.

Na reescrita do aluno 5, assim como foi observado até agora nos demais alunos participantes da pesquisa, foram sanados alguns desvios de pontuação e de ortografia, como foi o caso da grafia do vocábulo *opinião*.

Na sequência, procederemos à análise das produções do aluno 6, o qual demonstrou, talvez dentre todos os alunos participantes, ser aquele que compreendeu melhor a relevância do emprego dos recursos argumentativos no texto, já que o avanço em sua escrita foi notório.

Figura 56 - Resposta discursiva inicial do aluno 6 na diagnose

A digital, toda pessoa no mundo tem uma digital diferente mesmo sendo sócias

A digital, toda pessoa no mundo tem uma digital diferente mesmo sendo sócias

Quadro 24 - Análise da resposta discursiva do aluno 6 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	---	---
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	01	<i>diferente</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	01	<i>mesmo sendo</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 57 - Resposta discursiva inicial do aluno 6 após intervenção

Infelizmente na sociedade em que vivemos poucas pessoas respeitam as particularidades e a liberdade dos indivíduos, como exemplo temos a seguinte situação, uma pessoa ser transgênero é um assunto particular dela, além de ter a liberdade de escolher o que vai querer ser, mas poucas pessoas respeitam essa escolha, o que é triste, em pleno século XXI temos esse tipo de preconceito.

Infelizmente na sociedade em que vivemos poucas pessoas respeitam as particularidades e a liberdade dos indivíduos, como exemplo temos a seguinte situação, uma pessoa ser transgênero é um assunto particular dela, além de ter a liberdade de escolher o que vai querer ser, mas poucas pessoas respeitam essa escolha, o que é triste, em pleno século XXI temos esse tipo de preconceito.

Quadro 25 - Análise da resposta discursiva do aluno 6 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>é</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	02	<i>infelizmente, escolha</i>
3. Índices de avaliação	02	<i>particular, triste</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	01	<i>em pleno século XXI</i>
6. Pressuposições	01	<i>Em pleno século XXI, as pessoas não deveriam ter preconceito</i>
7. Operadores argumentativos	03	<i>poucas, mas, porém</i>
8. Índices de polifonia	01	<i>Uma pessoa transgênero não é respeitada pela sua escolha.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A produção final do aluno 6 evidencia a aprendizagem do que foi ensinado na intervenção, já que a estrutura do gênero foi modificada completamente após a ação interventiva. Em seu texto, podemos observar a presença de quase todos os recursos argumentativos de nível fundamental, diferentemente do que ocorreu na diagnose, em que ele fez uso de apenas dois, além de ter elaborado uma resposta curta, sem força, despretensiosa e, aparentemente, sem muito interesse. Diferentemente ocorreu na produção final, na qual é possível observar um engajamento por parte do aluno em responder ao que foi perguntado, empregar argumentos convincentes e articulá-los ao longo do texto, revelando a autoria (CALKINS, 1989 apud RIOLFI, 2008) e seu caráter autônomo e consciente de aluno-cidadão, conforme preconiza Fiorin (2017), ao afirmar que “os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese”. Inicialmente, ele introduziu sua resposta com o advérbio atitudinal *infelizmente*, o qual revela que, para ele, é triste a sociedade não respeitar as particularidades de cada um. Além disso, ao mencionar que *poucas* pessoas respeitam as particularidades e a liberdade dos indivíduos, demonstra, de certa forma, que há a generalização por parte da maioria da sociedade em não respeitar. Em seguida, trouxe em sua resposta a polifonia ao dar voz aos transgêneros que não são

respeitados por suas escolhas. Embora, neste caso, não haja uma marca textual da polifonia, sabemos que todo discurso é polifônico, logo, o aluno utilizou esse argumento, que é recorrente em discussões atuais, para validar sua resposta. Ao empregar o índice de avaliação *particular* e a expressão atitudinal *escolha* reitera que, se é assunto particular e, em se tratando de escolha, deveriam ser respeitados.

Além dos operadores argumentativos que aparecem com frequência nas respostas, tendo em vista a função coesiva que exercem, o aluno empregou a expressão *em pleno século XXI*, a qual é carregada de significados, já que resulta na pressuposição de que, no século mencionado, as pessoas deveriam sim respeitar as outras.

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, ao compararmos a produção inicial e a produção final do aluno 6, evidenciamos um avanço muito significativo em relação à estrutura da sentença, à retomada de elementos da pergunta e ao atendimento ao que foi questionado. Na produção final, o aluno inicia sua resposta com o advérbio *infelizmente*, o qual possibilita inferir seu ponto de vista já no início do texto. Além disso, emprega pronomes e conectivos que permitem uma excelente conexão entre os argumentos presentes na resposta, além de advérbios de tempo que facilitam a contextualização do tema.

O perceptível avanço do aluno 6 na produção final evidencia, mais uma vez, a importância da escrita orientada, a qual permite o trabalho processual ao criar situações específicas de produção, objetivando o aprimoramento da elaboração da resposta discursiva, já que percebemos a falta de domínio apresentada na produção inicial pelo aluno em questão. Como postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), através da aplicação da sequência didática, é possível ajudar o discente a dominar melhor um gênero textual, escrever de uma maneira mais adequada, de acordo com o que a situação de interação exigir.

Figura 58 - Resposta discursiva do aluno 6 após a reescrita

Infelizmente, na sociedade em que vivemos, poucas pessoas respeitam as particularidades e a liberdade dos indivíduos. Como exemplo, temos a seguinte ~~situação~~ situação: uma pessoa ser transgênera é um assunto particular dela, além de ter a liberdade de escolher o que vai querer ser, mas poucas pessoas respeitam essa escolha, o que é triste, em pleno século XXI, termos esse tipo de preconceito.

Na reescrita do aluno 6, foram sanados os pouquíssimos desvios de ordem ortográfica e de pontuação existentes na produção final.

A próxima análise será do aluno 7, cuja escrita se caracteriza por textos bem estruturados e pelo emprego de operadores argumentativos mais formais.

Figura 59 - Resposta discursiva inicial do aluno 7 na diagnose

Cada pessoa é única no mundo. Possui características diferentes. A pele mais escura, cor dos olhos, modo de pensar, o modo como foi criado, o jeito de ser, os gostos pessoais, posto que tais características são adquiridas pela criação, por o que se acha certo ou errado e pelo o que se herde dos pais.

Cada pessoa é única no mundo. Possui características diferentes. A pele mais escura, cor dos olhos, modo de pensar, o modo como foi criado, o jeito de ser, os gostos pessoais, posto que tais características são adquiridas pela criação, por o que se acha certo ou errado e pelo o que se herde dos pais.

Quadro 26 - Análise da resposta discursiva do aluno 7 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	---	---
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	02	<i>única, diferente</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	01	<i>posto que</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 60 - Resposta discursiva inicial do aluno 7 após intervenção

A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, tendo em vista que somos bombardeados com diversas informações que distorcem os pensamentos e opiniões, além disso, a mídia nos impõe a sermos como robôs, sem respeitar as particularidades de cada um.

A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, tendo em vista que somos bombardeados com diversas informações que distorcem os pensamentos e opiniões, além disso, a mídia nos impõe a sermos como robôs, sem respeitar as particularidades de cada um.

Quadro 27 - Análise da resposta discursiva do aluno 7 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	03	<i>bombardeados, distorcem, impõe</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	01	<i>diversas</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	02	<i>tendo em vista que, além disso</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

O aluno 7 demonstrou em ambas os textos, utilizar um vocabulário mais formal, isto é, o emprego de operadores argumentativos que não são tão comuns por alunos do 7º ano, como *posto que* e *tendo em vista que*. Na resposta da diagnose e após a intervenção, ele empregou os recursos 3 e 7. Todavia, na produção final ele argumenta muito bem sobre o fato de a sociedade não respeitar as particularidades de cada um, ao mencionar que somos *bombardeados* com informações da mídia, que *distorcem* a maneira de pensarmos, e ela nos *impõe* a sermos como ela quer. São três verbos que exprimem a certeza do autor do texto sobre o seu ponto de vista, convencendo, assim, o leitor.

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, o aluno 7, embora não tenha retomado termos da pergunta na produção inicial, apresentou claramente seu ponto de vista em ambos os textos. As duas respostas foram bem estruturadas, atendendo, dessa forma, ao que foi solicitado nas perguntas.

Uma característica do aluno em questão é o emprego de conectivos que não são comumente usados pela maioria dos alunos do 7º ano. Como o ato de argumentar orienta para determinadas conclusões (KOCH, 2011), a escolha desses termos pelo aluno 7 não ocorreram por acaso, já que revela a sua consciência em utilizar um

vocabulário com um nível de formalidade maior, que enriquece e valoriza a sua argumentação e a sua resposta, orientando para o objetivo pretendido: persuadir o seu interlocutor.

Figura 61 - Resposta discursiva do aluno 7 após a reescrita

A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, tendo em vista que somos bombardeados com diversas informações que distorcem os pensamentos e opiniões. Além disso, a mídia nos impõe sermos como robôs, sem respeitar as particularidades de cada um.

Na reescrita, o aluno 7 precisou apenas corrigir alguns desvios de ortografia e um de pontuação, com vistas à adequada coesão textual.

Em seguida, observaremos as produções do aluno 8, nas quais evidenciam-se respostas bem estruturadas e emprego de recursos argumentativos.

Figura 62 - Resposta discursiva inicial do aluno 8 na diagnose

Além dos argumentos apresentados pelo pai de Maria, ~~há~~ existem outros como por exemplo: os seres humanos e as zebras são "semelhantes" (mas suas características físicas e comportamentais são únicas); mesmo gêmeos não são iguais, eles pensam diferente.

Além dos argumentos apresentados pelo pai de Maria, existem outros como por exemplo: os seres humanos e as zebras são "semelhantes" (mas suas características físicas e comportamentais são únicas); mesmo gêmeos não são iguais, eles pensam diferente.

Quadro 28 - Análise da resposta discursiva do aluno 8 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	03	<i>existem, (não) são, pensam</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	01	<i>diferentes</i>
3. Índices de avaliação	03	<i>semelhantes, únicas, iguais</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	02	<i>além de, por exemplo</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 63 - Resposta discursiva inicial do aluno 8 após intervenção

A sociedade em que vivemos hoje respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, fato ocorrido por causa das campanhas e da atuação da mídia, ~~que sem impondo isso a~~
 É essencial o respeito à liberdade e às particularidades, para uma sociedade mais igualitária; parece um pouco controverso, mas é necessário respeitar as diferenças para todos ficarem no mesmo "ponto" e terem ~~mais~~ um desenvolvimento conjunto.

A sociedade em que vivemos hoje respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, fato ocorrido por causa das campanhas e das atuação da mídia.

É essencial o respeito à liberdade e às particularidades para uma sociedade mais igualitária; parece um pouco controverso, mas é necessário respeitar as diferenças para todos ficarem no mesmo "ponto" e terem um desenvolvimento conjunto.

Quadro 29 - Análise da resposta discursiva do aluno 8 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	é
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	03	<i>essencial, igualitário, controverso, conjunto</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	02	<i>é essencial, parece que, é necessário</i>
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	02	<i>por causa, mas</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando as duas produções do aluno 8, observamos que, em ambas, ele emprega os recursos argumentativos 1, 3 e 7. No entanto, na diagnose, empregou uma expressão atitudinal – *diferente (pensam diferente)*; já na resposta pós intervenção ele utilizou indicadores modais que, neste caso, funcionam para reforçar a sua constatação de que a sociedade respeita as particularidades dos indivíduos e que isso *é essencial e é necessário*.

Comparando as duas produções, podemos observar que, na produção final, o aluno organizou ainda melhor o seus argumentos, empregando-os de forma articulada por meio de diversos recursos argumentativos, como o índice de avaliação *essencial*, que, além de revelar seu ponto de vista, funciona também como um indicador modal (*é essencial*), o qual evidencia o benefício de respeitar as particularidades dos indivíduos: tornar a sociedade mais igualitária. Mais relevante ainda, é a autoria do aluno presente no trecho ao demonstrar o seu ponto de vista, justificando que há mais respeito devido às campanhas e à atuação da mídia. Em outras palavras, isso revela que “escrever é uma *atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas* (ANTUNES, 2005), ou seja, o aluno lançou mão do seu conhecimento de mundo e das experiências vividas para argumentar.

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, percebemos um aprimoramento na produção final em relação à produção inicial, especialmente no que se refere ao encadeamento dos argumentos apresentados. Após a intervenção, observamos o emprego de conectivos que relacionam melhor as ideias, que são definitivamente mais convincentes e relevantes do que as apresentadas na diagnose. Isso demonstra a importância do conhecimento de palavras e expressões (conectores) por parte do aluno, as quais facilitam a fluidez da produção textual, evitando ideias soltas e desconectadas.

Figura 64 - Resposta discursiva do aluno 8 após a reescrita

A sociedade em que vivemos hoje respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, devido às campanhas e a atuação da mídia. É essencial o respeito às particularidades para uma sociedade mais igualitária. Parece um pouco controverso, mas é necessário respeitar as diferenças para todos ficarem no mesmo "ponto" e terem um desenvolvimento conjunto.

Na reescrita, o aluno 8 precisou apenas ajustar um desvio de coesão textual, um de estrutura do parágrafo, dois de pontuação e um de ortografia.

A seguir, analisaremos as produções do aluno 9, nas quais evidenciamos significativos avanços no emprego dos argumentos.

Figura 65 - Resposta discursiva inicial do aluno 9 na diagnose

Todo ser humano é diferente pois pensamos, sentimos coisas diferentes. Pesquisas indicam que a orelha e íris são diferentes podemos indentificar uma pessoa por esses elementos além da personalidade que muda

Todo ser humano é diferente pois pensamos, sentimos coisas diferentes. Pesquisas indicam que a orelha e íris são diferentes podemos indentificar uma pessoa por esses elementos além da personalidade que muda

Quadro 30 - Análise da resposta discursiva do aluno 9 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>indicam</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	01	<i>diferentes</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	02	<i>pois, além de</i>
8. Índices de polifonia	01	<i>pesquisas indicam</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 66 - Resposta discursiva inicial do aluno 9 após intervenção

Nos dias atuais a sociedade em que vivemos não respeita a individualidade de cada indivíduo, e isso é uma coisa absurda e deprimente, visto que os reflexos disso são desesperadores, muitas pessoas se matam pois não estão dentro do "padrão" que a sociedade impõe, sofrem com isso diariamente por diferentes motivos como o bullying por estar acima do peso, ou ser negro e assim vai. Nossa sociedade também não quer aceitar que os seus próprios diferenciais acham que devem apagar o que é diferente. Mas outros como se fosse diferente e começam a atacar - os que estão fora do "padrão" como se fossem diferentes.

Nos dias atuais a sociedade em que vivemos não respeita a individualidade de cada indivíduo e isso é uma coisa absurda e deprimente, visto que os reflexos disso

são desesperadores, muitas pessoas se matam pois não estão dentro do “padrão” que a sociedade impoe, sofrem com isso diariamente por diferentes motivos como bullying por estar acima do peso, ou ser negro e assim vai. Nossa sociedade também não quer enxergar os seus próprios diferenciais acham que devem apontar o que é diferente nos outros como se fosse defeitos e começam a tratar os que estão fora do “padrão” como se fossem diferentes.

Quadro 31 - Análise da resposta discursiva do aluno 9 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>impoe</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	01	<i>fora do padrão</i>
3. Índices de avaliação	03	<i>abdurda, deprimente, desesperadores</i>
4. Indicadores ilocucionários		
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	01	<i>Nos dias atuais</i>
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	04	<i>Visto que, assim vai, também, como se fosse</i>
8. Índices de polifonia	01	<i>Muitas pessoas se matam por não estarem dentro do padrão</i>

Fonte: Elaborado pela autora

O aluno 9 demonstrou claramente ter aprendido e tirado proveito do conhecimento sobre os recursos argumentativos. Apesar de ter empregado os recursos 1, 3, 7 e 8 na produção inicial, após a intervenção percebemos o encadeamento dos argumentos, que se iniciam com o indicador modal *Nos dias atuais*, revelando o conhecimento de causa do que está defendendo. Em seguida, utilizou três índices de avaliação – *absurda, deprimente e desesperadores* – que evidenciam a gravidade do não respeito à individualidade de cada um, o que resulta no suicídio.

Uma característica bem evidente do texto do aluno 9 é a polifonia presente em ambos os textos para legitimar seu discurso: *pesquisas indicam (produção inicial)* e *muitas pessoas se matam (produção final)*. Embora não haja uma marca textual da

polifonia no segundo trecho, sabemos que todo discurso é polifônico, como já foi mencionado anteriormente na análise do aluno 6. Logo, o aluno utilizou o argumento conhecido de que as pessoas cometem suicídio por não serem respeitadas para validar sua resposta e trazer um fato concreto para o texto, confirmando que “escrever é uma *atividade que retoma outros textos, isto é, remonta a outros dizeres*” (ANTUNES, 2005).

Outro recurso utilizado foi a expressão atitudinal *fora do padrão*, que acaba por ser o fato gerador de a sociedade não respeitar as diferenças entre os indivíduos. Além dos operadores argumentativos já consagrados (*visto que, também e como se fosse*), o aluno empregou o operador *assim vai*, o qual denota que não são apenas os casos do texto que são considerados fora do padrão, mas muito outros.

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, o aluno 9 destacou-se na contextualização e na estruturação na produção final em relação ao texto produzido na diagnose. Além de, na segunda resposta, ter retomado elementos da pergunta, atendido perfeitamente ao que foi solicitado, empregou muito bem os conectivos que possibilitaram um excelente encadeamento dos argumentos, especialmente por meio de índices de polifonia, os quais revelaram a consciência do aluno em validar seu ponto de vista com dados concretos de outras pessoas.

Outro aspecto é que o aluno 9 iniciou sua resposta contextualizando o leitor sobre o tema, através do marcador temporal *Nos dias atuais*, demonstrando um fato característico do nosso tempo: o desrespeito às diferenças. Isso revela o seu conhecimento sobre o que está sendo discutido e, ao escrever, além do conhecimento linguístico, ativou o seu conhecimento de mundo para comprovar seu ponto de vista (ANTUNES, 2010).

Figura 67 - Resposta discursiva do aluno 9 após a reescrita

Nos dias atuais, a sociedade em que vivemos não respeita a individualidade de cada indivíduo. Isso é uma coisa absurda e deprimente, visto que os reflexos disso são desastrosos: muitas pessoas se matam, pois não estão dentro do "padrão" de beleza que a sociedade impõe; sofrem com isso diariamente por diferentes motivos como o bullying por estarem acima do peso ou por serem negros e assim por diante. Nossa sociedade também não quer reconhecer os seus próprios diferenciais. As pessoas acham que devem apontar o que é diferente nos outros como se fossem defeitos e começam a tratar os que estão fora do padrão como se fossem diferentes.

Tendo em vista que o aluno 9 elaborou uma resposta mais extensa do que as dos demais alunos participantes, na reescrita, precisou corrigir vários desvios de ortografia, acentuação e pontuação,

Em seguida, finalmente, procederemos à última análise referente ao aluno 10, o qual demonstrou um significativo avanço em sua produção final comparado ao texto da diagnose.

Figura 68 - Resposta discursiva inicial do aluno 10 na diagnose

Outros elementos que diferenciam cada pessoa são:
 O jeito de ser de uma pessoa, suas comidas preferidas, suas músicas preferidas, sua aparência física, entre outros elementos.

Outros elementos que diferenciam cada pessoa são: O jeito de ser de uma pessoa, suas comidas preferidas, suas músicas preferidas, sua aparência física, entre outros elementos.

Quadro 32 - Análise da resposta discursiva do aluno 10 na diagnose

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	---	---
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	---	---
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	---	---
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	---	---
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 69 - Resposta discursiva inicial do aluno 10 após intervenção

A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, por que apesar de cada indivíduo ter a liberdade de agir, pensar, falar, isto é, ser independente, as pessoas não respeitam o seu direito. Um exemplo disso é que os meios de comunicação que influenciam muitas pessoas e colocam em suas "cabeças", o certo e o errado, fazem com que a sociedade oculte determinadas opiniões erradas. Outro fato, que é muito comum e comprova o não respeito da população é a internet. Lá todos podem expressar seus pontos de vista, sejam religiosos, políticos, e alguma pessoa pode não concordar e acabar fazendo um comentário ofensivo ou até denegrindo a imagem de alguém.

e como todos têm uma opinião diferente,

A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade dos indivíduos, por que apesar de cada indivíduo ter a liberdade de agir, pensar, falar, isto é, ser

independente, as pessoas não respeitam o seu direito. Um exemplo disso é que os meios de comunicação que influenciam muitas pessoas e colocam em suas “cabeças” o certo e errado, fazem com que a sociedade ache determinadas opiniões erradas. Outro fato que é muito comum e comprova o não respeito da população é a internet. Lá todos podem expressar seus pontos de vista, sejam religiosos, políticos, e como todos tem uma opinião diferente, alguma pessoa pode não concordar e acabar fazendo um comentário ofensivo ou até denegrindo a imagem de alguém.

Quadro 33 - Análise da resposta discursiva do aluno 10 após intervenção

Recursos argumentativos presentes no nível linguístico fundamental		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Nº DE OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS
1. Tempos Verbais	01	<i>comprovam</i>
2. Advérbios e expressões atitudinais	---	---
3. Índices de avaliação	02	<i>independente, comum</i>
4. Indicadores ilocucionários	---	---
5. Indicadores modais (verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos)	02	<i>podem, pode</i>
6. Pressuposições	---	---
7. Operadores argumentativos	05	<i>porque, apesar de, isto é, um exemplo disso, até</i>
8. Índices de polifonia	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

O aluno 10, em sua produção final, apropriou-se de muitos recursos argumentativos, especialmente os operadores, tendo em vista que houve cinco ocorrências. Isso revela que, além de a quantidade ter sido mais expressiva, houve a percepção do aluno ao empregar esses recursos que possuem força argumentativa, tornando seu texto mais convincente através do encadeamento das ideias.

Diferentemente da diagnose, na qual não houve o emprego de nenhum recurso argumentativo significativo, após a intervenção, o aluno utilizou o verbo *comprova*, o qual valida seu texto, bem como indicadores modais, como a primeira ocorrência do verbo poder (*podem*), e na segunda ocorrência (*pode*), ambos evidenciando possibilidade, exprimindo validade limitada do fato apresentado (KOCH, 2011).

Em relação aos aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) das respostas elaboradas, o aluno 10 demonstrou um amadurecimento na elaboração de respostas discursivas da diagnose para produção final. Diferentemente do que ocorreu na produção inicial, após a intervenção, o aluno contextualizou o tema, retomou elementos da pergunta, argumentando por meio de exemplos, os quais estavam interligados pelos advérbios, pronomes e conectivos utilizados, comprovando que o papel de mediador do professor teve efeitos positivos no processo de produção textual do aluno, já que este evidenciou o emprego consciente de conectivos e de elementos que tornaram seu texto bem estruturado e adequado à atividade proposta.

Figura 70 - Resposta discursiva do aluno 10 após a reescrita

A sociedade em que vivemos hoje não respeita as particularidades e a liberdade das pessoas, porque apesar de cada indivíduo ter a liberdade de agir, pensar, falar, isto é, ser independente, as pessoas não respeitam o seu direito. Um exemplo disso, são os meios de comunicação que influenciam muitas pessoas e colocam em suas "cabeças", o certo e o errado. Isso faz com que a sociedade ache determinadas opiniões erradas. Outro fato de uma com os outros que é muito comum é comprar e não respeitar a internet. Lá todos podem expressar seus pontos de vista, sejam religiosos, sejam políticos. Porém, como todos têm uma opinião diferente, alguma pessoa pode não concordar e acabar fazendo um comentário ofensivo ou até denegrindo a imagem de alguém.

Na atividade de reescrita do aluno 10, foram necessários apenas ajustes em relação à coesão textual, como o emprego de um pronome demonstrativo e de uma conjunção para articular as informações apresentadas, além do uso adequado das vírgulas.

Ao finalizar a análise dos dados, constatamos a relevância do papel do professor como mediador do conhecimento, ao conduzir a atividade de produção textual orientada, o que possibilitou que os alunos tivessem acesso a saberes que aprimoraram a sua competência discursiva. Como percebemos nas produções finais dos alunos participantes, todos se apropriaram dos recursos argumentativos que lhes foram ensinados para encadear os argumentos apresentados, além de terem estruturado melhor seus textos, após conhecerem os aspectos textual-discursivos (retóricos e estilísticos) que constituem o gênero resposta discursiva. Além disso, tomaram consciência de que suas respostas são textos que, embora curtos, constituem um todo significado e cumprem a função comunicativa (ANTUNES, 2010) a que se destinam como gênero textual que são.

Em todos os casos analisados, os alunos apresentaram melhoria na elaboração de suas respostas discursivas, revelando que eles têm bons argumentos, entretanto o que lhes faltava era saber articulá-los e organizá-los. Ao escolherem as palavras e expressões adequadas, trazerem as experiências vividas e o seu conhecimento de mundo para o texto, comprovaram que são competentes linguística e argumentativamente” (KOCH; ELIAS, 2017), atingindo o objetivo proposto ao produzirem respostas discursivas argumentativas satisfatórias.

Por fim, ratificamos, com isso, que é papel da escola oportunizar eventos de letramento que objetivem o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos (BRASIL, 2016, p. 65), a fim de torná-los aptos a participarem de situações de interação que exijam a prática argumentativa (LIBERALI, 2013) e torná-los cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos na resposta discursiva, inicialmente, nos vem à cabeça um texto simplório e curto, o qual nem é visto como texto por muitos alunos, já que não são poucas as vezes em que eles (e, até mesmo os pais) questionam: “Professora, quando iremos produzir textos? Na verdade, eles querem saber quando começarão a produzir textos extensos, já que, em suas concepções, a produção de textos caracteriza-se pela extensão dos mesmos.

É justamente pelos elementos que caracterizam o gênero resposta discursiva, como a curta extensão, por exemplo, e pela regularidade da sua produção nas diversas disciplinas escolares, que o faz ser tão ordinário. Desde o ingresso no ambiente escolar que os discentes produzem textos “diariamente”, mas não se dão conta, nem de que, em muitos casos, precisam empregar argumentos para defender seus pontos de vista, produzindo, assim, respostas discursivas argumentativas. Foi justamente a regularidade do uso da resposta discursiva argumentativa na escola que fez dele nosso objeto de estudo, tendo em vista que poucas vezes o gênero é explorado, apenas “cobrado” em atividades avaliativas.

Como vimos na Seção I, o texto deve ser o foco das aulas de Língua Portuguesa, como preconizam os PCN (1998) e a BNCC (2016). Todavia, sabemos que o ensino da produção textual ainda é um desafio para os professores, e, por isso mesmo, precisa de nossa atuação reflexiva. Diante disso, ao empreendermos esforços neste trabalho para aprimorar a elaboração do gênero resposta discursiva, estamos possibilitando que nossos alunos desenvolvam sua escrita e, ao oferecermos meios para que desenvolvam sua argumentação, contribuímos com a formação de cidadãos mais críticos diante das circunstâncias de interação social que lhe são impostas ao longo de suas vidas.

Muito estudos sobre gêneros textuais têm nos auxiliado a preparar atividades pedagógicas (DOLZ, SCHNEWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008, 2010) que visem à exploração da enorme diversidade de gêneros existentes, com foco naqueles que apresentem uma função social significativa e que produzam sentido para os alunos, que vão muito além das características estruturais. Além disso, nesses estudos, a produção textual deve ser trabalhada como processo, possibilitando que os estudantes se apropriem de um determinado gênero e o dominem, reconhecendo sua

função nas situações comunicativas e, conseqüentemente, escrevendo de forma adequada.

Como percebemos na Seção II, a argumentação é um fenômeno que permeia toda a vida do ser humano, seja na oralidade, seja na escrita. E é por meio dela que o indivíduo tem a possibilidade de defender suas opiniões e contestar as opiniões dos outros sobre as mais variadas temáticas, evidenciando senso crítico e reflexivo. Logo, é na escola que se podem criar oportunidades para que o domínio escrito seja aperfeiçoado e que as estratégias argumentativas sejam aprimoradas (KOCH, ELIAS; 2017).

Sendo assim, cumprindo o objetivo deste trabalho, procuramos oportunizar que os alunos participantes da pesquisa aprimorassem a elaboração de respostas discursivas argumentativas adequadamente estruturadas. Para isso, conduzimos atividades didáticas que resultaram na produção de textos, os quais possibilitaram a análise da argumentação. Foram, ao todo, 40 respostas discursivas produzidas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sendo 10 respostas que serviram de modelo estrutural do gênero, 10 respostas fruto da diagnose, 10 elaboradas pós-intervenção e 10 respostas resultantes da reescrita. Por meio do *corpus* da diagnose, constatamos que os discentes, mesmo sem ter sido expostos anteriormente aos recursos argumentativos apresentados (KOCH, 2011) na proposta de intervenção, já possuíam um conhecimento internalizado sobre alguns desses recursos, tendo em vista que elaboram respostas desde que ingressaram na escola. Além disso, esses elementos argumentativos são empregados na oralidade e são transpostos para a escrita.

Em relação às respostas discursivas produzidas após a intervenção, percebemos um significativo avanço da produção inicial para a produção final. Na diagnose, embora os alunos empregassem alguns elementos argumentativos em seus textos, alguns faziam-no de forma “automática”, sem refletir sobre valor semântico que determinado recurso exprime. Após a intervenção, constatamos a consciência do emprego dos recursos argumentativos estudados através da sequência didática, o que evidenciou o encadeamento dos argumentos e resultou em textos com ideias mais articuladas e, até mesmo, mais convincentes, como foi o caso do aluno 6, o qual se destacou no aprimoramento de sua resposta após a intervenção. Além disso, verificamos textos melhor estruturados, apresentando elementos constitutivos da resposta discursiva, como, por exemplo, retomada de elementos da

pergunta, elaboração de sentenças em ordem direta e emprego de conectivos que ligam a tese apresentada ao argumento.

Tudo isso revela a importância da mediação do professor de Língua Portuguesa (e da escola) para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, ao dar oportunidade e condições para que eles articulem o seu conhecimento e os seus argumentos a fim de convencer o outro, nos mais variados processos comunicativos.

Acreditamos na relevância deste trabalho na medida em que aborda um gênero textual – resposta discursiva – e um fenômeno – argumentação, os quais estão presentes “desde sempre” no contexto escolar. O aprimoramento da expressão escrita argumentativa beneficia não apenas atividades pedagógicas das aulas de português, mas também das demais disciplinas escolares, oportunizando efetivas condições de aprendizagem da produção textual e ampliando a participação de cidadãos críticos e reflexivos em eventos de interação escolar e extramuros da escola.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ARAÚJO, D. L. O que é e como se faz sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. *et al.* **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEAUGRANDE. R. ; DRESSLER, W. V. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.
- BRANDÃO, H.H.N. **Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás**. São Paulo, UNESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. . Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL.Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. de 1996.
- BRONCKART , J. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. COVRE et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizae a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004, p. 221-2.
- CAVALCANTI, M. C. C. **Multimodalidade e argumentação na charge**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

Dicionário Aurélio Online. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acesso em 01 out. 18.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école**. Paris. ESF éditeur, 1998.

DUCROT, O. **L'Argumentation dans la langue**. Langages, v. 10, n. 42, 1976.

FIORIN, J. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes 2009.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCK, I; ELIAS, V. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, T.; MORAIS, A. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBERALI, F. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. DIONISIO, A. P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola: 2010, p. 19-38.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola, 2012.

MESSIAS, P. **Referir e argumentar: atividade de manipulação de sentidos**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. CAC, 2006.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: na teoria e na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIOLFI, C. *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

SAVIOLI, F.P.; FIORIN, J.L. **Lições de texto: leitura e redação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, L.B. **Nota de aula 1: elaboração de respostas completas**. Apostila, Língua Portuguesa, 6º ano. Colégio Militar de Brasília. Brasília, 2015.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: University Press, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

YOUSAFZAY, M.; LAMB, C. **Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANEXO A – TEXTO-BASE 1: O DIAMANTE

Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste.

— O que foi? — perguntou a mãe de Maria.

Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.

A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era, então.

— Nada, disse Maria.

A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com o seu Snoopy, emburrada.

Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho a mãe avisou:

— Melhor nem falar com ela...

Maria estava com cara de poucos amigos. Pior. Estava com cara de amigo nenhum.

Na mesa do jantar, Maria de repente falou:

— Eu não valo nada.

O pai de Maria disse:

— Em primeiro lugar, não se diz “eu não valo nada”. É “eu não valho nada”. Em segundo lugar, não é verdade. Você valhe muito. Quer dizer, vale muito.

— Não valho.

— Mas o que é isso? — disse a mãe de Maria. — Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade.

Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas.

— Só na minha aula tem sete Marias!

— Querida... — começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.

— Maria — disse o pai —, você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?

— Porque é bonito.

— Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra em toda parte.

Um diamante é difícil de encontrar.

— Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?

— Por quê?

— Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.

— Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.

— Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.

— Só na minha sala são sete.

— Mas são outras Marias.

— São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...

— Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.

— É...

— Você já se deu conta que em todo mundo só existe uma você?

— Mas, pai...

— Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesmo, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.

— Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.

— Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...

Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy:

— Sabe um diamante?

(Luis Fernando Verissimo. **O santinho**. 3ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 10-2.)

ANEXO B – TEXTO-BASE 2: A PRIORIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A agitação estéril (1) no meio estudantil, programada sistematicamente para o início dos períodos letivos (ano ou semestre) – e (2) que visa à chamada “conscientização” dos novos estudantes, isto é (2), a sua submissão às lideranças” comprometidas com forças políticas alheias à vida universitária ou com vagas ideias sociais, ao mesmo tempo que (2) divorciadas das realidade da educação nacional - está-se caracterizando, no momento, por uma série de reivindicações, algumas descabidas (1), outras absurdas (1), que já tivemos oportunidade de comentar e (2) às quais não é necessário voltar. Convém (4), entretanto (2), notar que pretendendo apresentar-se como legítimos representantes dos interesses do povo brasileiro (naturalmente (3) sem que este lhes tenha dado qualquer delegação) os promotores da agitação revelando a inconsciência que caracteriza o seu programa de “conscientização”, agem como se (2) no país só existisse o ensino superior. Seu slogan – pelo menos (2) para a conquista dos calouros – poderia (5) ser: “Tudo para o estudante universitário; se (2) sobrar alguma coisa que se cuide do resto”.

Ora (2), todos estamos cansados de saber que (4) o problema fundamental da educação brasileira não (2) se situa a nível da universidade, mas, sim (2), do ensino de 1º e 2º graus. Ainda (2) recentemente, o Ministério da Educação e Cultura alertava para a necessidade indeclinável de atendimento do pré-escolar e de cerca de sete milhões de crianças, já em idade escolar, que ainda não recebem (5) os benefícios da educação (6). Sabemos todos, também (2), que a grande maioria das unidades da federação, às quais caberia, teoricamente, manter sistemas de Ensino (4) que assegurassem a todos, pelo menos (2), a educação completa e gratuita de 1º grau não têm condições mínimas para fazê-lo. Dessa forma (2), a União, que deveria (5) atuar supletivamente (4) no atendimento das deficiências dos sistemas estaduais, deve assumir uma responsabilidade imensa (4), já que (2) poucas são as unidades federadas – como é o caso de São Paulo – capazes de cumprir razoavelmente o seu dever pedagógico. E (2) como pode fazê-lo a União se (2) 60% das disponibilidades globais no já estão comprometidas com o ensino superior?

Independentemente de quaisquer reivindicações – que na melhor das hipóteses seriam (5) fruto da leviandade ou (2) da ignorância da nossa realidade – o MEC é obrigado, prioritariamente, até mesmo (2), por dever constitucional (e esse dever vem desde a Constituição de 1934), a enfrentar, e (2) a resolver, os problemas da educação de 1º grau e (2), em seguida, os relativos ao 2º grau. Já (2) há, por conseguinte (2), uma seriíssima distorção no emprego dos fundos públicos na educação, ao destinarem-se 60% deles ao ensino superior. Quando (2) se exige que 12% da receita de impostos da União seja destinada ao ensino (com o que concordamos plenamente), deve (5) lembrar-se que era isso (4) o que dispunha o art. 92 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estipulando, porém (2), a divisão rigorosamente equitativa dos recursos entre os três níveis do ensino, conforme a disposição do §1º do mesmo artigo, o que não é, certamente (4), o que reivindicam os nossos “conscientizados” agitadores estudantis.

É indispensável (4) que se tenha em vista – e (2) não nos estamos dirigindo a “líderes conscientizados”, mas a pessoas, estudantes universitários ou (2) não de consciência – que, se (2) o ensino superior se dirige à formação de elites intelectuais e profissionais (e (2) que a bela elite se vai formando na maioria de nossas deficientes instituições de ensino superior!), o ensino fundamental tem

um objetivo muito mais genérico, *pois* (2) cabe a ele a formação do homem e do cidadão. Não é um *direito* adquirido de ninguém o integrar-se nessa *élite*, *mas* (2) *certamente é um dever inegociável da sociedade e do Estado* (4) oferecer a todos a oportunidade, *no mínimo* (2), de converter-se em homem e cidadão. *Isto é* (2), o dever do Estado é a contraparte do direito de todos à educação fundamental.

Não há qualquer novidade nisso que dizemos (4) e (2) *frequentemente* (3) reafirmam as autoridades a absoluta prioridade de educação fundamental. A questão, *contudo* (2), não é dizê-lo ou (2) reafirmá-lo, *mas* (2) *atuar de forma que* (2) essa prioridade saia do plano retórico para o dos fatos. Ao que parece, o atual ministro da Educação parece estar disposto a ir além da retórica, começando por não dar atenção ao que é exigência descabida. *Afinal* (3), *estamos mais do que* (2) *na hora de atender* (4) às necessidades daqueles que *nem* (2) têm condições de reclamar – como os sete milhões de crianças sem escolas – *em lugar de* (2) discutir ultimatos do que, na sociedade brasileira, *já* (2) são privilegiados que fazem parte da elite – e (2), *frequentemente* (3), sem quaisquer méritos próprios. (*O Estado de S. Paulo*, 22/3/1981)

LEGENDA:

- (1) Índices de avaliação
- (2) Operadores argumentativos
- (3) Advérbios atitudinais
- (4) Índices ilocucionários e modais
- (5) Tempos verbais
- (6) Pressuposições

ANEXO C – TEXTO-BASE 3: ADMIRÁVEL MUNDO NOVO

O D. I. C. e seus alunos entraram no elevador mais próximo e foram levados ao quinto andar. Berçários. Salas de Condicionamento Neopavloviano, indicava o painel de avisos.

O Diretor abriu uma porta. Entraram numa vasta peça nua, muito clara e ensolarada, pois toda a parede do lado sul era constituída por uma única janela. Meia dúzia de enfermeiras, com as calças e jaquetas do uniforme regulamentar de linho branco de viscose, os cabelos assepticamente cobertos por toucas brancas, estavam ocupadas em dispor sobre o assoalho vasos com rosas numa longa fila, de uma extremidade à outra da peça. Grandes vasos, apinhados de flores. Milhares de pétalas, amplamente desabrochadas e de uma sedosa maciez, semelhantes às faces de inumeráveis pequenos querubins [...].

As enfermeiras perfilaram-se ao entrar o D.I.C.

- Coloquem os livros - disse ele, secamente.

Em silêncio, elas obedeceram à ordem. Entre os vasos de rosas, os livros foram devidamente dispostos - uma fileira de livros infantis, cada um aberto, de modo convidativo, em alguma gravura agradavelmente colorida, de animal, peixe ou pássaro.

- Agora, tragam as crianças.

Elas saíram apressadamente da sala e voltaram ao cabo de um ou dois minutos, cada qual empurrando uma espécie de carrinho, onde, nas suas quatro prateleiras de tela metálica, vinham bebês de oito meses, todos exatamente iguais (um Grupo Bokanovsky, evidentemente) e todos (já que pertenciam à casta Delta) vestidos de cáqui.

- Ponham as crianças no chão.

Os bebês foram descarregados.

- Agora, virem-nas de modo que possam ver as flores e os livros.

Virados, os bebês calaram-se imediatamente, depois começaram a engatinhar na direção daquelas massas de cores brilhantes, daquelas formas tão alegres e tão vivas nas páginas brancas. Enquanto se aproximavam, o sol ressurgiu de um eclipse momentâneo 18 atrás de uma nuvem. As rosas fugiram como sob o efeito de uma súbita paixão interna; uma energia nova e profunda pareceu espalhar-se sobre as páginas reluzentes dos livros. Das filas de bebês que se arrastavam a quatro pés, elevaram-se gritinhos de excitação, murmúrios e gorgolejos de prazer.

O Diretor esfregou as mãos.

- Excelente! - comentou. - Até parece que foi feito de encomenda.

Os mais rápidos engatinhadores já haviam alcançado o alvo. Pequenas mãos se estenderam incertas, tocaram, pegaram, despetalando as rosas transfiguradas, amarrotando as páginas iluminadas dos livros. O Diretor esperou que todos estivessem alegremente entretidos. Depois disse:

- Observem bem. - E, levantando a mão, deu o sinal.

A Enfermeira-Chefe, que se encontrava junto a um quadro de ligações na outra extremidade da sala, baixou uma pequena alavanca.

Houve uma explosão violenta. Aguda, cada vez mais aguda, uma sirene apitou. Campanhas de alarme tilintaram, enlouquecedoras.

As crianças sobressaltaram-se, berraram; suas fisionomias estavam contorcidas pelo terror.

- E agora - gritou o D.I.C. (pois o barulho era ensurdecedor) - agora vamos gravar mais profundamente a lição por meio de um ligeiro choque elétrico.

Agitou de novo a mão, e a Enfermeira-Chefe baixou uma segunda alavanca. Os gritos das crianças mudaram subitamente de tom. Havia algo de desesperado, de quase demente, nos urros agudos e espasmódicos que elas então soltaram. Seus pequenos corpos contraíam-se e retesavam-se; seus membros agitavam-se em movimentos convulsivos, como puxados por fios invisíveis.

- Nós podemos eletrificar todo aquele lado do assoalho - berrou o Diretor como explicação. - Mas isso basta — continuou, fazendo um sinal à enfermeira.

As explosões cessaram, as campainhas pararam de soar, o bramido da sirene foi baixando de tom em tom até silenciar. Os corpos rigidamente contraídos distenderam-se, o que antes fora o soluço e o ganido de pequenos candidatos à loucura expandiu-se novamente no berreiro normal do terror comum.

- Ofereçam-lhes de novo as flores e os livros.

As enfermeiras obedeceram; mas à aproximação das rosas, à simples vista das imagens alegremente coloridas do gatinho, do galo que faz cocorocó e do carneiro que faz bé, bé, as crianças recuaram horrorizadas; seus berros recrudesceram subitamente.

[...]

- Elas crescerão com o que os psicólogos chamavam um ódio "instintivo" aos livros e às flores. Reflexos inalteravelmente condicionados. Ficarão protegidas contra os livros e a botânica por toda a vida. - O Diretor voltou-se para as enfermeiras. — Podem levá-las.

Sempre gritando, os bebês de cáqui foram colocados nos seus carrinhos e levados para fora da sala, deixando atrás de si um cheiro de leite azedo e um agradabilíssimo silêncio.

Um dos estudantes levantou a mão. Embora compreendesse perfeitamente que não se podia permitir que pessoas de casta inferior desperdiçassem o tempo da Comunidade com livros e que havia sempre o perigo de lerem coisas que provocassem o indesejável descondicionamento de algum dos seus reflexos, no entanto... enfim, ele não conseguia entender o referente às flores. Por que dar-se ao trabalho de tornar psicologicamente impossível aos Deltas o amor às flores?

[...]

As flores do campo e as paisagens, advertiu, têm um grave defeito: são gratuitas. O amor à natureza não estimula a atividade de nenhuma fábrica. Decidiu-se que era preciso aboli-lo, pelo menos nas classes baixas [...]