

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**GLACI TEREZINHA SCHNEIDER**

**A CONDUÇÃO ARGUMENTATIVA PROMOVIDA POR ARTICULADORES NA  
PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CASCADEL – PR  
2013**

GLACI TEREZINHA SCHNEIDER

**A CONDUÇÃO ARGUMENTATIVA PROMOVIDA POR ARTICULADORES NA  
PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição dos fenômenos linguísticos, culturais e de diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella

CASCADEL – PR

2013

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste**  
**Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

S385c Schneider, GlaciTerezinha  
A condução argumentativa promovida por articuladores na  
produção textual de alunos do ensino fundamental. / Glaci Terezinha  
Schneider.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.  
109 f. ;30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná.  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Centro de  
Educação, Comunicação e Artes.  
Bibliografia.

1. Argumentação. 2. Conjunções. 3. Escrita escolar. I.  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 808.0469

GLACI TEREZINHA SCHNEIDER

**A CONDUÇÃO ARGUMENTATIVA PROMOVIDA POR ARTICULADORES NA  
PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Membro Efetivo

---

Profa. Dra. Sanimar Busse  
Membro Efetivo (da Instituição)

---

Profa. Dra. Greice da Silva Castela  
Membro Efetivo (da Instituição)

---

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)  
Orientadora

Cascavel, março de 2013

OFEREÇO ESTE TRABALHO A QUEM TUDO  
DEVÓ: DEUS. E COMO FORMA DE RETRIBUIÇÃO  
DEDICO MEU SINGELO VIVER.

## **AGRADECIMENTOS**

A eles dois: Seu Schneider e Dona Catharina. Ele, por ter sido o maior incentivador de “tudo” enquanto esteve aqui, e por continuar olhando e torcendo por mim, de onde estiver. Ela, pelo exemplo de força e resignação, pela grandeza incomparável e quase inexplicável; este título lhes pertence.

À Professora Doutora Aparecida Feola Sella, sabedoria materializada na simplicidade de uma grande mulher. Obrigada pela confiança, pela doce exigência durante a orientação, pela amizade, e por acreditar na educação, sobretudo na educação pública.

Genaro, marido, parabéns por superar sua resistência inicial. Sua compreensão, atenção e apoio constantes durante o programa foi o fluido que me sustentou. Eternamente, obrigada.

Aos irmãos Vilson e Elizeu, cada um à sua maneira, sei que torcem por mim. Às irmãs Vera e Cleo, mais que irmãs, amigas de todos os momentos, obrigada por serem minhas irmãs.

Sobrinhos amados: Kelly, Karyne, Patrick e Kevin, obrigada por fazerem parte desta minha trajetória por aqui.

Dona Lourdes, por suas orações, pelos chazinhos feitos com tanto carinho nas noites de estudo e pelo apoio, muito obrigada.

Às Professoras Doutoras Sanimar Busse e Greice Castela: a leitura atenta e as contribuições valiosas dadas a este trabalho serão lembradas para sempre.

À Professora Doutora Esther Gomes de Oliveira, obrigada pela disponibilidade em avaliar com carinho e atenção este trabalho.

Aos demais Professores do Programa, por dividirem conosco sua sapiência.

A duas pessoas, deveras importantes, também, nesse processo: Patrícia Helena, cujo incentivo me impulsionou na decisão; Vanessa Santana, pelo incentivo inicial, pela permanente atenção e ajuda nos momentos de dúvidas durante o processo.

Aos amigos(as) e colegas do Núcleo Regional da Educação de Cascavel, pelo apoio e compreensão, especialmente pela possibilidade de aprendizado.

A duas grandes educadoras, exemplos de profissionalismo: Professora Marlene de Jesus Vilela Dias, “por colocar rodinhas em meus pés” e Inez A. Dalavechia, pela amizade, apoio e motivação.

À direção, professores e funcionários do Colégio Estadual São João, pela receptividade e disponibilidade constantes durante o desenvolvimento do Projeto ART. Especialmente aos alunos do 9º ano A, turma 2011, pela alegria contagiante, energia e disponibilidade com que nos receberam durante o desenvolvimento do Projeto: Vocês nos ensinaram muito.

*A mim pouco importava. Tendo descoberto o mundo da palavra escrita, eu estava feliz, muito feliz[...] Bastava-me o ato de escrever. Colocar no pergaminho letra após letra, palavra após palavra, era algo que me deliciava. Não era só um texto que eu estava produzindo; era beleza, a beleza que resulta da ordem, da harmonia. Eu descobria que uma letra atrai outra, que uma palavra atrai outra, essa afinidade organizando não apenas o texto, como a vida, o universo. O que eu via, no pergaminho, quando terminava o trabalho, era um mapa, como os mapas celestes que indicavam a posição das estrelas e planetas, posição essa que não resulta do acaso, mas da composição de misteriosas forças, as mesmas que, em escala menor, guiavam minha mão quando ela deixava seus sinais sobre o pergaminho. Tratava-se de poder, de um poder que eu aos poucos ia assumindo. Uma experiência embriagadora que não podia partilhar com ninguém[...] eu era, contudo, capaz de criar beleza. Não a falsa beleza que os espelhos enganosamente refletem, mas a verdadeira e duradoura beleza dos textos que eu escrevia, dia após dia, semana após semana - como se estivesse num estado de permanente e deliciosa embriaguez.*

*Moacyr Scliar*

SCHNEIDER, Glaci Terezinha. A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do Ensino Fundamental. 2013, 109f. Dissertação. (Mestrado em Letras - Unioeste)

## RESUMO

Esta pesquisa é um desdobramento do projeto *Aplicação e Reflexão Teórica na Sala de Aula: Análise Linguística como Suporte para a Produção de Textos de Alunos de uma Escola Pública do Estado do Paraná*, desenvolvido em parceria com a Fundação Araucária em 2011. O objetivo do Projeto foi desenvolver a produção escrita argumentativa nos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental, e teve como aporte teórico estudos da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, base teórica que sustenta, também, as análises presentes neste trabalho. Nossa participação na pesquisa possibilitou verificar como ocorreu o desenvolvimento da argumentação na escrita dos alunos pesquisados, com enfoque nas conjunções coordenativas no processo de escrita e reescrita e como os alunos reagiram diante das atividades desenvolvidas. Depois das análises do material produzido pelos alunos, selecionamos, para constituir o *corpus* desta pesquisa, textos produzidos por dois alunos, sujeitos deste estudo, sendo um texto do gênero “redação escolar”, produzido antes da intervenção do Projeto, e a última versão vinculada ao gênero “artigo científico”, produzida durante as atividades de pesquisa. As análises realizadas permitiram verificar que há enunciados argumentativos encaminhados pelos processos coordenativos nas produções escritas pesquisadas e que houve uso expressivo desses elementos após a aplicação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Projeto. Foi constatado, também, o uso de elementos de subordinação vinculados ao processo argumentativo. Percebemos que o gênero “artigo científico” foi assimilado em seus aspectos mais gerais, o que demonstra boa aceitação dos alunos com relação à finalidade de um texto que evoque pesquisa científica.

**PALAVRAS-CHAVE:** argumentação, conjunções, escrita escolar.

SCHNEIDER, Glaci Terezinha. Argumentative conduction promoted by articulators in the writing production of the elementary school students.2013, 109f.Dissertation (Mestrado em Letras - Unioeste).

## ABSTRACT

This research is a deployment of the project *Theoretic reflection and application in classroom: linguistic analysis as a support in text production of a Parana state public school*, developed in partnership with Fundação Araucária in 2011. The project's goal was to develop in the 9th year students of the basics education the argumentative writing production, and had as a theoretic contribution the studies of the Argumentative Semantics and Textual Linguistics, supporting theoretic basis present also in the analysis showed in this paper. Our participation in the research enabled checking at the surveyed students writing how the argumentative development occurred, especially in the coordinative conjunctions were triggered in the writing and rewriting process and how the students react in face of the developed activities. After the student's material production analysis, we selected as *corpus* of this research, the texts produced by two students, the subjects of this research, one text in the "redação escolar" genre, produced before the project's intervention, and, the last version of the scientific article genre, produced during the research activities. The performed analysis allowed verify that there is an argumentative enunciation directed by coordinative process in the surveyed written production, and that there was a significant use of these elements after the pedagogical activities developed by the application of the project. Also, we perceived the subordination elements linked to the argumentative process. We noticed that the scientific article genre was assimilated in its more general aspects, what show good acceptance by students about the text that reminds scientific research.

**KEY WORDS:** Argumentation, conjunctions, school writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Triângulo – Menegassi (2004, p. 107).....	66
<b>Figura 02</b> – Recorte referente ao item resumo presente na primeira versão e na versão final do artigo científico produzido pelo aluno A.....	68
<b>Figura 03</b> – Recorte referente ao item resumo presente na primeira versão e na versão final do artigo científico produzido pelo aluno B.....	68
<b>Figura 04</b> – Recorte da porção textual referente à introdução da versão final do artigo científico (versão entregue ao Projeto ART) produzido pelo aluno A.....	70
<b>Figura 05</b> – Recorte da porção textual referente à introdução da versão final do artigo científico produzido pelo aluno B.....	70
<b>Figura 06</b> – Movimento argumentativo em espiral.....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>22</b>
1.1 DISCUTINDO OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA CIENTÍFICA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	22
1.2 COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	24
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO ART E DESTA PESQUISA.....	26
1.3.1 Os passos pedagógicos da pesquisa.....	28
1.3.2 Da coleta de dados à seleção do <i>corpus</i> e dos sujeitos da pesquisa.....	33
<b>2 CONSTRUINDO A ARGUMENTAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
2.1 A ARGUMENTAÇÃO: UM BREVE PANORAMA.....	35
2.1.1 A Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot.....	37
2.1.2 Os Operadores Argumentativos na construção dos sentidos.....	43
2.1.3 Conjunções coordenativas: estabelecendo relações argumentativas.....	46
2.1.4 Pressupostos e subentendidos: manobras da construção textual.....	53
<b>3 A ESCRITA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	56
3.2 AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NA ESCOLA.....	59
3.3 ANALISANDO PRÁTICAS DE ESCRITA E ESCRITA TEXTUAL.....	62
3.4 UMA BREVE INSERÇÃO NO MUNDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO: DA REDAÇÃO ESCOLAR AO ARTIGO CIENTÍFICO NA SALA DE AULA.....	71
<b>4 RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS PROMOVIDAS NO <i>CORPUS</i> DESTA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
4.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	77

4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ARTIGO CIENTÍFICO.....	86
4.2.1 Análise do processo da produção do artigo científico produzido pelo aluno A.....	87
4.2.2 Análise do processo da produção do artigo científico produzido pelo aluno B.....	92
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um desdobramento do Projeto *Aplicação e Reflexão Teórica na Sala de Aula: Análise Linguística como Suporte para a Produção de Textos de Alunos de uma Escola Pública do Estado do Paraná*, doravante denominado Projeto ART.

O Projeto, financiado pela Fundação Araucária, foi desenvolvido no ano letivo de 2011, pela pesquisadora Aparecida Feola Sella, docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que ministrou as aulas e se propôs a aplicar teorias embasadas na Semântica Argumentativa e Linguística Textual para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e doravante será denominada professora pesquisadora. O Projeto ART teve por objetivo desenvolver a produção escrita e argumentativa de estudantes da turma A do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual São João, distrito de São João do Oeste, município de Cascavel, Oeste do Paraná. Participamos de todas as atividades propostas, desde o início, como colaboradora, o que nos permitiu fazer referência às questões mais gerais do contexto pesquisado, avaliar a recepção do material por parte dos alunos, o processo de produção escrita e os resultados oriundos da intervenção.

Para efeito desta dissertação, nossa reflexão delimita-se a um *corpus* composto por quatro textos produzidos por dois alunos, como parte do trabalho desenvolvido pelo Projeto ART. Trata-se de duas versões: uma produção escrita ocorrida antes da intervenção e uma posterior. Sendo assim, analisamos duas versões de cada aluno.

Para desenvolver este trabalho, acompanhamos e observamos a implementação do Projeto, cujos encaminhamentos são relatados no capítulo I desta dissertação. Destacamos que a elaboração do material aplicado, em sala de aula, não será discutida nesta dissertação porque se trata de uma pesquisa à parte, de responsabilidade da pesquisadora proponente.

É oportuno, neste momento, externar nossos sinceros agradecimentos à Direção do Colégio Estadual São João, na pessoa da Professora Inês Santa Sturaro e, especialmente, à Professora de Língua Portuguesa do 9º ano, da turma A, ano de 2011, Professora Nelcimar dos Santos F. Tobero, por possibilitarem, de forma tão

profissional e amistosa, o desenvolvimento das atividades propostas e seus desdobramentos.

Os resultados obtidos por meio do processo de ensino-aprendizagem da utilização argumentativa das conjunções, atrelado ao processo de escrita e reescrita dos textos selecionados, serão comentados a partir dos enunciados produzidos que compõem os textos, cujas orientações teóricas e práticas, para as correções, ocorreram em Disciplina Eletiva do Programa de Mestrado em Letras, Tópicos Especiais I, ministrada em 2011, da qual participamos não somente como aluna, mas como observadora do conteúdo e dos comentários pedagógicos provindos dos colegas matriculados.

O processo de ensino-aprendizagem, no que tange à produção textual em salas de aula, tem sido tema de inúmeras discussões, independentemente do nível ou da modalidade de ensino. Essa preocupação também é discutida no interior da Linguística Aplicada, segundo anunciam autores como Menegassi (2004) ou nas avaliações feitas por Gnerre (2009), ao propor discussão sobre questões que envolvem o poder econômico e político da linguagem nas sociedades. E, tendo em vista as recorrentes constatações de insucessos na escrita escolar, apresentadas por meio das avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio, a Prova Brasil e outros indicadores, bem como por meio das provas de redação dos vestibulares, ou, ainda, os relatos de alguns educadores, embasados em suas práticas pedagógicas cotidianas, e nos discursos de analistas que discutem os resultados apresentados por parte dos estudantes, o tema apresenta relevância para análises e debates. Embora, já o dissemos, não o esgotamos nesta pesquisa.

Constatar essa deficiência já não é suficiente. Oferecer propostas pedagógicas com vistas a solucionar a situação apontada tem sido um desafio para pesquisadores, professores e, sobretudo, para gestores do sistema educacional, que se deparam, também, com a necessidade de debater e encontrar estratégias de ação para a formação inicial e continuada, com o objetivo de preencher as lacunas deixadas pela interpretação, muitas vezes equivocada, de propostas teóricas para o ensino, as quais divergem quanto ao ensino da Língua Portuguesa, ora pautado na gramática, ora em gêneros, dependendo da concepção de linguagem adotada.

Para orientar o trabalho educativo dos professores do Estado do Paraná, no ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação – SEED publicou as Diretrizes

Curriculares do Estado do Paraná, doravante DCE (PARANÁ, 2008), elaboradas em parceria com os professores da Rede Estadual, Universidades e SEED. O caderno específico para a disciplina de Língua Portuguesa orienta práticas pedagógicas que contemplem o ensino reflexivo dos elementos linguísticos e suas combinações para a produção de sentido proposta pelo texto, seja ele oral ou escrito:

O aprimoramento da competência lingüística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. [...] Vale considerar que, ao utilizar uma língua, usamos normas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas (PARANÁ, 2008, p.53).

O documento elenca e justifica como conteúdo estruturante para a disciplina de Língua Portuguesa “[...] o discurso como prática social [...] resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, [...] o discurso é toda a atividade comunicativa entre interlocutores” (PARANÁ, 2008, p. 63) e assevera, ainda, que o texto deve ser instrumento possibilitador da interação social entre os sujeitos constituídos, historicamente, por meio das relações e a linguagem se constitui como um poderoso instrumento de atuação desses sujeitos na sociedade, o que requer do sistema de ensino promover práticas de escrita que promovam a apropriação dos recursos disponíveis no sistema da língua por todos que dela fazem uso para, assim, o fazerem de forma emancipadora.

A base teórica que foi adaptada para os encaminhamentos pedagógicos, e que sustentou o desenvolvimento do Projeto ART e as análises propostas nesta pesquisa, está ancorada nos pressupostos da Semântica Argumentativa, considerando a manifestação discursiva, por meio de textos escritos dos participantes do Projeto ART.

A Semântica Argumentativa propõe que o uso da linguagem é argumentativo e considera que em uma língua há marcas linguísticas que orientam a argumentatividade. Sendo assim, o uso adequado desses recursos exerce influência significativa na construção de um texto argumentativo. Segundo Ducrot, “[...] dir-se-á que a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas” (DUCROT, 1989, p. 18).

Consideramos, também, as reflexões teóricas presentes em Guimarães (1987), Carone (1999), Garcia (2010) e outros, por possibilitarem reflexões sobre a

aplicação dessas teorias ao ensino e sobre resultados possíveis, quando se propõe utilizar elementos articuladores, como as conjunções coordenadas, como recurso para expandir ideias/argumentos, bem como para orientar pontos de vista na produção dos textos dos alunos.

Conforme destacam as DCE (2008), o aluno deve ser instrumentalizado para “compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros” (PARANÁ, 2008, p. 68). Portanto, proporcionar ao estudante a compreensão desse processo que envolve um texto, instrumentalizá-lo a entender e a se posicionar diante da produção e consumo desses “discursos” é uma das funções do ensino sistematizado da língua. Desenvolver práticas pedagógicas de produção textual, capazes de incentivar o processo de escrita argumentativa, de modo que o estudante se coloque como sujeito que transforma e é transformado na e pela escrita, fará com que tenhamos cada vez mais qualidade nos textos produzidos e autonomia nas escolhas lexicais, proporcionada pelo conhecimento linguístico.

O Projeto ART tem como princípio mostrar que o ensino da produção textual pode estar atrelado à descrição do funcionamento dos elementos linguísticos como uma etapa paralela ao exercício de leitura, de (re)estruturação e reescrita textual, sem que isso signifique desconsiderar outros encaminhamentos que envolvam o processo de constituição do texto e sem, também, deixar de considerar que o trabalho com o funcionamento da linguagem deva ser recorrente, não somente durante o processo de produção de texto, mas também no *continuum* das aulas, para além da disciplina de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa justifica-se por considerar: I - a possibilidade, de acompanhar e analisar a aplicação da teoria proposta em sala de aula; II - a oportunidade de verificar a participação e o desempenho dos estudantes/autores ao estudarem o funcionamento dos mecanismos linguísticos no processo de argumentação exposto em textos; III - condições teóricas e práticas de poder explicar o fenômeno da produção textual escolar pautada nessa proposta.

Desse modo, esta pesquisa e seu desenrolar apresentam relevância para a educação, especialmente a educação pública, tendo em vista que as ações planejadas e desenvolvidas, durante a implementação do Projeto, são ações

pedagógicas que podem ser utilizadas no ensino. E os resultados apresentados podem refletir outros contextos educacionais semelhantes.

E, nesse sentido, inquietava-nos a dúvida por saber se as ações desenvolvidas no projeto promoveriam interesse para o (re)fazer da/na escrita, tendo em vista relatos de educadores e pesquisas que apresentam resultados insatisfatórios nessa prática de ensino, o que é ratificado por Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), ao apresentarem pesquisa realizada com alunos de Letras/Linguística do IEL/UNICAMP, em que os alunos pesquisados relutaram em reescrever, considerando que se o texto ficou “razoavelmente bom, e como as críticas foram boas, acho que não há necessidade de reescrever” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 55).

Supomos que essa resistência, inicial, por parte dos alunos, em refazer o texto, por vezes, pode estar relacionada às condições de produção a que são submetidos, em que são convidados a escrever sobre assuntos cujo domínio lhes é parco, ou o tempo e orientações são insuficientes, não encontrando, então, motivos concretos para escrever. Situações, muitas vezes, provocadas pelas condições de trabalho dos professores da escola pública, que, comumente, lecionam para várias turmas em várias escolas, contabilizando elevado número de alunos, inviabilizando um trabalho de correção e reescrita textual com a qualidade desejada e necessária.

As questões acima mencionadas, cujo entendimento se faz, por demais, relevante ao ensino da produção textual, também deram origem ao problema desta pesquisa: como os alunos pesquisados lidam com o processo de argumentação na escrita, no decorrer do projeto, quando se considera o reconhecimento de elementos linguísticos presentes no texto?

Entendemos que escrever e se posicionar argumentativamente na escrita requer algumas posturas e conhecimentos prévios do autor sobre os recursos disponíveis em um sistema linguístico. Essas possibilidades devem ser aprendidas no decorrer da vida escolar, pois, para muitos alunos, esse é o único espaço de acesso ao conhecimento social e historicamente construído.

Uma das funções do sistema educacional é promover práticas de ensino que forneçam aos sujeitos, inseridos nesse sistema, entendimento sobre as funções da escrita, para que, ao escrever, o autor considere “ter o que dizer; razão para dizer; como dizer; interlocutores para quem dizer” (PARANÁ, 2008, p. 69), que a escrita

seja, em consonância a Vigotski (1998, p. 156), “relevante à vida”. Mas há que se ressaltar a necessidade de se ensinar ao aluno que escrever é um ato constituído de vários momentos, que o produto final é resultado de práticas construídas, e muitas vezes repetitivas, no fazer e no refazer. É um processo paulatino de revisões que, segundo Sella, Roman e Busse (2007, p. 35), “prevê reordenações, e alterações que vão se mostrando necessárias para que se consigam os intentos discursivos”. Por isso, não se trata de tarefa mecânica e imediatista, pois são muitas as dificuldades que o estudante encontra ao produzir um texto, as quais se somam às dificuldades da escola em estimular tais capacidades. De modo que pesquisas com possibilidades de contribuir, nesse sentido, devem ser apresentadas e discutidas no contexto escolar.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a utilização argumentativa de conjunções no processo de escrita de alunos do 9º ano, de uma escola pública, localizada na zona rural. Em princípio, a expectativa era trabalhar com as coordenativas, mas, no processo de análise dos textos, percebemos que outros elementos estavam envolvidos.

Constituem-se objetivos específicos desta pesquisa verificar como os alunos trabalham a produção textual, descrever, por meio de levantamento bibliográfico, o processo de argumentação promovido pelas conjunções coordenativas e outros articuladores textuais (modalizadores, palavras denotativas) presentes na argumentação, e sua aplicação ao ensino e, por fim, avaliar, mesmo que parcialmente, resultados da teoria proposta, ao ensino.

A partir dos objetivos propostos, procuramos observar as seguintes hipóteses: os estudantes do 9º ano dispõem de conhecimentos sobre o funcionamento dos elementos que estruturam o texto; os encaminhamentos pedagógicos exercem considerável relevância sobre os resultados desejados; o trabalho durante um semestre letivo com a mesma temática (neste projeto, O Dia Internacional da Água) contribui para a (re)escrita de textos bem elaborados; alunos do 9º ano conseguem apreender o gênero artigo científico, em sua estrutura básica..

O aporte teórico-metodológico utilizado para a elaboração dos passos seguidos na observação das aulas, na coleta de dados, seleção do *corpus* e estruturação desta pesquisa está embasado em Lüdke e André (1986) e André (2010). A abordagem é qualitativa, na modalidade etnográfica. Levando-se em

consideração a orientação dos autores, atuamos em campo, com intuito de obter maior interação com os sujeitos da pesquisa. Segundo André (2010), esse tipo de pesquisa é o caminho mais seguro para os pesquisadores que estudam o ambiente escolar, tendo em vista o contexto dinâmico a ser investigado e a consideração aos sujeitos envolvidos nesse contexto.

A coleta dos dados ocorreu por meio de:

- observação participante;
- diário de registros;
- textos produzidos pelos alunos;
- questionário diagnóstico.

Ressaltamos que a pesquisa apresenta, também, abordagem bibliográfica, dada a necessidade de coleta, análise e cotejamento de referenciais teóricos, os quais embasam a análise dos dados e a escritura desta dissertação. Entre eles, constam livros didáticos, consultados para se ter uma ideia de como os preceitos da gramática tradicional ainda permanecem na cultura da sala de aula.

As atividades pedagógicas desenvolvidas no decorrer do projeto, desde as discussões sobre a temática, os apontamentos feitos nos textos pela equipe de correção, as observações feitas pelos próprios alunos nos seus textos ou no texto do colega (em que um aluno corrigiu o texto do outro), até a seleção do *corpus* deste trabalho, consideraram que a função da “língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*” (BAKHTIN, 2010, p. 127).

As atividades das aulas ministradas pela professora pesquisadora foram conduzidas de modo que o texto produzisse sentidos e representasse as práticas sociais dos sujeitos pesquisados, em consonância à concepção de texto e discurso proposta por Marcuschi (2005, p. 24), em que “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporeificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”. Dessa forma, entendemos que o discurso ocorre no/por meio do texto.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O capítulo “Percurso Metodológico” é destinado a apresentar os encaminhamentos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa, justificativas pela escolha da

pesquisa e suas abordagens e seguindo-se o que propõem Lüdke e André (1986) e André (2001; 2010). Nesta parte, apresentamos o Projeto ART, relatamos especificidades do estabelecimento de ensino pesquisado e justificamos a abordagem adotada para a pesquisa, além de apresentarmos os sujeitos e o *corpus* da pesquisa.

No capítulo seguinte, “Construindo a Argumentação”, expomos os pressupostos teóricos que servem de aporte para a pesquisa. Nesse capítulo, discutimos a construção da argumentação, tendo por base os elementos responsáveis pela construção argumentativa sob o viés da Semântica Argumentativa desenvolvida por Ducrot (1987) e estudada no Brasil, principalmente, por Guimarães (1987), Koch (2010; 2011), entre outros.

No capítulo “A Escrita Escolar e o Desenvolvimento da Argumentação”, discutimos a produção textual escolar no processo de escrita e o gênero textual trabalhado, com base em autores como Bakhtin (2000), Menegassi (2004), Marcuschi (2005), nas DCE (PARANÁ, 2008), entre outros.

No último capítulo, “Relações Argumentativas Promovidas no Corpus Desta Pesquisa”, apresentamos discussão sobre o processo de argumentação promovido por meio das conjunções coordenativas e outros elementos vinculados à tessitura da argumentação gerada pela coordenação, nos textos analisados. Avaliamos como esses elementos linguísticos serviram de recurso argumentativo na escrita escolar de estudantes, de 9º ano do Ensino Fundamental, de um estabelecimento de ensino público, mediante o fenômeno da escrita de um artigo científico, num processo de reescrita e da participação dos alunos pesquisados nessa atividade pedagógica. E, por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

Não há pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, mas lançar possibilidades de discussões futuras, pois entendemos que “uma teoria só é uma teoria na medida em que permite ser revista diante de fatos empíricos que a contestam e que não foram vislumbrados pelo seu construtor” (KATO, 1986, p. 138). Dessa forma, essas discussões são levantadas com vistas a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da escrita, especialmente na Educação Básica.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

### 1.1 DISCUTINDO OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA CIENTÍFICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Por se tratar de pesquisa realizada no ambiente escolar, entendemos serem relevantes algumas considerações sobre esse espaço de relações sociais que se configura como um campo amplo para pesquisas. É necessário considerar os problemas educacionais externos à sala de aula, que são das mais variadas ordens e atingem, efetivamente, o aluno, como por exemplo, a desestruturação familiar, o desemprego dos pais, as violências que afetam o entorno escolar.

O professor, por ter seu tempo destinado a inúmeras atividades, umas inerentes à sua função e outras que não são de sua responsabilidade, porém, imputadas a ele, tais como: agente de saúde, psicólogo, segurança, muitas vezes, não sobra tempo para analisar, avaliar ou até mesmo questionar suas práticas de ensino e tampouco pesquisar. E, quando se predispõe à pesquisa, faltam subsídios teóricos. Então, sua prática é medida apenas pelos indicadores de aprovação e reprovação, ou seja, por meio de resultados mensuráveis, os quais nem sempre demonstram a realidade do processo de ensinar e aprender, cuja mensuração requer entendimentos muito aprofundados que vão além dos costumeiros instrumentos chamados avaliativos.

A sala de aula é um espaço importante para experimentos, cujo cotidiano se apresenta cada vez mais dinâmico, pois reflete as variáveis e condicionantes sócio-históricas do contexto no qual está inserida a escola e o aluno. Portanto, pesquisar esse ambiente e os sujeitos que o compõem é partir de decisões políticas, para, com ações políticas, obter resultados que visem a interferências, também, políticas. Segundo Lüdke e André (1986, p. 5), é papel do pesquisador “servir de veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Por isso, é necessário que a academia esteja presente no espaço escolar para as contribuições de pesquisa no que tange às teorias e cientificidade, atreladas às práticas propostas. Mas, julgamos

ser necessário, também, que o professor - sujeito envolto de e por toda a concretude educacional - tenha suas práticas pedagógicas, bem sucedidas, contempladas nas pesquisas.

Muitas experiências educacionais de sucesso são realizadas nas escolas, mas, na maioria das vezes, reduzem-se a comemorações pontuais daquela comunidade escolar e sequer um relatório é escrito para os arquivos e memória do estabelecimento. Há, portanto, que se proporem alternativas de mudança dessa prática para que projetos, de caráter científico, e pesquisas científicas também venham a fazer parte do trabalho pedagógico do professor. Lüdke e André (1986, p. 2) contemporizam que a pesquisa deve fazer parte do cotidiano do educador para que se torne “um instrumento de enriquecimento do seu trabalho”, embora tenhamos que considerar as condições necessárias para a realização de uma pesquisa, o tempo que demanda um trabalho de qualidade e os financiamentos reduzidos.

André (2001, p. 55) ressalta que, entre os pesquisadores do campo educacional, há os que defendam como objetivo “a geração de conhecimentos (novos?) gerais, organizados, válidos e transmissíveis”, centrados no processo e no tipo de conhecimento gerado pela pesquisa. Há, também, outros que focam sua atenção nos resultados, aplicabilidade e utilidade social. Para esses, segundo a autora, a pesquisa “busca questionamento sistemático, crítico e criativo” (ANDRÉ, 2001, p. 55). A autora ressalta a necessidade do equilíbrio entre ação e investigação e chama atenção para os riscos da supervalorização da prática em detrimento à teoria ou vice-versa.

O caráter dinâmico que envolve o dia a dia no interior da escola e o fazer pedagógico dos sujeitos que a compõem está imbricado aos fatores externos de um contexto social que a determina sócio e historicamente, o que exige das pesquisas realizadas, nesse ambiente, ações com vistas a produzir resultados e a propor soluções para os problemas que se apresentam. Para Lüdke e André, é necessário que o pesquisador

[...] coloque nessa construção toda sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 9).

As autoras apresentam algumas diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa e afirmam que esta deve contemplar certas características, como a fonte de dados deve ser ambiente natural, e o pesquisador é o principal instrumento, por isso a importância do contato direto deste com o ambiente pesquisado. Deve haver descrição pormenorizada dos dados coletados e a forma como os fatos acontecem representa fator de maior relevância em relação aos resultados.

André (2010) considera que, nas pesquisas educacionais, a abordagem qualitativa não deva significar, somente, o antônimo de quantitativa, apenas por envolver números, e ressalta:

Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participativa, etnográfica, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2010, p. 25).

Nesse sentido, consideramos que esta pesquisa apresenta estudos do tipo etnográfico, pois, em consonância com a autora, consideramos que o contato direto com o fenômeno pesquisado, neste caso a turma A do 9º ano do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual do Paraná, permitiu entendimento da vivência escolar diária desses sujeitos e possibilitou análise mais detalhada dos dados. Embora, em alguns momentos, esta pesquisa apresente características de pesquisa-ação, por haver ações que se mesclam entre o fazer da pesquisadora proponente do Projeto ART e a nossa observação e participação, a revisão bibliográfica sobre esse tipo de pesquisa confirma que esta pesquisa tem, predominantemente, característica etnográfica. Nossa participação na sala de aula teve maior ênfase na observação, registro, relato e análise dos fatos, dos encaminhamentos e dos processos e resultados alcançados no contexto pesquisado, com vistas a contribuir, não apenas com esse contexto específico, mas com o ensino no que tange ao conteúdo escolar estudado, pois as amostras são representativas e, portanto, podem ser generalizadas para o ensino da disciplina em foco.

## 1.2 COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada, em seu primeiro momento, no Colégio Estadual São João, que está localizado no Distrito de São João do Oeste, município de Cascavel, a 35 quilômetros da cidade de Cascavel. O estabelecimento de ensino comporta, aproximadamente, 240 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio e atividades de contraturno ofertadas.

Segundo informações disponibilizadas no site do colégio (<http://www.cscsaojoao.seed.pr.gov.br>), o estabelecimento atende a uma comunidade escolar composta por filhos de pequenos produtores rurais descendentes de migrantes italianos, alemães e poloneses. No período em que a pesquisa foi desenvolvida, o colégio atendia alunos de dois acampamentos de sem-terra, os quais recebiam, constantemente, famílias brasiguaias, além de famílias oriundas de diversas localidades do estado do Paraná e de outros estados. O estabelecimento de ensino atende, também, a filhos de servidores públicos e demais trabalhadores que residem na comunidade de fácil acesso ao maior centro, que é a cidade de Cascavel, além de estudantes vindos de outras localidades próximas.

A multiculturalidade presente na comunidade despertou interesse para realização, tanto do Projeto ART, quanto desta pesquisa, por se tratar de contexto complexo e dinâmico, em que a diversidade se apresenta nos mais variados matizes, o que propõe, de fato, práticas educativas que contemplem a inclusão educacional, haja vista o estabelecimento de ensino ser ponto de referência dessa comunidade. Ressaltamos que o Colégio oferta o Programa Sala de Apoio à Aprendizagem para atender alunos com defasagem de conteúdos e atendimento especializado na Sala de Recursos para os alunos com deficiências neuromotoras. O estabelecimento conta, também, com outros projetos e programas educacionais desenvolvidos como Atividades de contraturno: CELEM (nas línguas Espanhola e Italiana) e projeto Segundo Tempo (com atividades desportivas). Realiza atividades pedagógicas e culturais com vistas a desenvolver a interação e principalmente a promoção do aprendizado. Há que se ressaltar o percentual de alunos oriundos do colégio que se destacam em eventos pedagógicos regionais, estaduais e nacionais, como, por exemplo, a classificação e a participação consecutiva de alunos do colégio na Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (fases regional, estadual e nacional) e participação no Projeto - *CAPTAÇÃO DA ÁGUA DE CHUVA NAS*

*ESCOLAS PÚBLICAS “CISTERNAS”*, no ano de 2007, que foi defendido, em Brasília, por uma aluna do Colégio (<http://www.cscsaojoao.seed.pr.gov.br>).

O prédio escolar atende em regime de dualidade administrativa, ou seja, divide seus espaços entre a educação do estado e a do município. Esta atende a educação infantil e séries iniciais da Educação Básica. Os espaços educacionais são divididos em: laboratório de informática, biblioteca, quadra esportiva (coberta), setor administrativo (sala da direção, equipe pedagógica e secretaria), sala dos professores, cozinha (onde se prepara e se serve o lanche de rotina e refeição para os alunos que participam das atividades de contraturno) e demais espaços necessários ao funcionamento de um estabelecimento escolar.

Entretanto, o fator que se sobressai, nesse contexto, é o modelo de gestão democrática que se visualiza no dia a dia do colégio. O relacionamento da direção com os demais servidores é visivelmente amistoso, porém, com profissionalismo. E, com os alunos, esse relacionamento é de proteção, de orgulho, de presença e acompanhamento constantes do processo educativo, porém, de cobrança de resultados. O clima respeitoso de reciprocidade, que predomina entre os sujeitos (direção, alunos, professores, funcionários), é perceptível na organização interna do colégio e transparece na relação ensino-aprendizagem.

Há, por parte da direção e da equipe de ensino, uma relação muito estreita com os familiares dos alunos e esses fatores são relevantes para os encaminhamentos pedagógicos e, sem dúvida, refletem nos resultados positivos obtidos pelos envolvidos no processo educacional e foi, também, fator relevante para a proposição e desenvolvimento do Projeto em análise.

### 1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO ART E DESTA PESQUISA

Os pressupostos teóricos de Lüdke e André (1986) e André (2001, 2010) respaldam os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa, nos quais se encontram relevantes discussões sobre método, tipo, coleta de dados e comportamento quanto à pesquisa realizada no ambiente escolar.

Foram ministradas aulas semanais na turma pesquisada, no período de junho a dezembro de 2011, perfazendo um total de dezoito aulas, divididas em etapas e relatadas na sequência deste capítulo.

Optamos pela observação participante porque, segundo André (2010, p. 28), é uma das técnicas de coleta de dados associada à etnografia, pois parte do princípio de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado”. Essa possibilidade de interação ficou evidenciada desde o primeiro contato com a turma pesquisada, momento no qual todos os encaminhamentos propostos pela pesquisa foram apresentados ao grupo, procurando entender e respeitar as perspectivas dos sujeitos em consonância com os objetivos da pesquisa. Consideramos que nossa presença e acompanhamento *in loco* no ambiente pesquisado ofereceriam mais subsídios para o real entendimento do problema levantado pela pesquisa e possíveis proposições, pois nos colocaria “no meio da cena investigada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Dessa forma, observamos aspectos destacados por André (2010), quando afirma que os pesquisadores que estudam o ambiente escolar devem ter em vista o contexto dinâmico a ser investigado; a consideração aos sujeitos envolvidos nesse contexto; as relações existentes no ambiente interno, bem como no entorno da escola, porém, mantendo a subjetividade necessária à interpretação dos dados.

Nossa aproximação com a escola no segmento da docência, direção e alunos, inclusive a participação em eventos educacionais promovidos no decorrer do Projeto, permitiu uma visão mais ampla do contexto específico de uma escola que acomoda alunos de realidades sociais diversificadas, fator que contribuiu nas decisões pedagógicas tomadas, inclusive, na escolha da temática estudada: Dia Internacional da Água.

A concepção interacionista de língua norteou as atividades propostas no decorrer do projeto. Segundo Koch (2011b), a concepção de língua está atrelada à concepção de texto e de sujeito que se tem, por isso, nesta pesquisa, consideramos o processo de construção dos textos como espaços de interação dos sujeitos, e a análise dessa produção não concebeu o *corpus* da pesquisa como um produto final, mas como um processo ainda em construção. Os encaminhamentos pré-estabelecidos para a escrita e reescrita textual garantiram que os sentidos dos textos fossem se estabelecendo ou se construindo na interação entre os envolvidos

no processo, ou seja, entre o(s) texto(s), o(s) aluno(s) e o professor. Conforme destaca Koch (2011b, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”.

Considerando as possibilidades de transformação nos textos e tendo em vista a produção inicial cotejada à final, no processo de correção dos textos, considerou-se o processo estabelecido entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, ou seja, os saberes escolares e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por isso, o Projeto ART norteou as especificidades de cada indivíduo pesquisado, sua realidade de vida e sua caminhada educacional, o que foi, também, considerado ao selecionar o *corpus* desta pesquisa.

André (2010) observa que

O estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos, isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua interação com o ambiente que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (ANDRÉ, 2010 p. 44).

Ressaltamos que todas as etapas do Projeto ART e os encaminhamentos necessários para esta pesquisa estão em consonância com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

### 1.3.1 Os passos pedagógicos da pesquisa

A coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu durante a implementação do Projeto ART, que se desenvolveu em cinco etapas, descritas a seguir. As atividades do projeto, as observações e a coleta de dados desta pesquisa tiveram início no mês de abril de 2011. As etapas foram as seguintes:

-Etapa 01: aproximação - essa etapa ocorreu no mês de maio. A equipe<sup>1</sup> fez a primeira visita ao colégio, objetivando o reconhecimento da instituição, da equipe administrativa e de ensino, da professora regente<sup>2</sup> e dos alunos a serem pesquisados, que nessa reunião ficou acordado ser a turma A<sup>3</sup>, do 9º ano, pois o conteúdo proposto pelo Projeto, processos de coordenação e subordinação no desenvolvimento da argumentatividade, segundo orientações contidas nas DCE (2008), é um conteúdo previsto para ser aplicado no 9º ano do Ensino Fundamental. Uma das primeiras ações foi solicitar à professora regente, à direção e à equipe de ensino um primeiro contato com a turma para apresentação da equipe e exposição dos objetivos e encaminhamentos do projeto. Os alunos foram receptivos e demonstraram interesse na participação das ações propostas. Nesse momento, a professora pesquisadora convidou os alunos a refletirem sobre a noção de texto e leitura com vistas a atribuir função social aos enunciados lidos e produzidos.

-Etapa 02: produção inicial - antes do início das aulas do Projeto ART, foi pedido à professora regente que solicitasse aos alunos a escrita de um texto, com objetivo de diagnosticar a elaboração textual dos alunos pesquisados. Para essa atividade não houve orientação relativa a gênero ou temática. A produção textual ocorreu sem a interferência pedagógica da professora pesquisadora ou da equipe. Atendendo ao pedido da professora regente, os alunos escreveram sobre Meio Ambiente e os textos produzidos fazem parte do acervo do Projeto ART. Essa ação partiu do princípio de que os alunos têm domínio da escrita, pois estão expostos a ela há certo tempo, não somente no ambiente escolar, mas em outros momentos de interação em sua realidade cotidiana.

- Etapa 03: aplicação da teoria e produção escrita, subdividida em fases, sendo:

a) discussão e decisão sobre a temática a ser estudada durante o projeto: Dia Mundial da Água;

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à equipe porque nesse momento o grupo estava composto por quatro membros, sendo: a professora pesquisadora (proponente do Projeto ART), duas mestrandas em Letras e um aluno de disciplina especial do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE, porém, na sequência das atividades desenvolvidas na escola, dois componentes do grupo não puderam continuar acompanhando as aulas do Projeto, somente eu continuei colaborando e realizando a observação participante.

<sup>2</sup> Destaca-se a relevância da atuação da Professora Regente, que nos orientou e nos deu liberdade para atuar em sala de aula, considerando-se os objetivos do projeto.

<sup>3</sup> O horário da turma A apresentou-se mais compatível aos horários da equipe.

b) proposição do gênero a ser estudado e produzido: artigo científico;

c) leitura de vários textos, selecionados pela professora pesquisadora, com a temática em estudo. Um deles, retirado do site: [www.infoescola.com/datas.comemorativas/dia-mundial-da-agua](http://www.infoescola.com/datas.comemorativas/dia-mundial-da-agua), foi reestruturado, pela professora pesquisadora, para que os alunos identificassem, nas duas versões, as diferenças na organização textual. As alterações textuais feitas permitiram identificar como o leitor pode dialogar e mesmo interferir não somente no ponto de vista expresso nos textos, mas também avaliar a força argumentativa e estratégias utilizadas pelo autor para se posicionar. A turma participou ativamente fazendo vários apontamentos das “falhas” percebidas na versão original;

d) introdução das discussões sobre a função das orações coordenadas na organização textual e sua força argumentativa nos enunciados, objetivando verificar os elementos textuais considerados relevantes na elaboração de argumentos, quais argumentos são mais fortes ou mais fracos nos recortes apresentados;

e) nessa etapa foi discutida a estruturação do artigo científico, destacando-se que, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas, um artigo científico deve conter: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, que são: a) os elementos pré-textuais: título, e subtítulo (se houver); nome(s) do(s) autor(es); resumo e palavras-chave, b) os elementos textuais: introdução; desenvolvimento e conclusão e c) os elementos pós-textuais: as referências; apêndice e anexos (se houver). Os alunos foram comunicados que, ao final desse módulo, escreveriam um artigo científico, conforme normas já discutidas, e que poderiam dispor de todo o material fornecido ou outros que considerassem necessário trazer para consulta. Para a primeira produção do artigo científico, observamos que alguns alunos pesquisaram outras fontes e trouxeram materiais diferenciados, como textos de revistas e livros; f) Para essa atividade foram disponibilizadas duas aulas, tempo julgado suficiente para a escrita. Porém, alguns alunos não conseguiam transpor para a escrita a estrutura do gênero solicitado, ficaram inseguros e só iniciaram a produção quando dissemos que poderia ser uma “redação”. Percebemos que o termo assimilado pelos alunos, no que se refere a textos escritos por eles, é “redação”. Vários alunos faltaram nesse dia e alguns não entregaram o texto. A análise das produções mostrou que os alunos precisariam de mais tempo, por isso os textos foram devolvidos para que fossem concluídos.

- Etapa 04: primeira reescrita – momento em que foram associadas atividades de refacção textual às demais atividades de escrita:

a) os textos produzidos na aula anterior foram devolvidos aos alunos para que, ou fossem concluídos, ou fossem reescritos e aos alunos que não haviam escrito foi pedido que o fizessem. Salientamos que até esse momento a equipe não interferiu com correções, tendo em vista que alguns alunos ainda não haviam produzido a primeira versão. Alguns alunos reescreveram o texto, outros acrescentaram, expandiram ou suprimiram informações em certos enunciados;

b) foi proposta troca de textos entre eles para leitura e apontamentos, o que foi considerado produtivo, pois vários alunos sugeriram mudanças no texto do colega e perceberam que a estrutura textual não estava adequada ao solicitado e fizeram outros apontamentos. Nesse momento, a turma estava composta de vinte e seis alunos, dos quais vinte e quatro entregaram a produção escrita, material que está disponível no acervo do Projeto;

c) a equipe de correção<sup>4</sup> recebeu os textos para discussão e apontamentos. As correções feitas nos textos não consideraram questões gramaticais, de ortografia, ou pontuação, foram consideradas somente as construções argumentativas com vistas à exposição e encaminhamentos de ideias nos enunciados;

d) os apontamentos feitos pela equipe foram discutidos oralmente na sala de aula, e tendo em vista as observações, tanto da equipe de correção, quanto dos próprios alunos sobre a recorrência de enunciados apresentando ideias incompletas, a professora pesquisadora propôs atividade de expansão sintagmática a partir do enunciado: “**A menina leu o texto**”. Foi pedido que acrescentassem informações sobre a menina e sobre o texto. O resultado dessa atividade possibilitou concluirmos que os alunos, se orientados e motivados a escrever, conseguem ampliar as informações relativas aos argumentos que precisam construir. Também conseguem produzir enunciados argumentativos e utilizam os elementos linguísticos, como as conjunções, de forma coerente nos enunciados.

---

<sup>4</sup> A equipe de correção foi composta por cinco pessoas sendo: a professora pesquisadora, duas mestrandas em Letras, dois alunos de disciplina especial do Mestrado e duas alunas do Dinter em Letras e Linguística Unioeste/UFBA. Essa equipe fazia uma disciplina especial no Programa de Mestrado e foi convidada a participar das correções em horário extraclasse.

e) na sequência, foram realizadas várias atividades em que se discutiu a função das conjunções coordenativas nos enunciados e foi introduzido estudo sobre as orações subordinadas adverbiais.

Etapa 05: produção escrita da última versão do artigo científico (versão a ser entregue para a equipe):

a) nessa etapa, realizada em duas horas-aula, os alunos receberam os textos para a refacção, foi pedido que inserissem conjunções, reestruturassem enunciados seguindo observações feitas pela equipe de correção e elaborassem a última versão. Os alunos puderam utilizar todo o material de consulta recebido durante o Projeto e outros, como dicionários.

Embora não seja o foco da presente pesquisa, registramos que houve evolução na escrita dos alunos por meio da inserção de argumentos no sentido de complementar a ideia apresentada, de refutar ou reforçar as informações dadas. Houve preocupação com a reestruturação, porém, percebemos resistência por parte dos alunos com relação ao exercício da reescrita<sup>5</sup>. A maioria acrescentou as sugestões feitas pela equipe em nota de rodapé, indicou com uma seta para um espaço livre da folha, ou reescreveu no final do texto, mas poucos reescreveram o texto inteiro.

Essa etapa de coleta de dados da pesquisa encerrou-se no mês de dezembro, no dia 07, data em que foi entregue e discutido material contendo resumo dos principais casos de inadequação à ortografia, percebidos no decorrer do projeto e realizada atividade de reforço pedagógico para destacar o sentido das orações coordenadas nos enunciados. Ao finalizar os trabalhos dessa etapa, os alunos agradeceram pelo trabalho realizado pela equipe.

---

<sup>5</sup> Talvez eles não tenham essa prática e ainda devam atribuir essa atividade àquela noção de “passar a limpo”.

### 1.3.2 Da coleta de dados à seleção do *corpus* e dos sujeitos da pesquisa

Os textos escritos pelos alunos, durante as atividades realizadas, compõem o banco de dados do Projeto ART, que forneceu o *corpus* para esta pesquisa, compilado por meio dos seguintes instrumentos:

- observação participante, que teve início no mês de maio de 2011 e se encerrou no mês de dezembro do mesmo ano letivo, sendo que acompanhamos a professora pesquisadora em todas as aulas ministradas (dezoito aulas) pelo Projeto ART, as quais ocorreram, predominantemente, nas quartas-feiras, no segundo horário, destinado à aula de Língua Portuguesa;

- diário de registros, no qual estão relatadas as ações pedagógicas, encaminhamentos realizados pelo estabelecimento de ensino e, especialmente, os fatos relevantes ocorridos nas aulas ministradas;

- textos produzidos pelos alunos no decorrer da pesquisa;

- questionário diagnóstico. Segundo Gil (2010), o questionário mostra-se bastante útil para a “obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez [...]” (GIL, 2010, p.103). As respostas obtidas revelaram o perfil educacional dos pesquisados e, especialmente, auxiliaram na verificação das análises que se voltam, também, para o cotejamento entre os discursos proferidos sobre a produção textual e o fazer dos alunos com relação à escrita textual. Esse instrumento foi aplicado pela professora regente, tendo em vista que o ano letivo estava se encerrando, tornando o tempo exíguo e por entendermos que haveria maior liberdade nas respostas sem a presença da equipe na sala de aula. Desse instrumento, retiramos apenas informações necessárias às análises referentes ao nosso objeto de estudo, pois se trata de material concernente ao Projeto.

Do total de textos escritos pelos alunos pesquisados, considerando que alguns reescreveram (duas ou mais vezes) seu texto ou parte dele, e outros apenas corrigiram os apontamentos feitos, foi selecionado o material produzido por dois estudantes, sujeitos desta pesquisa, que atenderam os critérios estabelecidos de participação em todos os momentos de escrita e reescrita, a utilização das conjunções como recursos argumentativos e o atendimento à estrutura textual solicitada.

O *corpus* desta pesquisa é composto pela produção de dois alunos, sendo que foram considerados: a) o texto inicial, solicitado pela professora regente, produzido conforme gênero redação escolar, sendo um texto de cada sujeito; b) a versão final do artigo científico, também, um texto de cada sujeito, portanto, dois textos de cada aluno, contabilizando quatro textos que compõem o *corpus* analisado nesta pesquisa e que são apresentados integralmente no capítulo referente às análises.

Outras produções e intervenções escritas realizadas nas etapas de refacção e o exercício de expansão de sintagma que, por vezes, são mencionadas nesta dissertação, servem de referência para cotejamento no que tange à evolução da escrita e utilização das conjunções e implementação de ideias argumentativas, e serão citadas na medida em que o texto exigir exemplos, pois este trabalho não está voltado para a refacção como um todo. Os demais enunciados escritos pelos alunos pesquisados, como respostas contidas no questionário diagnóstico, serão recortados somente quando se constituírem em instrumentos necessários às análises deste texto, já que, também, não são foco desta dissertação.

Os sujeitos desta pesquisa são chamados, no decorrer do texto, de aluno A e aluno B. Durante o período da intervenção em sala de aula, eles tinham quatorze anos de idade e, segundo informações contidas no questionário, residiam há mais de cinco quilômetros do Colégio, utilizavam transporte escolar, sempre estudaram nesse estabelecimento de ensino, não repetiram ano escolar. Eles também relataram gostar de ler, mas não gostar de escrever, conforme respostas dadas: A: “não é sempre que tenho inspiração”, B: “as vezes acho cansativo e enjoativo”.

## 2 CONSTRUINDO A ARGUMENTAÇÃO

### 2.1 A ARGUMENTAÇÃO: UM BREVE PANORAMA

As práticas de interação social entre os indivíduos, que ocorrem por meio da linguagem, são marcadas por ações discursivas, pois, “tudo aquilo que pensamos e fazemos é fruto dos discursos que nos constroem, enquanto seres psicossociais” (ABREU, 2004, p.11). Segundo o autor, somos moldados por essas construções discursivas refletidas nas ações argumentativas. Abreu (2004) assevera que na Antiguidade Clássica, a Retórica era considerada a arte da persuasão e do convencimento, era classificada como uma das disciplinas que ensinava a arte do bem falar. Peterlini (2004, p.119) também considera que “desde que o homem se deu conta do poder da palavra e das idéias como meios capazes de influenciar o pensamento e as ações de outro homem, a retórica começou a existir”. O autor recorre a vários clássicos, como Eurípedes, Cícero, Aristóteles, para destacar o valor, o uso e o percurso histórico da Retórica desde alguns séculos antes de Cristo.

Segundo Zoppi-Fontanna (2006), a capacidade de dominar o uso persuasivo, convincente e argumentativo da linguagem constituía a Retórica, que, “junto à lógica e a gramática, integra o núcleo das práticas educativas da Antiguidade” (ZOPPI-FONTANA, 2006, p.183). Porém, segundo a autora, essa arte se prestava não só ao domínio linguístico, mas também como ferramenta de cunho político, e dominar essa técnica representava aprendizado necessário para o debate político sobre questões públicas. Era, então, um instrumento de poder, o que é corroborado por Citelli (2001), ao destacar que essas normas da boa argumentação eram privilégio apenas de algumas camadas sociais e que, com o passar do tempo, especialmente no século XVIII e XIX, segundo o autor, a Retórica ficou relegada à arte de enfeitar os discursos. Os entendimentos distorcidos sobre essa arte, até mesmo dos seus introdutores em Atenas, os sofistas, conforme salienta Mosca (2004), provocou atitudes de descrédito e desaprovação à Retórica, que se distanciou da visão aristotélica “em que era identificada como uma súpula dos conhecimentos humanos, enfim, como a suprema sabedoria, o que determinava fosse considerada

uma ciência” (MOSCA, 2004, p. 19) que visava a estruturar o modo e o funcionamento do que era dito. Segundo Abreu (2004), a Retórica tinha como objeto de discurso a diversidade de pontos de vista e não as verdades absolutas defendidas pela dialética e pela filosofia, motivo que contribuiu para a sua decadência aliada ao descrédito dos seus defensores, os sofistas, que passaram a ser vistos como pessoas de “má-fé que procuram enganar, utilizando argumentos falsos” (ABREU, 2004, p. 13).

Koch (2011a) considera que, a partir do surgimento da Pragmática, os estudos e pesquisas sobre o discurso e a argumentação focaram a linguagem. A autora destaca ainda que Perelman (1970), ao retomar os elementos da Retórica Aristotélica aliados às perspectivas atuais sobre a argumentação, propôs uma Nova Retórica e esses estudos, segundo a autora, proporcionaram novas visões sobre a argumentação, tornando o discurso “objeto central de diversas tendências da linguística moderna, como Análise do Discurso, a Teoria de Texto e a Semântica Argumentativa”(KOCH, 2011a, p. 19).

Sobre a Semântica Argumentativa, nosso foco de estudos doravante, Koch ressalta que,

[...] preocupada com a construção de uma macrossintaxe do discurso, postula uma pragmática integrada à descrição linguística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como **indissoluvelmente** interligados. Em decorrência, postula que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua (KOCH, 2011a, p. 19, grifo da autora).

Esse pressuposto, que repassa à língua um teor de sentido marcado por meio de pistas, de senhas, de elementos linguísticos que orientam conclusões, permeia este trabalho, pois acreditamos na necessidade do ensino da apropriação da língua pelos sujeitos, levando-se em conta os níveis sintático, semântico e pragmático como dados a serem considerados pelos alunos não somente no processo de leitura, mas também no de escrita.

### 2.1.1 A Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot

Pensar a língua como um jogo argumentativo significa estar atento a todas as possibilidades de retirar do linguístico conclusões que podem e devem ser pauta de reflexão, questionamento e posicionamento. A Semântica Argumentativa, proposta por Ducrot (1987, 1989) e colaboradores, estabelece diferenças entre a concepção tradicional da argumentação, na qual, segundo Ducrot (1989, p. 17), o movimento argumentativo é independente da língua, explica-se por meio da “situação de discursos e pelos princípios lógicos, psicológicos, retóricos, sociológicos...etc.” e a concepção de que a argumentação é intrínseca à língua. Nas palavras do autor

[...] certas frases de uma língua possuem nelas uma força ou valor argumentativo. [...] a significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados (DUCROT, 1989, p. 18).

Ou seja, a direção argumentativa de um enunciado orienta, de certa forma, a que conclusões se pode chegar, principalmente quando se considera a relação entre as sentenças. Essa relação foi pauta de estudo e aplicação por meio do Projeto ART ao considerar que os alunos deveriam compreender o quanto o uso de certas expressões, chamadas por Ducrot de “expressões argumentativas”<sup>6</sup>, influenciam diretamente na construção de enunciados, convocam princípios argumentativos e, portanto, asseguram o fato de que a argumentação é “um ato público, aberto [...]” (DUCROT, 1987, p. 174), que não visa a convencer o interlocutor, mas a construir estratégias para alcançar a adesão às teses apresentadas, considerando o potencial discursivo das palavras e dos enunciados.

Campos (2007, p. 139) discute o percurso teórico de Ducrot sob o viés da Teoria da Argumentação na Língua, segmentando a obra do autor em etapas distintas que vão da “forma padrão da teoria e teoria dos *topoi* argumentativos” à Teoria dos Blocos Semânticos. Segundo a autora, a forma padrão da teoria “define o potencial argumentativo de um enunciado como o *conjunto das conclusões* às quais

---

<sup>6</sup> Destaca-se que a discussão sobre expressões argumentativas está presente na primeira fase da teoria de Ducrot, denominada por Campos (2007), de forma padrão da teoria, que é revista na segunda fase da obra do autor.

se pode chegar a partir dele” (CAMPOS, 2007, p. 142, grifos da autora). No entanto, a autora ressalta que, nessa fase, a teoria não deu conta de descrever, por exemplo, o valor semântico de certas expressões argumentativas, assunto retomado na etapa seguinte da teoria. A autora destaca, também, como diferença substancial entre as duas primeiras etapas da teoria, o fato de que, na primeira, a argumentação é descrita a partir do enunciado e, na segunda, a partir do enunciador.

Sobre a segunda fase da pesquisa, o próprio Ducrot (1989, p. 24) destaca que o valor argumentativo de certos enunciados está fundamentado em uma orientação em direção à conclusão, ou seja, num “*topos*”, chamado por ele de lugar comum argumentativo, princípio argumentativo que apresenta três propriedades: a) universalidade: que é suposta e pretendida, mas necessita de conhecimentos universais partilhados entre os partícipes da enunciação; b) generalidade: o princípio não vale para situações específicas e sim para um grande número de situações análogas e, c) gradualidade: princípio considerado por Ducrot (1989) como o mais importante para a utilização linguística dos *topoi*, porque deles advém a noção de escala argumentativa. Para ilustrar o esquema argumentativo centrado nos *topoi*, Ducrot (1989, p. 32) utiliza o enunciado “Pedro trabalhou muito; ele será aprovado”, em que se considera a escala crescente do “trabalho” relacionado ao “êxito”: “Quanto mais se trabalha mais se tem êxito”, ou pode levar a uma escala decrescente do trabalho e do êxito: “Quanto menos se trabalha menos se tem êxito”. A teoria discute, nessa fase, o vínculo entre as escalas em que o movimento presente em uma condiciona o movimento presente na outra, ou seja, o *topos*, princípio argumentativo, orienta o enunciado em direção à conclusão, faz o *link* entre argumento e conclusão.

No recorte (5) do *corpus*, referente ao texto 02 do aluno B, em que há o enunciado: “[...] os oceanos são maioria, com 98,2% do total de água”, podemos concluir que há água suficiente, logo, não é preciso se preocupar, ou, podemos gastar à vontade. No entanto, na sequência, é apresentado um contra-argumento conduzindo a conclusões contrárias, embasadas na *forma tópica*, que, segundo Campos (2007, p. 146), é visualizado quando “a propriedade P se opõe à propriedade Q”. Por meio do enunciado “**entretanto**, não podemos consumir água do mar” convoca-se outra conclusão: sobra pouca água potável para consumo, retomando ser necessário à coletividade reconhecer o *topoi* relativo ao baixo

percentual de água potável: quanto menos água potável, mais devemos nos preocupar e mais devemos poupar.

Para Ducrot (1987), há pontos de vista lançados como dados do próprio sentido do enunciado, como elementos da própria língua, manifestados por meio de estratégias que contribuem para entender o que diz o enunciado.

Essa estratégia recebe o nome de polifonia, termo que representa as formas como o Locutor<sup>7</sup> (L) constrói suas asserções de modo a atribuí-las a enunciadores que se expressam na enunciação. No recorte (6a) referente ao texto 01 do aluno A, “Muitas pessoas, principalmente idosos falam que o desmatamento, a não preservação da água, enfim tudo [...] é coisa das novas gerações, **mas** (6b) se analisarmos bem as coisas não são bem assim”, temos um Enunciador (**E1**) representado no recorte “a” que traz, no plano do dito, o ponto de vista em que os jovens estão destruindo tudo. Neste enunciado, há um ponto de vista, no plano do implícito, em que outro Enunciador, consideramos **E2**, aciona um ponto de vista contrário: alguém não fala que as novas gerações não são culpadas.

No recorte (6b), por meio do **mas**, o ponto de vista de **E2** é considerado no plano do dito, o que anula não somente o ponto de vista de **E1**, mas também desconsidera possíveis conclusões dele advindas, tais como: precisamos conscientizar esta geração, ou precisamos educar esta geração. Portanto, o locutor atribui aos enunciadores a responsabilidade pelo seu discurso. Isto é possível, pois, segundo Campos (2007, p. 155), considera-se que “a teoria da polifonia põe em jogo enunciadores que tomam posições diferentes frente à significação do enunciado”.

Com relação ao uso do **mas**, Ducrot (1987, p. 181) explica que se trata de uma estratégia que permite separar a responsabilidade dos enunciadores pelas afirmações feitas em sequência “Se parece razoável atribuir-lhe a segunda, não se poderia fazer o mesmo com a primeira, a que é corrigida pelo **mas**”.

Para Ducrot (1987), um enunciado pode comportar um ou mais locutores, responsáveis pelo enunciado em termos de sentido mesmo. Conforme já foi explicado, não se trata aqui de locutores empíricos, mas de entidades que demarcam as orientações argumentativas dos enunciados. O locutor organiza o

---

<sup>7</sup> Esclarecemos que o termo locutor não se refere ao ser empírico, mas a uma entidade do sentido do enunciado.

enunciado por meio de pontos de vista que servem de argumentos, os quais têm a função de orientar para determinada conclusão, que pode estar implícita ou ser explicitada no interior do próprio enunciado. Esses pontos de vista são representados pelo termo Enunciador.

Rörig (2012), em sua Tese de Doutorado, analisa a atitude do locutor sob o viés da Teoria Argumentativa da Polifonia, discutida por Ducrot e Carel (2010), e considera que “a conceituação polifônica consiste em representar a significação por um conjunto de três elementos: locutor, atitude e enunciador/Pessoa – esse tripé compõe as unidades do discurso” (RÖRIG, 2012, p. 44). Embora não sigamos a terceira tendência da teoria ducrotiana, julgamos interessante as orientações presentes em Rörig (2012), para quem

a) o locutor pode defender, ilustrar, comentar um conteúdo articulando-o a outro discurso, essa atitude será denominada de pôr o conteúdo; b) o locutor pode colocar um conteúdo dito pressuposto fora do discurso, recusando-se a fazer dele um objeto possível de discussão, é a atitude de concordar (ou acordar em CAREL, 2011b) com um conteúdo; c) o locutor pode rejeitar e recusar um conteúdo, uma atitude do locutor de um enunciado não X frente ao conteúdo de X; essa é a atitude de excluir um conteúdo (CAREL; DUCROT, 2010, *apud* RÖRIG, 2012, p. 44).

No entanto, a autora ressalta, à luz da Teoria da Argumentação Polifônica, que se faz necessário aprofundar mais os estudos e entendimentos sobre locutor e, também, sobre polifonia.

Essas afirmações partem de estudos que se voltam para a terceira fase da proposta de Ducrot, denominada Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)<sup>8</sup>, que ainda está em estudo aqui no Brasil e tem como grupo representativo pesquisadores oriundos da PUC/RS, vinculados à Professora Doutora Leci Borges Barbisan e colaboradores, como é o caso da Professora Doutora Telisa Furlanetto Graef, vinculada à Universidade de Passo Fundo - RS, além de representantes da Universidade Federal do Paraná, na pessoa da Professora Claudia Mendes Campos e colaboradores. Esses pesquisadores têm se empenhado nas discussões presentes nos encadeamentos argumentativos, como no caso do encadeamento

---

<sup>8</sup> Segundo (Campos, 2007), a TBS considera que o sentido de uma entidade linguística está nos encadeamentos argumentativos e não mais nas orientações argumentativas presentes na etapa anterior da teoria.

argumentativo promovido por **portanto** e no encadeamento da contra-argumentação promovido por **no entanto** em certos enunciados. Barbisan (2005) usa o exemplo A **portanto** C e destaca que “o sentido argumentativo de A **portanto** C está na interdependência entre os dois segmentos A e C que compõem o bloco semântico” (BARBISAN, 2005, p. 71).

As discussões presentes em nossos estudos se voltam, especialmente, para a fase anterior da teoria, cujos estudos conduzem a percepção de que há recursos e funções na língua que contribuem para formar a noção de orientação argumentativa dos enunciados, que, segundo Guimarães (1987, p. 25), estão “marcadas nas próprias regularidades lingüísticas”. O autor ilustra a orientação argumentativa por meio da análise dos dois enunciados a seguir:

- “O Zico errou um pênalti no jogo de hoje”
- “**Até** o Zico errou um pênalti no jogo de hoje”

E considera que o primeiro enunciado se trata apenas de uma informação sobre o jogo, não há orientação em favor de determinadas conclusões. Porém, no segundo enunciado, há uma razão apresentada na enunciação, a favor de uma conclusão (ou várias conclusões) e não de outras.

Guimarães (1987, p. 26) considera que os dois enunciados fazem parte de uma classe argumentativa, que “é definida por uma conclusão e constituída pelos enunciados cujos conteúdos podem ser argumento para tal conclusão”. Nessa situação, pode-se dizer que o Zico nunca perde pênalti e nesse jogo teve desempenho inadequado, ou, que outros cometeram erros e o Zico não poderia ter cometido, enfim, percebemos que o **até**, a exemplo de outros elementos linguísticos, comporta-se de maneira a conduzir conclusões, definidas pelo autor como “uma *classe argumentativa* em que se configura uma relação de força maior ou menor dos conteúdos dos enunciados” (GUIMARÃES, 1987, p. 28, grifos do autor).

Essa mesma relação argumentativa pode ser atribuída aos enunciados construídos com **apenas**. No recorte referente ao texto 02 do Aluno B: (11) “O fim da poluição depende **apenas** de nós”, observamos que a orientação argumentativa do enunciado está marcada pelo **apenas**, indicando e delimitando os responsáveis pelo fim da poluição. Se o enunciado fosse “O fim da poluição depende de nós” não teria a mesma força argumentativa, configuraria uma informação, na perspectiva proposta por Guimarães (1987).

Essas explicações do autor servem para o entendimento de que há, de fato, palavras que recobrem uma dada orientação ou mesmo explicitam essa orientação e permitem determinados encadeamentos pautados na conclusão para a qual se orienta.

Ao fazer uso da língua, acionamos certas intenções, como influenciar o outro, obter respostas e reações, obter concordância ou rejeição das nossas ideias; enfim, usar da linguagem para interagir socialmente. Nesse sentido, a linguagem exerce “[...] **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia [...]” (KOCH, 2011a, p. 15, grifos da autora).

Por isso, é necessário compreender e saber utilizar, efetivamente, os mecanismos disponíveis no sistema de uma língua. Segundo a autora

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 2010, p. 29).

Para atingir esses objetivos, recorreremos a certos recursos linguísticos que exercem responsabilidades na orientação, encadeamento e condução dos enunciados, podendo, até mesmo, “impor certas restrições sobre o potencial argumentativo dos eventuais enunciados” (DUCROT, 1987, p. 173). A Semântica Argumentativa, segundo Koch (2010), classifica esses elementos como: operadores argumentativos, marcadores de pressuposição, indicadores modais ou índices de modalidade, indicadores atitudinais e tempos verbais, entre outros.

Mas essa teoria também considera outros elementos que constituem os “elos” responsáveis por estabelecer os movimentos que estruturam e organizam a tessitura do texto, fazendo com que os enunciados produzam sentidos.

### 2.1.2 Os Operadores Argumentativos na construção dos sentidos

Partimos da premissa de que alguns enunciados são constituídos de forma a orientar a sequência discursiva e, especialmente, de orientar o interlocutor para determinadas conclusões. Esses enunciados são elaborados e encadeados a partir de recursos linguísticos que, dispostos na estrutura da frase, possibilitam o efeito argumentativo desejado. Conjunções, advérbios, as chamadas palavras denotativas, por exemplo, servem para orientar os sentidos dos enunciados. Ilustramos novamente, com o recorte do *corpus* desta pesquisa, retirado do texto 01, Aluno A, em que conjunções e alguns advérbios orientam conclusões:

(1) Não é coisa de agora

(6) [...] Muitas pessoas, principalmente idosos falam que o desmatamento, a não preservação da água, enfim tudo que diz desrespeito a natureza é coisa de novas gerações, **mas** se analisarmos bem as coisas não são bem assim, **pois quando** descobriram o Brasil, trataram **logo** de desmatar, mexer na terra **e** achar grandes tesouros enfim maltratar a natureza que era tão bem cuidada pelos índios.

Nesse excerto, percebemos, no título, a presença de um marcador temporal (**agora**), que, isolado em uma frase, poderia não ter muita relevância. Mas o Locutor dá voz a Enunciadores, cujos enunciados apontam para o seguinte jogo polifônico: **E1** (no plano do dito): acontecia antes; **E2** (no plano do pressuposto): começou agora. A sequência elaborada por mais dois marcadores temporais, apresentados a partir da terceira linha (**pois quando** descobriram o Brasil, trataram **logo** de desmatar...) indica que, na construção do jogo textual, esses elementos linguísticos revelam escala argumentativa justificando a sequência dos fatos, cuja conclusão comprova, na perspectiva de **E1**, que a não preservação já acontece há muito tempo. Portanto, é no plano do dito que **E1** orienta para conclusão do tipo “não culpem a geração de agora”.

O **mas**, presente na terceira linha do texto “mas se analisarmos bem as coisas não são bem assim”, introduz uma sequência argumentativa que se opõe ao argumento anterior, o que é reafirmado pelo enunciado iniciado pelo conectivo **pois** “pois quando descobriram o Brasil, trataram logo de desmatar, mexer na terra e

achar grandes tesouros enfim maltratar a natureza que era tão bem cuidada pelos índios”, convocando princípios argumentativos pressupostos indicando que antes do descobrimento do Brasil não havia problemas com poluição ou desmatamento, e os povos nativos cuidavam melhor da natureza. Tais argumentos estão no plano do dito, na sequência, para respaldar a posição de **E1**, há, portanto, uma relação de conectores que foi utilizada para demarcar argumentação.

A relevância dos operadores argumentativos (O. A.) nas construções discursivas é destacada por Koch “[...] por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas linguísticas importantes da enunciação” (KOCH, 2011a, p. 102). A autora classifica-os em vários tipos, de acordo com as funções (relações semânticas) que exercem nos enunciados, e considera os nove O. A. apresentados a seguir como os principais:

[...]a) operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive[...]; b) operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também, ainda, não só...mas também[...]; c) operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente: portanto, logo, pois[...]; d) operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes: ou, ou então, quer...quer[...]; e) operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando atingir determinada conclusão: mais que, tão...como[...]; f) operadores que introduzem uma justificativa ou explicação: porque, já que, pois [...]; g) operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, entre outros), embora (se bem que, ainda que, posto que, entre outros)[...]; h) operadores que introduzem conteúdos pressupostos: já, ainda, agora[...]; i) operadores que, de acordo com a maneira que foram empregados, podem tanto estabelecer uma conclusão positiva, quanto uma conclusão negativa: tudo, todos (afirmação), nada, nenhum (negação) (KOCH, 2010, p. 31-44).

Embora não seja nosso objetivo trabalhar com livros didáticos, registramos como alguns autores tratam esse conteúdo, uma vez que, esses materiais têm servido de apoio didático ao ensino. Destacamos que, no livro didático publicado por José De Nicola (2005, p. 183), **Português: ensino médio**, que a categoria O. A. segue classificação semelhante, “são palavras e expressões capazes de introduzir um significado, enfatizá-lo ou insinuá-lo”. O autor classifica como: conectivos conjuncionais (mas, nem, logo, etc); introdutores de pressupostos (até, nem mesmo,

inclusive, também, etc); intensificadores e modalizadores (só, somente, apenas, no mínimo, quando muito, etc); modalizadores valorativos (lamentavelmente, sinceramente, talvez, etc) e reformuladores (ou seja, melhor dizendo, aliás, quer dizer, etc).

O livro apresenta um texto em que os principais O. A. são destacados e recebem explicação sob o viés argumentativo, e outro que traz exercícios sobre o sentido dos enunciados e do todo textual, solicitando ao aluno que discuta sobre pontos de vista defendidos (argumentos e contra-argumentos), marcas valorativas e persuasivas, função de alguns O. A. no texto e outros. Percebemos, assim, que há, em alguns livros didáticos, orientação para o uso argumentativo dos elementos linguísticos no discurso. Salientamos as relevantes pesquisas e produções científicas avaliando e produzindo materiais didáticos de Língua Portuguesa e outras disciplinas, sob várias perspectivas teóricas, que têm sido realizadas no Estado do Paraná por professores da Rede Estadual em parceria com as universidades, a exemplo citamos o Projeto Folhas, OAC e os trabalhos oriundos do PDE<sup>9</sup>.

Porém, estudos afirmam que alguns professores, ainda, não têm conhecimento teórico suficiente para discutir a questão na prática de sala de aula. Por isso, permanecem no ensino da gramática, o que, para alguns, ainda é, talvez, a prática pedagógica mais acessível ou a mais presente em materiais didáticos. Mas é uma prática que não leva em conta o uso efetivo da língua como discurso.

---

<sup>9</sup> No intuito de possibilitar atualizações teóricas aos professores da Rede Estadual de Ensino, associadas às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, destacamos as experiências vivenciadas no Estado do Paraná. A partir do ano de 2005, a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação Básica, e com apoio das Instituições de Ensino Superior, especialmente, das universidades públicas, tem promovido relevante trabalho no sentido de proporcionar aos professores da Rede Estadual, retomadas teóricas e produção de materiais didáticos como, por exemplo, Folhas e Objeto Aprendizagem Colaborativa, disponíveis no Portal Dia a Dia Educação. Destaca-se, nesse processo de formação continuada, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, cujas produções didáticas, também, são acompanhadas por orientadores das universidades, discutidas com os pares e disponibilizadas na rede virtual, e trazem discussões sob os vários enfoques teóricos atuais, presentes na ciência e na educação.

### 2.1.3 Conjunções coordenativas: estabelecendo relações argumentativas

Garcia (2010) considera que a produção textual escolar apresenta estruturação inadequada porque os alunos não sabem estabelecer relações entre as ideias, e sugere que a análise sintática seja ensinada como um meio e não como um fim. Nesta parte consta a discussão do posicionamento de alguns autores sobre as conjunções, especialmente as coordenativas, partindo da perspectiva da gramática tradicional para a perspectiva da teoria que fundamenta os estudos deste trabalho.

Cunha e Cintra (1985, p. 565) assim definem conjunções: “são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração”. Os autores exemplificam a partir de frases estanques, cujas conjunções, gramaticalmente, apenas cumprem a função de “ligar duas orações ou dois termos de idêntica função”, como é o exemplo dado para a aditiva **e**: “Leonor voltou-se **e** desfaleceu”. No entanto, as duas orações “voltar-se” e “desfalecer” exercem funções diferentes no enunciado, não representam ações iguais/idênticas nem do ponto de vista sintático, tampouco do semântico.

Para Almeida (1989, p. 345), conjunção é “um conectivo oracional, isto é, é a palavra que liga orações”. Quanto às coordenativas aditivas, o autor diz serem “as que ligam duas orações, aproximando-as meramente. [...] quando, porém, queremos pintar com viveza, certa aglomeração de coisas, é de belo efeito torná-la expressa entre os membros da série” (ALMEIDA, 1989, p. 349). Notamos, portanto, que em ambas as gramáticas a definição para as conjunções é semelhante: servem para ligar termos e orações, pintar, embelezar e não apresentam explicações sobre a participação desses elementos na língua em uso, na orientação de argumentos. Vários autores têm demonstrado que as explicações das gramáticas tradicionais são redutoras quando explicam ou exemplificam esses elementos por não levarem em conta as práticas discursivas.

Nesse sentido, Carone (1999, p. 74), ao discutir a coordenação e a subordinação, considera que, na língua em uso, pode haver “migração das conjunções” visto que, por exemplo, a adversativa **porém** já foi classificada como causal, segundo a autora, e, segundo Garcia (2010, p. 43), essa conjunção pode aparecer em alguns dicionários como advérbio.

Dessa forma, entendemos que as conjunções, enquanto conectivos, podem coordenar ou subordinar ideias, expressões, intenções discursivas, por isso, devem ser compreendidas na orientação de sentidos enunciativos e não como elementos isolados. Garcia (2010, p. 47) ressalta que essa possibilidade de “fusão” entre coordenação e subordinação é visível, por exemplo, no enunciado “Irei, quer chova, quer faça sol”, em que “quer...quer” é classificado como coordenativo, mas nesse caso exerce a função de subordinada concessiva-condicional.

Para o autor, os conectivos de coordenação representam esse processo de encadeamento de ideias, embora, em suas definições, o autor considere as conjunções **e** e **nem** como “as mais típicas das conjunções e também as mais vazias de sentido ou teor semântico, pois sua função precípua é juntar ou aproximar palavras ou orações da mesma natureza e função” (GARCIA, 2010, p. 42), na mesma página, em nota de rodapé (número 13), o autor discute as várias possibilidades de manifestação semântica do conectivo **e**. Cita como exemplo o enunciado “existem mulheres **e** mulheres...”, em que o conectivo não está apenas adicionando ou ligando termos semelhantes, mas revelando sentidos que autorizam “desconsideração, distinção ou preconceito”. Portanto, uma visão que confere ao conectivo **e** certa força na convocação de princípios argumentativos.

O uso da conjunção aditiva **e** é recorrente no *corpus* analisado, assim como o é em redações escolares de modo geral; entretanto, ao que nos parece, esse conectivo não tem ocupado o devido lugar nas discussões pedagógicas referentes ao ensino desse conteúdo na Educação Básica.

O valor argumentativo dessa mesma conjunção é levantado por Carone (1999), que cita a ambiguidade causada por certos verbos quando a conjunção **e** aparece, por exemplo, na frase “João e Maria casaram-se” (CARONE, 1999, p. 38), cujo enunciado pode representar: cada um casou-se com alguém ou que eles se casaram, formando um casal. O sujeito composto também pode criar essa confusão semântica, exemplificada pela frase “João e Maria trouxeram flores” (CARONE, 1999, p. 38), em que pode ser entendido que ambos trouxeram as mesmas flores, ou que cada um trouxe as suas flores. Neste caso, então, há a necessidade de deslocar a conjunção para desambiguar a frase, embora a autora ressalte não serem as conjunções as responsáveis pela ambiguidade.

Neves (2000) classifica as construções com a coordenação **e** quanto à natureza da relação, ao modo de construção, ao valor semântico e à questão da ordem. Nos exemplos da autora, percebemos a oscilação nos usos dessa conjunção, que ora estabelece ideias de contraste, ora de adição e ora de causa e consequência, como nos exemplos citados pela autora: “Depenava frangos **E** não ganhava nada” (mas), “Eu e meu marido fizemos os exames **E** constatamos que o problema era meu” (adição), ou então, no enunciado “Superministro arma crise **E** entra na fritura” (causa e consequência).

Do *corpus* deste trabalho, recortamos o seguinte excerto, do texto 01, Aluno B, para verificarmos o uso do conectivo em discussão: (6) “Propagandas, documentários, noticiários, todos voltados à questão ambiental, tentando alertar toda a população, de que se continuarmos assim, talvez o fim estará bem próximo, **e** quanto maior o problema, mais complicada a solução. **E** apesar de tantas campanhas contra a poluição, boa parte da população ainda joga lixo em rios, ruas, matas”. Notamos, nessa porção textual, que o locutor se vale de enunciadores presentes nas propagandas, nos noticiários, nos documentários, ou seja, do que Koch (2011a) chama de voz pública, para apresentar o argumento que expressa a consequência (o fim bem próximo), cuja causa é apresentada no enunciado introduzido pelo conectivo **e** (e boa parte da população ainda joga lixo...). São pontos de vista que demarcam dados que servem de aporte para determinada conclusão.

Vogt (1989), ao fazer uma análise semântico-argumentativa das conjunções **porque, pois e já que**, considera que são operadores argumentativos que marcam a subjetividade e “seu estudo deverá contribuir para mostrar a importância das intenções dos falantes na organização do discurso e na sua estruturação como texto” (VOGT, 1989, p. 60). Carone (1999, p. 76) destaca que a localização das conjunções nas frases pode promover ideias implícitas e exemplifica com o enunciado “Lá dentro há duas mulheres que, apesar de estarem mantidas como reféns, não estão feridas”. Nesta construção, há uma concessiva ocupando o lugar de uma adversativa (mas não estão feridas), promovendo a ideia de que reféns devem estar feridos. Por isso, é relevante a discussão proposta por Koch (2011) de que esses conectivos de coordenação devem ser considerados “operadores de

discurso” que se estruturam de forma a organizar encadeamentos sucessivos que se transformam em texto, constituindo, assim, o discurso.

Isto comprova que, nas relações discursivas estabelecidas, as conjunções promovem relações semânticas que a gramática estrutural, segundo Guimarães (1987), não dá conta

Ao observar, no entanto, os estudos sobre estas formas, vemos que elas, nas gramáticas escolares de largo uso no Brasil, se limitam a repetir a classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas [...]. O que normalmente se diz das conjunções é que elas ligam orações. Isto sem dúvida é verdade, mas esta classe de palavras tem, nas construções em que aparece, outras funções, seguramente tanto e até mesmo mais significativas (GUIMARÃES, 1987, p.35).

Tomemos por exemplo a conjunção coordenativa adversativa **mas** que, de acordo com a gramática normativa, fonte para elaboração de muitos materiais didáticos, tem função de “ligar dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste” (CUNHA; CINTRA, 1995, p. 566). Mas, para a Semântica Argumentativa, esse operador “contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias” (KOCH, 2010, p. 35).

No entanto, é necessário fazer um contraponto entre o **mas** por meio do qual se refutam argumentos e o **mas** presente na estrutura correlata aditiva **não só...mas também**, por meio do qual se aderem argumentos. Módolo (2005) discute essa estrutura e assevera que a correlação é encontrada nos três sistemas: no discursivo, no gramatical e no semântico, que operam concomitantemente sem que um se sobreponha ao outro. Já Guimarães (1987) considera que o uso da estrutura correlativa **não só...mas também** não é muito frequente e que o uso “parece se dar em textos de registros mais formal, ou com forte caracterização argumentativa” (GUIMARÃES, 1987, p. 123).

O autor aponta que esses elementos exercem a função de articuladores de argumentos e/ou de conclusões, que nem sempre vão à mesma direção, sendo fundamental entender se a força argumentativa está para estas ou para aqueles na determinação do sentido, se há equivalência argumentativa entre os argumentos e ressalta que esses elementos podem apresentar significação polifônica. “Isto quer dizer que usar não só X mas (também) Y é lançar mão de uma construção linguística que tem a polifonia como constitutiva da significação de sua enunciação”

(GUIMARÃES, 1987, p. 137). E, embora Guimarães (1987) considere que essa construção seja recorrente em textos mais formais, no *corpus* desta dissertação, esse par correlato é recorrente, justamente porque durante o projeto foi ensinado o valor argumentativo a ele atribuído.

Essa construção revela uma orientação argumentativa mais enfática do que a gerada pelo “e”. Exemplificamos com a passagem bíblica do Apóstolo Mateus em que há a seguinte construção: “[...] Nem só de pão viverá o homem, mas de toda a palavra que sai da boca de Deus”. Nesse enunciado, há um **E1** que assevera “o homem vive de alimento e, principalmente, da palavra”, **E2** evoca, no plano do pressuposto, que o homem precisa somente do alimento. A orientação argumentativa conduz à conclusão: precisa-se de pão e principalmente da palavra de Deus.

É oportuno lembrar que Almeida (1989, p. 350) considera a construção com **não só...mas também/como/porém** e outros, como “locuções conjuntivas”. E destaca que “nem sempre se pode enquadrar uma locução de maneira rígida dentro de determinado tipo de conjunção, nem coordenativa nem subordinativa”. O autor exemplifica com os enunciados “*não só para mim mas também para você, [...] impedido não só dos anos porém sim dos importantes negócios, [...] não só nos é preciso constância para sofrer, também necessitamos paciência para gozar*” (ALMEIDA, 1989, p. 350).

Por isso, faz-se necessário entender o contraponto entre o ensino que pontua as conjunções como meros elementos que unem ideias, com teorias que se voltam para o estudo da função argumentativa desses elementos linguísticos. Embora não seja nosso objetivo discutir sobre livros didáticos, conforme já anunciado, consideramos relevante traçar alguns comentários tendo em vista o enfoque dado ao assunto em alguns desses materiais, cotejado à perspectiva argumentativa que um olhar sobre o nível semântico e discursivo desses elementos deve lançar para o ensino.

Bósio (2005, p. 34) analisa o tratamento dado às conjunções “mas, e, ou”, em livros didáticos e conclui que, em grande parte desses materiais utilizados no Ensino Fundamental, há predominância da gramática tradicional no tratamento com as conjunções coordenativas, cuja proposta de atividades se reduz ao “assinalar, identificar, reconhecer, classificar, seguir modelo”, atividades que, segundo a autora,

perduram durante as últimas décadas nos materiais didáticos. Dentre os exemplos citados, extraímos um enunciado em que a conjunção **portanto** é usada de forma “inconsequente” e “descontextualizada”, segundo a autora, “Ele trabalha como professor, **portanto** não pode viajar para o exterior”. Notamos, nesse enunciado, carga valorativa e, de certa forma, preconceituosa, orientada pelo uso da conjunção.

Para corroborar as afirmações de Bósio (2005), citamos um dos livros sugeridos pelo Ministério da Educação, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM, 2009-2011), para o Ensino Médio, Português: linguagens: volume 2, de Cereja e Magalhães (2005), no qual as conjunções coordenativas são assim definidas: “As conjunções coordenativas ligam palavras ou orações de mesmo valor sintático” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 192). Ao destacar o valor semântico das conjunções, os autores classificam as conjunções mantendo a mesma descrição gramatical, como no caso da definição das aditivas: “servem para ligar dois termos ou duas orações de mesmo valor sintático, estabelecendo entre eles uma idéia de adição” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 193).

Vemos, então, que o valor semântico das conjunções é reduzido às, já convencionadas, definições tradicionais, cabendo ao professor que, porventura, utilizar esse material, acrescentar informações sobre o valor semântico e argumentativo desses elementos linguísticos nos enunciados, pois se trata de elementos de fundamental importância na organização textual e que merecem atenção por parte de professores quando da escolha do livro que os auxiliará em seu fazer pedagógico.

No entanto, há autores de livros didáticos que discutem os elementos linguísticos do texto com abordagens que vão além das definições gramaticais. Terra e Nicola, no livro *Práticas de linguagem: leitura & produção de textos* (2008), ao definirem a presença dos operadores argumentativos no texto, ressaltam:

Operadores argumentativos são palavras e expressões presentes na estrutura gramatical do texto cuja função é introduzir variados tipos de argumentos. No texto, as conjunções, além de estabelecerem nexos lógicos entre enunciados, funcionam como operadores argumentativos na medida em que orientam o interlocutor para determinadas conclusões e não outras (TERRA; NICOLA, 2008, p. 211).

Verificamos que, tanto nas definições quanto nos exemplos usados pelos autores, estão presentes pressupostos da Semântica Argumentativa, como no enunciado “No Brasil, **ainda** há crianças fora da escola”, em que os autores destacam a força argumentativa de **ainda** para discutir pressuposição. Ou, no enunciado “Embora muitos adolescentes que trabalham frequentem a escola, poucos conseguem concluir os oito anos de escolaridade básica”, em que é destacada a contraposição de argumentos. Na proposta de escrita, também, se percebem encaminhamentos que proporcionam posicionamento: “Redija um texto argumentativo manifestando seu ponto de vista sobre [...]”. Essa posição é defendida por Barbisan (2005, p. 75) que, ao analisar produções textuais de vestibular, concluiu que os alunos apresentam dificuldades no encaminhamento de argumentos, principalmente, quando esses requerem contra-argumentos, porque em muitas práticas de produção textual lhes é solicitado que “se posicione a favor ou contra alguma coisa”, o que torna a argumentação “lógica” do ponto de vista do verdadeiro ou falso.

Ensinar, portanto, ao estudante esses conceitos e orientá-lo a inseri-los nas práticas de escrita é um grande desafio para o ensino de língua, pois o processo de aplicação de teorias linguísticas no espaço escolar, muitas vezes, não está atrelado ao trabalho efetivamente desenvolvido em sala de aula. As pesquisas nem sempre dispõem de tempo considerável para que se possam tecer conclusões, mesmo que iniciais. E, as práticas pedagógicas presentes no dia a dia escolar, muitas vezes, revelam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Por isso, Kato (1986) considera que a formação teórica dos professores para a área de linguagem deve contemplar:

[...] um conhecimento da natureza da linguagem escrita; um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e um conhecimento da natureza da aprendizagem tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita (KATO, 1986, p. 99).

A autora ressalta, ainda, que “para saber como ensinar algo para alguém é preciso entender o que e como esse alguém aprende em virtude da intervenção externa” (KATO, 1986, p. 99). Esse pressuposto, também, mobilizou a aplicação de encaminhamento teórico pelo Projeto ART. Foi considerado, também, o tempo e o espaço de produção, oral e escrita, de cada aluno pesquisado pelo Projeto,

procurando atender às especificidades de cada um. Pois cada frase dita ou escrita, cada enunciado realizado, constituía-se em material considerável para os trabalhos propostos e os avanços desejados, especialmente, no que tange ao uso discursivo das conjunções.

#### 2.1.4 Pressupostos e subentendidos: manobras da construção textual

A tessitura textual exige ou possibilita o uso de recursos linguísticos que costumam as intenções enunciativas. Ao procurar entender o universo mediado pela língua, que se constrói entre leitor e autor, não se deve negar o grau de importância da pressuposição na condução argumentativa.

Para Ducrot (1987, p. 40), o pressuposto constitui-se em “tática argumentativa dos interlocutores” essencial à ideia de que “a língua seria um instrumento intrinsecamente polêmico. [...] consagrada à interação dos indivíduos” (DUCROT, 1987, p. 41). Mas e o subentendido? Por meio de recursos linguísticos, como a modalidade, por exemplo, podem ser atribuídas responsabilidades discursivas a outros enunciadores, de forma que o outro diga o que ele disse. Ducrot (1987) assim define essas categorias: “a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário” (DUCROT, 1987, p. 41). Entender, efetivamente, um enunciado é entender o que está posto, pressuposto e, também, subentendido, pois segundo o autor “a língua seria um instrumento intrinsecamente polêmico”, cujas manobras discursivas estão presentes nos enunciados.

No enunciado “O banco continua lotado”, tem-se no plano do dito um **E1** que expõe um estado do banco; **E2**, no plano do pressuposto, registra que tal estado já ocorria antes do exposto no plano do dito. Este enunciado pode gerar um subentendido do tipo: o banco não está cumprindo de forma efetiva o atendimento.

Koch (2011), destaca que as pressuposições não causam problemas quando se trata de conversação normal e séria, cujo objetivo é informar ou simplesmente argumentar, mas, quando há outros interesses como descrição, diplomacia e polidez envolvidos, as dificuldades surgem. Para a autora,

[...] a pressuposição exerce um papel específico em todo e qualquer discurso, sendo, no nível fundamental da língua, um dos fatores constitutivos do sentido dos enunciados, inscrito geralmente na própria significação das frases [...] constituindo-se em uma manobra argumentativa de grande eficácia (KOCH, 2011, p. 70).

Para Ilari (2010), uma informação é considerada pressuposta quando ela se mantém mesmo ao negarmos a sentença que a veicula “[...] Sempre que certo conteúdo está presente tanto na sentença como em sua negação, dizemos que a sentença pressupõe esse conteúdo” (ILARI, 2010, p. 85). O autor explica que, ao afirmar, “o carro parou de trepidar”, pressupõe-se que ele trepidava antes, ou “o carro não parou de trepidar”, de igual maneira indica que ele trepidava antes.

Percebemos, então, que o conteúdo, ora abordado, apresenta-se nos enunciados por meio de elementos linguísticos que podem ser classificados, segundo Koch (2010), como marcadores de pressuposição. A autora classifica-os e exemplifica-os conforme resumiremos na sequência:

1- Verbos que indicam mudança ou permanência de estado: *ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se, etc.* Por exemplo, em: *Pedro deixou de beber, Pedro continua bebendo*; temos o conteúdo pressuposto: “Pedro bebia”[...]; 2. Verbos denominados ‘factivos’, isto é, que são complementados pela enunciação de um fato (fato que, no caso, é pressuposto): de modo geral, são verbos de estado psicológico, como: *lamentar, lastimar, sentir, saber, etc.* Por exemplo em: *Lamento, Lastimo, Sinto* – que Maria tenha sido demitida [...] *lamenta-se, lastima-se, desconhece-se* o fato de Maria ter sido demitida (que é portanto, pressuposto)[...]; 3. Certos conectores circunstanciais, especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta: *desde que, antes que, depois que, visto que, etc.* Por exemplo: *Desde que Luís ficou noivo, não cumprimenta mais as (pp: Luís ficou noivo) amigas* (KOCH, 2010, p. 46-49).

A autora chama atenção para certos avisos ou informações encontradas em estabelecimentos comerciais, os quais denomina manobras argumentativas da retórica e da pressuposição e exemplifica com a frase: “Lamentamos não aceitar cheques” (KOCH, 2010, p. 47), em que não aceitar cheques constitui a informação principal, mas que é atenuada por uma maneira mais polida de informar.

No clássico exemplo utilizado por Ducrot (1987, p. 31) “Pedro parou de fumar”, notamos, por meio do tempo expresso no verbo, o conteúdo posto, o qual indica que Pedro não fuma atualmente e, como conteúdo pressuposto, que Pedro fumava anteriormente. Desse enunciado, segundo o próprio autor, pode

subentender-se, por exemplo, que, com um pouco de coragem, o interlocutor pode, também, conseguir parar de fumar.

Para o autor, a pressuposição é “tática argumentativa” para continuar os discursos. Vejamos, por exemplo, o título do texto 01 do Aluno B: (7) “Meio Ambiente: Um tesouro quase em extinção” (transcrito conforme o original). Nesse enunciado, o locutor anuncia um conteúdo posto por meio do modalizador **quase**, indicando que “o meio ambiente ainda existe”, e um conteúdo pressuposto “o meio ambiente corre risco iminente de extinção – **quase** em vias de...”. Do enunciado, podemos subentender que “ainda há o que se fazer”. Nessa perspectiva, recortamos do mesmo texto o enunciado (11) “O nosso mundo está cada vez mais poluído...”, em que se pode pressupor, por meio do intensificador **cada vez mais**, que “antes não estava dessa forma”, e também subentendemos que (a poluição é gradativa) “o futuro será mais complicado”. É, portanto, de considerável relevância que se promovam discussões sobre esses recursos nas práticas de ensino de escrita e leitura. O aluno precisa compreender e saber usar esses dispositivos da linguagem, pois eles exercem papel constitutivo no sentido dos enunciados e são utilizados como manobra discursiva de grande eficácia.

Essa orientação teórica foi seguida durante o processo de análise, sendo que os enunciadores foram categorizados, considerando-se não somente a temática, mas também o fato de termos acompanhado a pesquisa e verificado a participação dos alunos e principalmente dos alunos que produziram os textos selecionados para esta  
pesquisa.

### 3 A ESCRITA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

#### 3.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO E DE ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As ações pedagógicas que envolvem práticas de ensinar e de aprender a produção textual estão atreladas à concepção de educação que se tem. Ao conceber a linguagem como discurso entende-se que estes se efetivam nas diferentes práticas sociais, há que se ter clareza sobre as funções da educação e da escola pública, e, principalmente, requer que se veja com transparência quem são os sujeitos que dependem desse espaço público de produção do conhecimento.

As DCE (PARANÁ, 2008), no caderno elaborado para orientar o ensino de língua portuguesa, ressaltam que o fim do regime militar possibilitou a formação de professores pesquisadores com visão crítica sobre o papel da educação e discussões sobre a nova configuração da sociedade brasileira, o que permitiu, para o ensino de língua materna, uma perspectiva voltada para o texto e não mais pautada nas práticas de ensino da gramática.

O documento destaca a contribuição dada pelo professor João Wanderley Geraldi à educação no Estado, enfatizando que ele “defende uma abordagem com as unidades básicas de ensino de português (leitura, produção textual e análise linguística), tendo como ponto de partida o texto” (PARANÁ, 2008, p. 46), e, nessa concepção de linguagem assumida no/pelo Estado do Paraná, é enfatizada a “língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva” (PARANÁ, 2008, p. 48). Portanto, ensinar a língua materna nessa perspectiva demanda entender e considerar os vários aspectos que envolvem o fazer pedagógico, ou seja, os aspectos sociais, históricos, psicológicos, cognitivos em que o sujeito/aluno está inserido, bem como o contexto interno e externo do estabelecimento de ensino.

Marcuschi (1997, p. 122) considera que, nas sociedades atuais, a escrita se tornou “um fenômeno de massa e desejável a todos os seres humanos [...]. Para muitos, o seu domínio se tornou passaporte para a civilização e para o conhecimento”, embora, segundo o autor, continue sendo fator de exclusão social e

de preconceitos, cuja superação exige que conheçamos os reais objetivos históricos e políticos que promovem as escolhas por determinadas políticas educacionais. Por isso, há que se considerar a gama significativa de pesquisas que acenam para as concepções e teorias linguísticas que visam representar o modo como a língua é concebida por quem a ensina e por quem organiza os sistemas de ensino, as quais muitas vezes se mesclam no fazer pedagógico.

E, nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa deve ser um espaço de promoção das diversas possibilidades de aprendizado da leitura, da oralidade e da escrita nos seus mais variados usos e práticas, com vistas a desenvolver, no aluno, posicionamentos diante das demandas sociais. Dessa forma, entendemos que o texto pode ser esse instrumento possibilitador de aprendizado, de construção de conhecimentos e, principalmente, de interação entre os sujeitos e com o mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) conceituam texto como o espaço de manifestação dos discursos, porém, o documento considera que “texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado [...]” (BRASIL, 1997, p. 25). Koch, ao definir texto na concepção interacional de linguagem, considera-o como “o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2011b, p. 33). Portanto, são dois conceitos divergentes quanto à ação do sujeito na relação texto e processamento textual. No primeiro, temos um sujeito que conclui, coloca ponto final no que diz ou escreve, e esse dito ou escrito é o produto final “acabado”, já no segundo conceito, vemos um sujeito ativo, cujo discurso dialoga com outros discursos e nessa interação, a atividade sócio-comunicativa se faz.

Nessa concepção, o texto se constitui e vai se construindo, na perspectiva entendida por Martins (2007, p. 81), em que “[...] o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos”, ou seja, o texto é construído, segundo Geraldi (2000), a partir da materialidade das palavras portadoras de significados, organizadas em unidades maiores que dialogam com outras unidades, com outros textos e outros leitores, formando a teia interacional da linguagem.

A concepção bakhtiniana de linguagem compreende que, mesmo quando se escreve, há que se considerar, dialogicamente, a presença do outro, embora essa

presença não seja física, pois a linguagem ao ser entendida como recurso de interação entre os sujeitos deve considerar os receptores do(s) discurso(s) e a reciprocidade possível. A fala, segundo Bakhtin(2010), é produto da interação social e a linguagem é, fundamentalmente, dialógica e manifesta-se nos enunciados. Isso significa que

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2010, p. 127).

Koch (2011b) considera que a noção de texto enquanto discurso está imbricada nas concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido, e entendemos que são essas concepções que definem o fazer pedagógico.

Ao conceber-se a língua como lugar de interação entre os sujeitos, concebe-se, também, um sujeito sócio e historicamente constituído na/pela interação com o outro e nessa dialogicidade, constituindo, também, o outro. Nessa perspectiva, o texto passa a ser o lugar da interação no qual os discursos manifestam-se enquanto práticas sociais reveladoras de intenções e ideologias dos sujeitos e que esses “(re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados” (KOCH, 2011b, p. 15) mas, para isso, faz-se necessário romper com práticas de ensino que assujeitam o estudante, tornando-o repetidor de discursos prontos, ora pelo professor, ora pela mídia ou outros meios sociais.

A linguagem como promotora de interação social dos sujeitos não pode ser vista como algo estável, deve ser dinâmica e, “na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos e estes se organizam dentro de determinados gêneros discursivos” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 491). No entanto, essa proposta de ensino pautada na teoria textual, segundo os autores supracitados, foi mal interpretada, promovendo a desconsideração do ensino dos elementos gramaticais, pois, segundo os autores, Bakhtin orientou “o estudo da língua partindo do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois, estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p.

491), o que pode significar partir do ordinário para o contexto escolar e estudar a gramática contextualizada, bem como os elementos linguísticos presentes na constituição do discurso oral e escrito.

Ao produzir um enunciado, o estudante deve estar ciente das manobras linguísticas permitidas pelas leis do discurso, que podem estar presentes (explícitas ou implicitamente) nos enunciados, as quais, por conseguinte, conduzem, orientam ou encadeiam argumentos e possíveis conclusões. E, apropriar-se dos domínios discursivos é, também, perceber a pluralidade de vozes que permeiam esses discursos, marcados na língua por aquilo que Ducrot (1987) denomina polifonia, que se caracteriza como uma estratégia argumentativa, pois no interior dos enunciados há certo jogo de vozes entre locutor e enunciativo que corroboram as intenções e estratégias argumentativas<sup>10</sup>.

A concepção de escrita que norteou a implementação do Projeto ART permitiu ações pedagógicas, para as aulas ministradas e para as análises contidas nesta pesquisa, que partem do pressuposto de que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo; por isso, verificaremos por meio das análises do *corpus*, se as ações pedagógicas promovidas em sala de aula cumpriram o papel de promover práticas de escrita argumentativa considerando as relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos. Mas deixamos claro que a Semântica Argumentativa não prevê a interação como pauta de discussão. Em nossa pesquisa vamos relacionar os resultados percebidos nos textos (recorrendo-se à Semântica Argumentativa) aos fatos analisados em sala de aula (para o que seguiremos os aportes teóricos anunciados nas reflexões aqui apresentadas).

### 3.2 AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA NA ESCOLA

---

<sup>10</sup> Destacamos que a noção de polifonia de Ducrot é distinta da proposta por Bakhtin. Tomazini (2009), embasada em estudos de Romualdo (2000), considera que “enquanto o primeiro a utiliza para caracterizar a pluralidade de vozes co-existentes no romance de Dostoievski, o segundo a trouxe para a Pragmática Linguística, porém não a aplica à teoria de textos ou seqüência de enunciados, mas apenas a enunciados numa visão enunciativa do sentido”.

Estudos sobre o processo de aquisição da escrita nas e pelas sociedades revelam que a escrita é uma prática social de lugar relativamente recente na maioria delas.

A escola é a instituição credenciada política e socialmente para promover a sistematização do conhecimento científico, é o contexto formal habilitado para desenvolver práticas de escrita vista como meio de acesso ao conhecimento sistematizado.

Mas, em uma sociedade desigual como a sociedade brasileira, há que se considerar por que e como ensinar a escrita, especialmente quando nos propomos a ensiná-la na escola pública e com vistas à inclusão social e educacional do aluno. Entendemos que a escola na sua função socializadora seja, talvez, o espaço mais significativo para muitos dos estudantes que nela ingressam, logo, o ensino da escrita, no ambiente escolar, deve estar voltado às práticas pedagógicas com vistas a promover a produção textual relevante e significativa.

Dessa forma, é necessário subsidiar o aluno com recursos que permitam não só o acesso ao conhecimento como também o adequado uso desse conhecimento para a sua efetiva inserção nessa sociedade tal qual se apresenta, pois o desenvolvimento de práticas discursivas, envolvendo oralidade, escrita e leitura, deve pautar-se “na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações” (PARANÁ, 2008, p. 55).

Pereira (2008), em sua dissertação de mestrado, relata pesquisa voltada à produção escrita desenvolvida com alunos do Ensino Médio em uma escola de Fortaleza. A autora aponta que o ensino do texto argumentativo nas escolas brasileiras tem iniciado somente nas séries finais do ensino fundamental. E isso se deve, segundo a autora, a estudos envolvendo a cognição, os quais relacionam os fatores idade e habilidades para a construção e elaboração de enunciados argumentativos. Para a autora, esse conhecimento/conteúdo deve ser trabalhado o mais cedo possível com os alunos, porque, assim,

[...] teremos condições de formar bons leitores/redatores do texto argumentativo, contudo salientamos que essa sistematização precisa ser baseada em uma compreensão da língua como processo de interação, para que a habilidade de argumentar adquirida fora dos

bancos escolares e trazida para a escola seja desenvolvida e não tolhida (PEREIRA, 2008, p. 49).

As DCE (PARANÁ, 2008) consideram, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da argumentatividade da seguinte forma: no 6º e 7º anos está contemplado nas atividades de leitura como: *Argumento do texto*; nas atividades de escrita como: *Argumentatividade*; nas abordagens teórico-metodológicas como: *revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero*; na avaliação como: *posicione-se argumentativamente*. No 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio é citado nas atividades de leitura como: *Argumentos do texto*; nas atividades de escrita são relacionados elementos como operadores argumentativos, modalizadores, conectores, porém, sem mencionar a função desses elementos na construção da argumentação; nas atividades de avaliação aparece como: *compreenda o argumento no discurso do outro*.

Embora haja essa orientação no documento, é atribuída ao professor a responsabilidade pelos encaminhamentos referentes ao gênero adequado a cada ano/série para desenvolver o conteúdo proposto, haja vista os gêneros discursivos representarem os conteúdos básicos a serem trabalhados tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio:

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano de Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (PARANÁ, 2008, p. 91).

Em um dos Livros Didáticos distribuídos pelo MEC para o 9º ano: Português Linguagens (2009), a produção textual relativa ao texto argumentativo é classificada como o texto dissertativo-argumentativo, fornece textos nos quais o autor se posiciona perante o assunto, são apresentadas questões sobre o texto referentes à tese defendida em cada parágrafo, sobre os argumentos utilizados para fundamentar a tese, se o título é adequado, sobre a variedade linguística, verbos,

pronomes. Na sequência, é apresentado um texto sobre preconceitos e sugerido que o aluno escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o mesmo tema.

As atividades apresentadas no livro, apesar de não aprofundarem todas as possibilidades para argumentação, não impedem que o professor o faça. No entanto, o texto de apresentação do assunto, que é destacado em cor diferente das demais cores utilizadas na página, intitulado “A dissertação escolar e o texto argumentativo”, não é motivador para o aluno adolescente, que ainda não domina a escrita argumentativa, nem vislumbra, ainda, concursos ou vestibulares:

Nas escolas tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho com a dissertação, um tipo de texto que **costuma ser exigido em exames de seleção, como os concursos públicos, os vestibulinhos e os vestibulares**. A rigor, dissertar significa explicar um tema, isso é, desenvolver pormenorizadamente um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas propostos quase sempre são polêmicos, o candidato geralmente é orientado para se posicionar e defender um ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar. Por essa razão, estamos chamando esse tipo de texto de dissertativo-argumentativo. (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 179, grifo nosso).

A atividade de produção textual exige planejamento por parte do professor e da escola, mas exige que esse profissional seja instrumentalizado para desenvolver essa ação pedagógica, seja por meio da formação inicial ou de cursos de formação continuada propostos pela mantenedora ou por Instituições de Ensino Superior e, também, por materiais didáticos de uso em sala de aula. E, para que o professor tenha condições de levar o aluno a entender o todo que envolve a produção do discurso, é necessário que ele tenha não só efetivo conhecimento e domínio do que é texto, mas também condições de trabalho adequadas.

### 3.3 ANALISANDO PRÁTICAS DE ESCRITA TEXTUAL

O processo de produção textual, tendo em vista a necessidade de reescrita do texto, constitui-se em ação pedagógica, cuja prática nem sempre se apresenta de maneira satisfatória nos espaços educacionais, conforme expõem Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), ao descreverem uma prática de produção textual com alunos universitários do 1º ano de Letras/Linguística do IEL/UNICAMP:

[...] imaginávamos que a prática de reescrita não lhes seria muito familiar, devido ao conhecimento que temos de como geralmente se procede o trabalho de escrita na escola de 1º e 2º graus, onde geralmente o professor é um corretor do texto do aluno (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 55).

As pesquisadoras relatam que a primeira proposta de reescrita revelou resistência dos, cujos motivos são: se o texto está razoavelmente bom não precisa reescrever; se foi difícil escrever o primeiro, será mais difícil o segundo; se fosse refazer mudaria muito pouco; ao reescrever pode-se criar um texto novo sujeito a novas críticas.

Isso revela, segundo as autoras, o entendimento que os alunos têm da escrita, pois

É facilmente percebido que os nossos alunos não entendem, nesse momento, a escrita como um trabalho, mas sim como fruto de uma emoção, de um momento de inspiração e que a reescrita quebraria esse encanto do primeiro momento (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 57).

Esse relato nos convida a refletir sobre quais práticas de ensino são efetivadas desde as primeiras séries/anos escolares que conduzem nossos alunos a esses hábitos de resistência à escrita e à reescrita. Porém, antes de chegar a conclusões que apontem culpados, muitos fatores devem ser considerados. Entre eles estão: as condições de produção a que os alunos são submetidos, em que são convidados a escrever sobre assuntos cujo domínio lhes é parco; o tempo dado para a produção, muitas vezes, é insuficiente; os alunos não veem motivos plausíveis para escrever, ou, conforme resultados de pesquisas realizadas por Sercundes (2000), com alguns professores e em algumas escolas, em que se percebe descaso por parte dos alunos quando são convidados a escrever apenas para participarem de concurso externo, ou para suprir falta de professor, a conhecida atividade de adiantamento de aula, na qual o professor atende, simultaneamente, turmas diferentes. Para a autora

[...] normalmente o objetivo da atividade de produção é o de preencher o tempo do aluno, evitando que fique circulando pela escola; escolhe-se, pois, uma tarefa que ocupe um tempo razoável, o suficiente para “adiantar uma aula” sem maiores problemas e que mantenha a disciplina da classe. Não há compromisso como o ato de escrever, uma vez que os próprios alunos têm plena consciência de

que o professor irá apenas recolher as redações e talvez visitá-las (SERCUNDES, 2000, p. 76).

Entendemos que esses fatores, que são relevantes, estão atrelados, em muitos casos, às condições de trabalho dos professores da escola pública, que, na maioria das vezes, lecionam para várias turmas e séries diferentes em escolas diferentes, contabilizando elevado número de alunos por ano, e sem apoio de monitoria, tornam humana e tecnicamente impossível realizar um trabalho de correção, especialmente, quando é necessário a refacção textual com a qualidade desejada e necessária. Contudo, entendemos que o professor de língua portuguesa não tem se furtado ao seu papel de, na medida do possível, tentar promover práticas de produção textual.

Consideramos que o desenvolvimento de habilidades argumentativas na escrita é tarefa trabalhosa que exige leituras, reflexão, reelaboração e tempo de maturação do conhecimento relativo ao assunto sobre o qual se escreve, ou seja, o domínio de todas as operações e estruturas exigidas pela escrita. E isso exige mudança de posturas pedagógicas, pois, em consonância com Sercundes (2000), consideramos que escrever se aprende no fazer, portanto, não é fruto de inspiração ou dom, mas é resultado de um processo construído por práticas de ensino que concebem a escrita como trabalho contínuo, com vistas à melhoria. Nas palavras da autora:

[...] a produção escrita é tida como contínua construção de conhecimentos, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem 'uma terceira margem' (SERCUNDES, 2000, p. 96)

Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) corroboram essa ideia acrescentando que o processo de escrita e reescrita precisa contemplar diversos momentos: o planejamento, a escrita, a leitura e as modificações necessárias ao texto:

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem

nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 55).

Mas, para que os alunos atinjam essa maturidade na escrita, faz-se necessário, primeiramente, desmitificar conceitos e práticas de que escrever é dom, é consequência, é enjoativo, ou fruto da inspiração como responderam os dois sujeitos desta pesquisa, na questão de número vinte e sete do questionário diagnóstico aplicado:

- “Você gosta de produzir textos”?

A) “As vezes, porque não é sempre que tenho inspiração”.

B) “Um pouco, porque as vezes acho cansativo e enjoativo”.

Respostas parecidas podem ser visualizadas nos questionários de outros alunos à mesma pergunta, conforme ilustramos a seguir:

- “Mais ou menos, porque eu enjoio fácil de produzir textos”.

- “Mais ou menos, porque precisa ter muita paciência”.

- “Não é sempre que estou a fim de escrever”.

Entretanto, é necessário salientar que, dos vinte e quatro alunos que responderam ao questionário, dez deles relataram gostar de escrever, e consideram ser tarefa que exige criatividade e aprendizado contínuo. Seleccionamos duas respostas que representam as demais:

- “Sim, porque eu tenho bastante criatividade e é bem legal”.

- “Sim, porque é interessante e quanto mais fazemos textos mais aprendemos”.

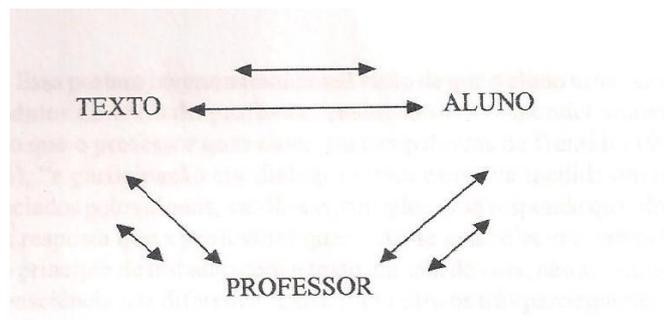
Essas considerações indicam a necessidade de construir práticas pedagógicas que promovam a escrita comprometida por meio do trabalho interativo entre o texto em construção e o conteúdo temático, entre o professor e o estudante. Considerando que tal ação requer tempo para sedimentação do conhecimento mediado pelo (re)fazer, pelo (re)ler e (re)construir, pois, “cada trabalho escrito serve

de ponto de partida para novas produções” (SERCUNDES, 2000, p. 96), Menegassi e Malentachi (2011), ao abordarem a perspectiva vigotskiana de internalização/sedimentação do conhecimento, ressaltam que

[...] o sujeito precisa de tempo para (re)pensar, (re)avaliar, refletir e agir sobre o conhecimento. No contexto escolar, essas ações, passíveis de ocorrer no tempo de sedimentação, são imprescindíveis para que o aluno tenha condições concretas de adentrar na temática e no processo de produção textual, dialogando com o outro e consigo mesmo, de modo a expressar na escrita o conhecimento internalizado [...](MENEGASSI; MALENTACHI, 2011, p. 658).

Essa perspectiva de produção de textos norteou as ações docentes durante as atividades desenvolvidas pelo Projeto ART e as análises do material desta pesquisa. Foi considerado que esse processo dialógico promove mudanças em todos os envolvidos na ação, assim: “o texto produz mudanças no aluno e no professor; o aluno produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto” (MENEGASSI, 2004, p. 106). Para ilustrar o pressuposto da interação texto-aluno-professor, ocorrida em sala de aula, Menegassi (2004) apresenta o triângulo abaixo:

Figura 01 – Triângulo– Menegassi (2004, p. 107)



O autor coloca o professor, propositadamente, na parte inferior do triângulo, porque, nessa perspectiva, ele é o mediador e não o condutor do processo. As setas maiores indicam a interação dialógica entre os membros do tripé, já as externas, menores, indicam a relação particular em que “cada participante interage individualmente com o outro, sem interferências” (MENEGASSI, 2004, p. 107). Esse movimento dialógico e de sedimentação do conhecimento, mediado pelo professor, foi perceptível nos encaminhamentos pedagógicos adotados durante o

desenvolvimento das aulas ministradas no Projeto ART, pois percebemos que os alunos foram construindo sua interpretação e construção de sentidos sobre o assunto em discussão, na medida em que eram instigados e subsidiados com informações pela professora pesquisadora.

Desse modo, por meio das escrituras e revisões de seu texto, o estudante/escritor pode demonstrar os domínios e os conhecimentos adquiridos e necessários para a escrita, construindo, assim, sua emancipação enquanto escritor, que não segue modelos apresentados, quer seja pelo professor, quer seja por outros escritores.

Embora o processo de refacção textual não seja foco principal desta dissertação, destacamos que a análise dos textos selecionados para o *corpus* deste trabalho, nos permite dizer que nossa hipótese inicial de que a reescrita textual é aceita entre alunos foi parcialmente refutada. Por termos tido a possibilidade de acompanhar todo o processo empreendido pelo Projeto ART, foi possível adiantar variáveis nesse sentido, indicando que alguns alunos ainda se mostram resistentes para reescrever seus textos ou alterá-los. Dos dois alunos analisados nesta pesquisa, um apresentou menos alterações em seu texto, já o outro apresentou mais desenvolvimento textual nas refacções. Entendemos, assim, que esta não é uma prática costumeira na sala de aula.

Para ilustrar, mostraremos recortes textuais referentes ao resumo e à introdução dos textos produzidos pelos sujeitos A e B, em que se verificam alterações, ou não, nos argumentos ou informações entre a primeira versão do artigo científico e a versão final:

Figura 02– Recorte referente ao item resumo presente na primeira versão e na versão final do artigo científico produzidas pelo aluno A:

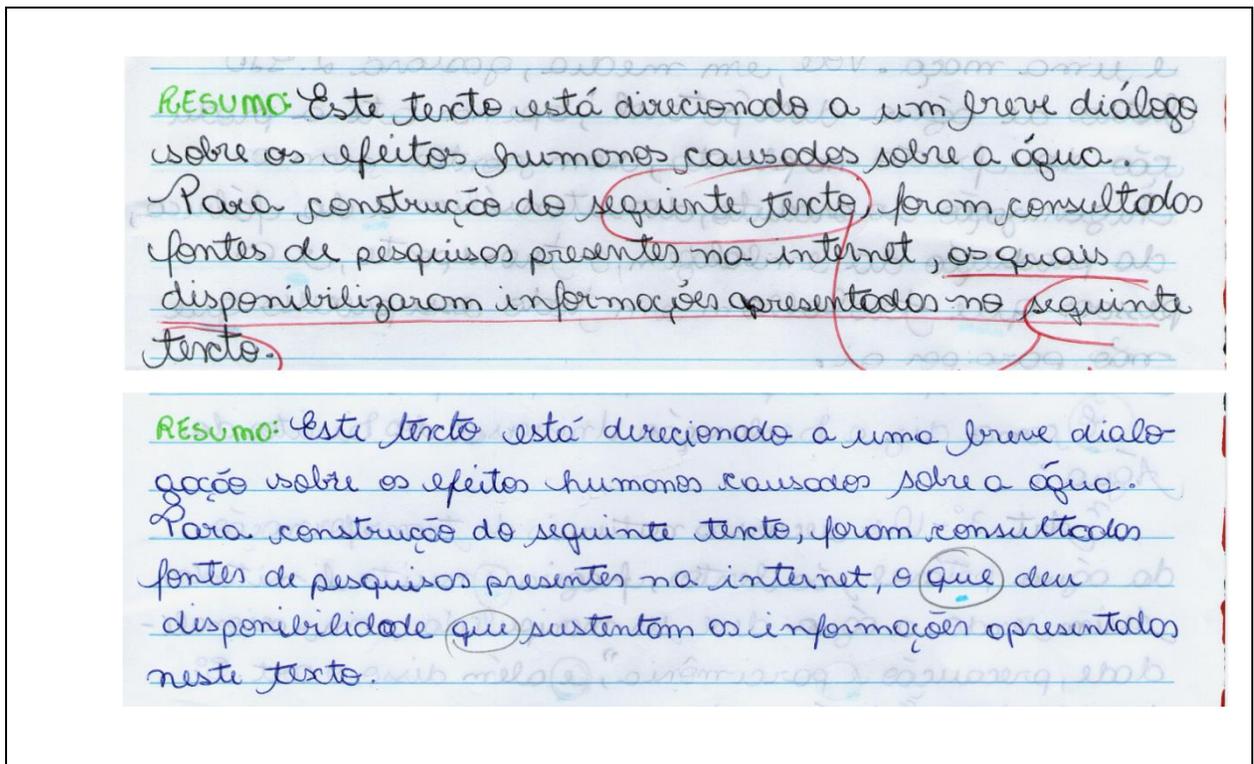
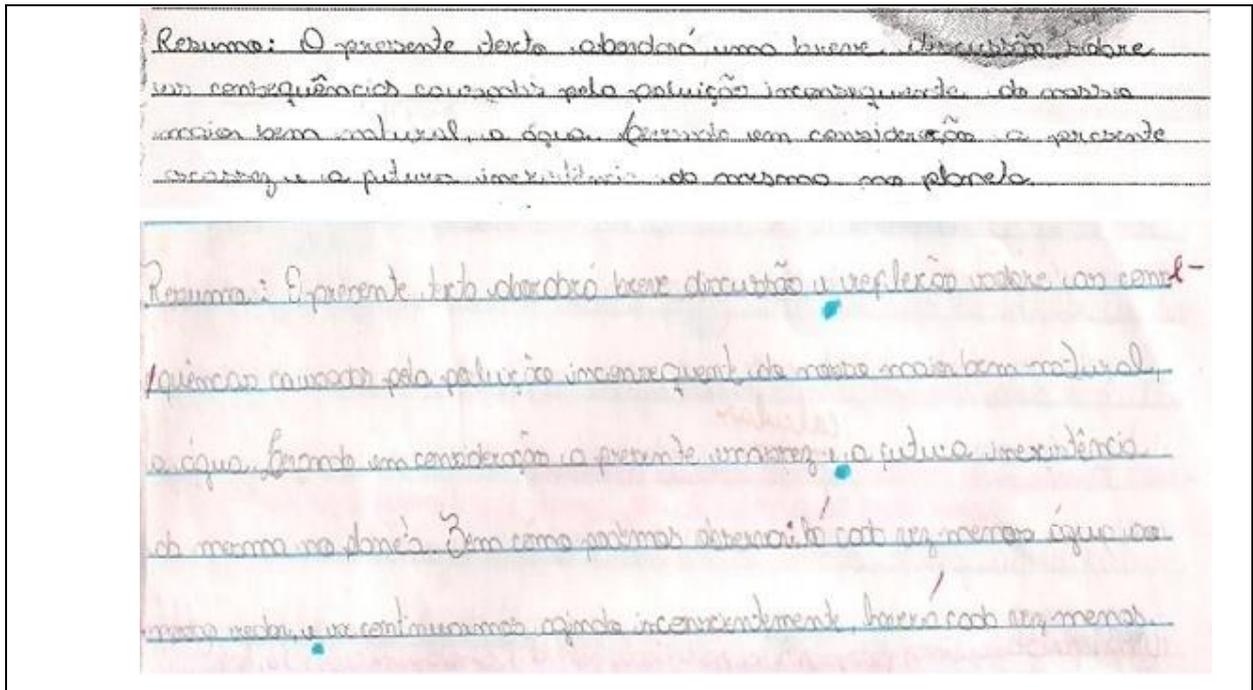


Figura 03 – Recorte referente ao item resumo presente na primeira versão e na versão final do artigo científico produzidas pelo aluno B:





Percebemos que houve alterações, destacando-se a finalização do parágrafo em que o enunciado: “que deu disponibilidade que sustentam as informações” foi alterado para: “as quais disponibilizaram informações apresentadas” (a observação feita em cor vermelha, que pode ter sido sugestão da equipe de correção ou de um colega ao ler o texto, indicou possibilidades de alteração e de melhoria na escrita dessa porção textual). No texto 03, promoveu-se expansão com a coordenativa **e**: “O presente texto abordará breve discussão **e** reflexão”, e conclui o parágrafo com um enunciado introduzido pela coordenativa **e** que pontua a causa e a consequência das ações humanas sobre a água.

No recorte abaixo, referente à introdução do artigo apresentado na versão final pelos dois sujeitos pesquisados, registramos que não houve disposição para refazer, ou reescrever o texto. Após perceberem erros, apenas os corrigiram com marcas no próprio texto, o que até poderia ratificar a informação, dada por muitos dos alunos pesquisados (mais de 52% da turma), de que escrever é cansativo, enjoativo e demanda paciência. Mas, se houvesse mais tempo, seria uma etapa interessante verificar as anotações no próprio texto, pois essa é uma prática própria de quem escreve com constância e prevê novas versões para seu texto<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Quanto a este particular, podemos considerar, inclusive, formas mais atuais de resolução de revisão no próprio texto, como de fato ocorre com o corretor do Word, por exemplo.

Figura 04 – Recorte da porção textual referente à introdução da versão final do artigo científico (versão entregue ao Projeto ART) produzido pelo aluno A:

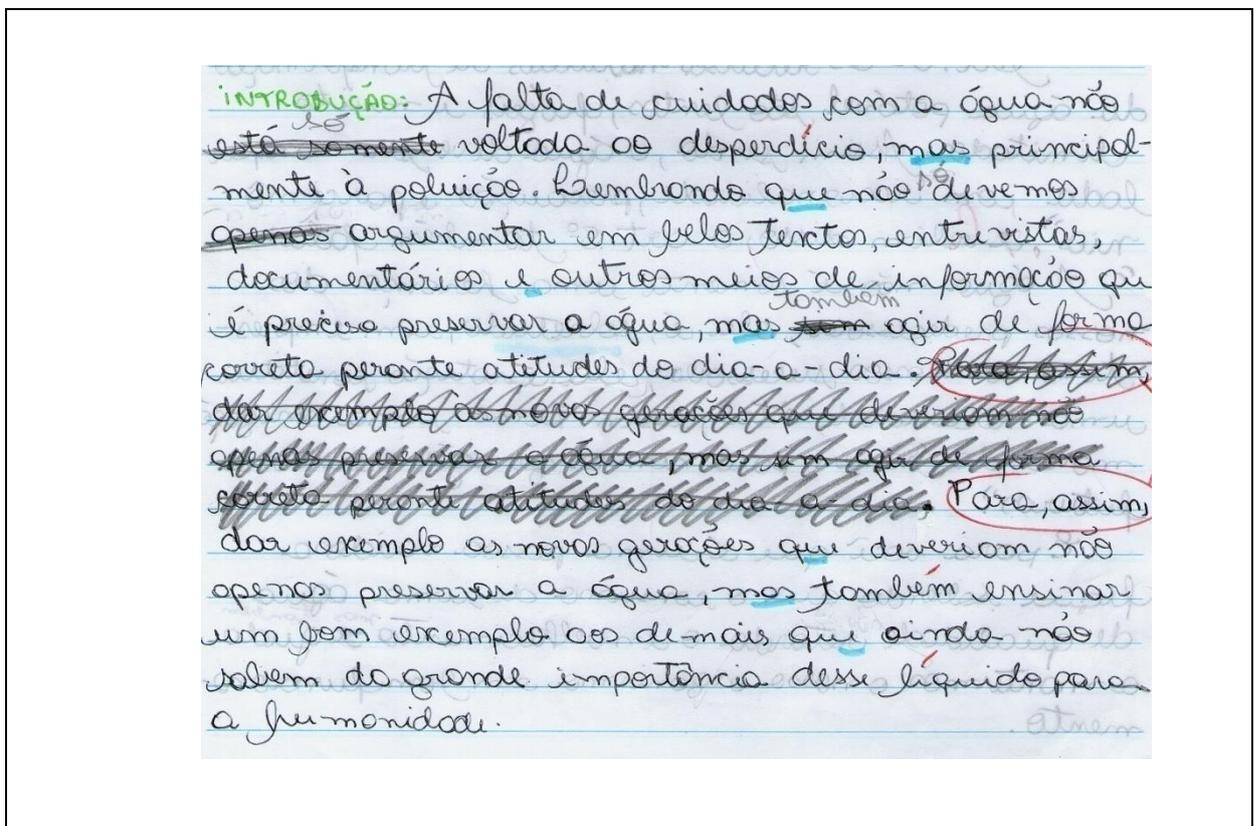
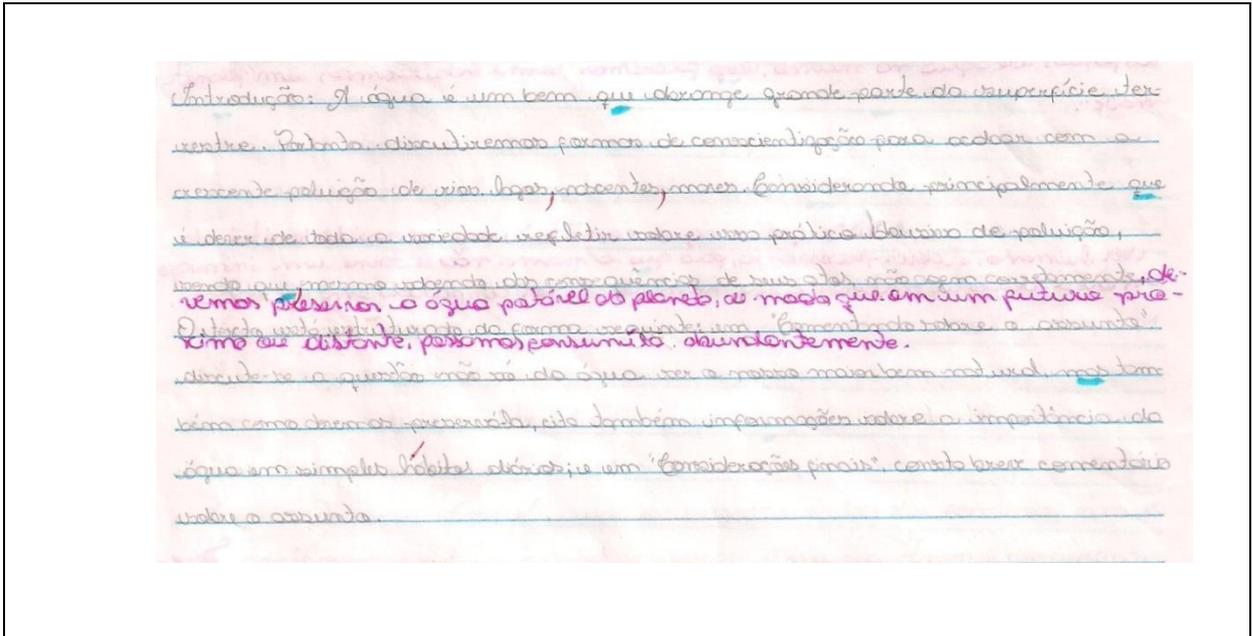


Figura 05 – Recorte da porção textual referente à introdução da versão final do artigo científico produzido pelo aluno B



Verificamos, nesses recortes, que houve releituras do texto e que se percebeu necessidade de intervenções na escrita, tendo em vista as discussões teóricas realizadas durante a aplicação do Projeto. Porém, como se vê, não houve empenho considerável para a reescritura do texto, cujo propósito não seria “passá-lo a limpo para ficar bonito”, e sim inserir ou de acrescentar argumentos cuja necessidade se evidenciou. Ratificando o já dito, o aluno B entregou seu texto escrito a lápis e o manteve nas oportunidades de refacção: para a versão final, fez os acréscimos com tinta rosa.

### 3.4 UMA BREVE INSERÇÃO NO MUNDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO: DA REDAÇÃO ESCOLAR AO ARTIGO CIENTÍFICO NA SALA DE AULA

As DCE (PARANÁ, 2008) orientam que os conteúdos básicos para o ensino de língua portuguesa devem contemplar os vários gêneros discursivos e suas unidades linguísticas, temáticas e composicionais, considerando o aprendizado das habilidades da leitura, escrita e oralidade.

Esses pressupostos, embasados nos postulados de Bakhtin (2000), oferecem maior entendimento sobre os gêneros discursivos e podem possibilitar a aplicação dessa teoria no ensino da produção textual. Segundo o autor, toda esfera da

atividade humana está relacionada à utilização da língua, que se efetua por meio de enunciados, cuja finalidade revela-se no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional. Esses elementos formam o que ele chama de o “*todo*” do enunciado que, na sua esfera de utilização, elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

A riqueza e a variedade infinitas dos gêneros do discurso estão à disposição dos falantes de uma língua e são utilizadas nas várias situações de comunicação, se desenvolvem e se modificam em consonância à época e ao contexto histórico de uso, e Bakhtin (2000, p. 281) classifica-os em “gêneros de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo)”, cuja distinção é de grande relevância teórica e a natureza do enunciado é entendida a partir da inter-relação de ambos, atrelado ao processo histórico de formação do gênero secundário.

Os gêneros discursivos, pelo viés bakhtiniano, ou gêneros textuais, na perspectiva de Marcuschi (2005, p. 19), são realizações linguísticas concretas dos enunciados e, como tal, organizam a linguagem e as atividades discursivas do cotidiano. Marcuschi (2005, p. 22) considera que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, portanto, para que haja comunicação verbal, precisamos de algum gênero textual.

Marcuschi (2005, p. 22) diferencia tipo textual (em menor número e conhecidos como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção), de gênero textual (que são inúmeros), e explica que um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero e um único gênero pode conter mais de um tipo textual, ou até mesmo pode ocorrer a presença de vários gêneros em um único texto.

Identificar o hibridismo de textos e suas manobras é capacidade que pode ser desenvolvida, conforme afirma Koch (2009), nas práticas sociais ou por meio de instrução formal:

O contato com a multiplicidade de gêneros existentes em cada cultura e o seu paulatino domínio não só habilitam os sujeitos sociais a interagir de forma adequada nas diversas situações interativas em que se encontram engajados, como ainda a perceber a manipulação, quando, por exemplo, um gênero é mobilizado no lugar ou no interior do outro, com o fim de produzir determinados efeitos; isto é, o jogo que frequentemente se faz convocando

manobras discursivas que pressupõem esse domínio [...] (KOCH, 2009, p.166-167).

Dessa forma, entendemos que ensinar produção textual pautada em gêneros discursivos pressupõe levar o aluno a compreender que para cada necessidade sócio-comunicativa podemos ter um ou mais gêneros disponíveis para uso e que entendê-los em todas as suas características (construção composicional, conteúdo temático e estilo) pode proporcionar mais autonomia discursiva.

Ao optar por trabalhar com os alunos na produção de artigo científico considerou-se que não seria um texto comum nessa série/idade, dada a estrutura e consistência das informações, mesmo porque as DCE (PARANÁ, 2008) elenca os gêneros a serem trabalhados em cada série/ano, mas não cita artigo científico; portanto, esta seria uma oportunidade de proporcionar aos alunos conhecimentos de leitura e escrita de textos científicos como pano de fundo para desenvolver a argumentação e aplicar os pressupostos da proposta inicial.

Consideramos, também, para essa opção, que o gênero redação escolar tem maior destaque na escrita dos alunos, e que artigo científico, dado o grau de dificuldade apresentado, quando apreendido, fornece base para a escrita de textos de vários outros gêneros. Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 36) considera que “não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário”, cabendo, então, ao sistema de ensino, fornecer esse subsídio ao aluno. E, no decorrer das aulas, foi explicado sobre a estrutura de um artigo científico e reforçado que, se conseguissem entender essa estrutura textual constituída de resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, seria proveitoso, também, para outros momentos de escrita.

Destacamos que, no momento destinado à primeira produção do artigo científico, houve resistência e dúvidas por parte de alguns alunos em seguir esse gênero, embora a professora pesquisadora tivesse enfatizado, por meio de vários recursos didáticos, o que é um artigo científico. Mas, tão logo dissemos ser um “tipo de redação” que, apenas, apresenta uma estrutura diferenciada daquela costumeiramente escrita por eles, ficaram mais seguros e escreveram com maior desenvoltura.

Tanto o Projeto ART quanto esta dissertação não tem como foco prioritário aprofundar estudos sobre gêneros textuais, mas as análises preliminares acenam

para algumas avaliações que nos permitem concluir que houve apropriação da estrutura do gênero artigo científico pelos alunos avaliados nesta pesquisa. Por isso, retomamos as ponderações de Marcuschi (2005), que considera não haver gêneros ideais para o ensino de língua e os alunos não aprendem naturalmente a produção escrita dos diversos gêneros do cotidiano, tampouco se apropriam naturalmente dos gêneros orais mais formais; por isso, proporcionar possibilidades de escreverem um artigo científico foi desafiador.

Para que os alunos entendessem melhor sobre a esfera de circulação do gênero proposto, alguns alunos do Projeto, inclusive os sujeitos desta pesquisa, participaram do X Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e I Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano, ocorrido na UNIOESTE, durante o desenvolvimento do Projeto. No evento, participaram de palestras, receberam livros das mãos de escritores presentes, e assistiram a comunicações. Essa atividade permitiu-lhes entender, na prática, parte da dinâmica de um evento científico como espaço em que, também, se discute sobre o gênero estudado.

#### 4 RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS PROMOVIDAS NO CORPUS DESTA PESQUISA

Barbisan (2005, p. 71) destaca que, para Ducrot (1987) e seus colaboradores, a argumentação está “na própria língua e não nos fatos”. Seguindo essa premissa, as análises pautaram-se na verificação das orientações argumentativas conduzidas, especialmente pelas conjunções presentes no interior dos textos. Também foram analisados outros elementos linguísticos acionados nos encadeamentos considerados argumentativos.

Ducrot (1987) propõe dois planos de observação que são importantes nesta sondagem: o dito, que está relacionado ao que se diz na instância do linguístico, e o que está implícito. O termo Locutor, na teoria do autor, não se refere ao ser empírico, instigador do ato do dizer, trata-se de um termo que recobre a forma como o enunciado foi organizado, no qual são acionados pontos de vista (denominados de Enunciadores). Sendo assim, o Locutor é um ser do sentido do enunciado, responsável pelo(s) enunciado(s), e que põe em cena Enunciador(es) (seres ou personagens que exprimem ou originam pontos de vista argumentativos, e que são, também, instâncias do sentido do enunciado).

Conforme já explicado anteriormente, há vozes nos enunciados, que podem se estabelecer no plano do dito e do implícito. Tomemos mais um exemplo: *O síndico finalizou a ata da reunião*, em que o Locutor põe em cena dois enunciadores em potencial: no plano do dito, a voz que informa estar pronta a ata; no plano do implícito (do pressuposto) outra voz que afirma haver uma ata em construção. Ainda segundo a proposta de Ducrot (1987), poderiam surgir subentendidos do tipo: “Já não era tempo!”. Gostaríamos de avaliar também a condução do subentendido, tal qual propôs Ducrot (1987), mas o tempo para o desenvolvimento desta pesquisa não permitiu essa investida.

Em nosso trabalho, recorreremos ao movimento polifônico, considerando basicamente três tipos de enunciadores, a partir dos textos produzidos: Enunciador crítico (doravante **Ec**) e um Enunciador ingênuo ou alienado (doravante **Ei**). Também recorreremos ao um Enunciador genérico (doravante **Eg**) quando não

houver um distanciamento entre **Ec** e **Ei**. Com relação a este último caso, tomamos como exemplo o enunciado (3) retirado do texto 02 do aluno A "**Para** construção do seguinte texto foram consultadas fontes de pesquisas presentes na internet, as quais disponibilizaram informações apresentadas no seguinte texto", em que no plano do dito, **Ec** se posiciona como um ser situado no gênero artigo científico. Neste caso, no plano do pressuposto não necessariamente haveria um **Ei**, pois poderia ser uma voz genérica que anuncia simplesmente haver fontes que não estejam na internet. Sendo assim, o **Eg** faria parte de enunciados que guiassem o plano mais constativo ou informacional do texto e não tanto marcados argumentativamente.

Ressaltamos que na análise, portanto, não é considerado o aluno como produtor de seu texto, pois o enfoque para nos sentidos do próprio enunciado, encaminhamento que se dá em consonância com a Semântica Argumentativa. Na análise, é verificada, conforme já anunciado, a forma como a polifonia foi acionada; por isso, neste momento, a atenção dirige-se para o Locutor (ser do sentido do enunciado, responsável pelo arranjo linguístico que orienta para determinada conclusão), para os Enunciadores acionados no enunciado (ou seja, pontos de vista que são apresentados pelo Locutor como argumento no encadeamento que serve para orientar, então, a conclusão pretendida e a qual deve ser acatada pelo suposto interlocutor).

Observamos que, quando falamos de **Ec**, estamos praticamente falando do ponto de vista eleito por **L** como orientação para as conclusões que julga pertinentes aos seus objetivos argumentativos. Por isso, muitas vezes, para evitar redundância, recorreremos somente ao **Ec**.

#### 4.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Ressaltamos que os dois textos que constam nesta seção foram produzidos sem um trabalho prévio da equipe do projeto; contudo, devido à temática corrente, foi possível perceber que os alunos utilizam as conjunções em seus textos.

Observemos o primeiro texto.

## TEXTO 01 - ALUNO A

(1) Não é coisa de agora

(2) O meio ambiente é a nossa vida. Ele é tão bonito, tantas cores, formas, cheiros.

(3) **Mas** infelizmente isso está se acabando (4) **e se** continuarmos assim em pouquíssimo tempo estaremos sem nada, nada mesmo, nem água muito menos terra fértil, **e conseqüentemente** sem alimentos.

(5) Com tanta tecnologia existente devíamos fazer alguma coisa que pudéssemos reprogramar todos nós seres humanos **para que** preservemos a nossa vida.

(6a) Muitas pessoas, principalmente idosos falam que o desmatamento, a não preservação da água, **enfim** tudo que diz desrespeito a natureza é coisa de novas gerações, (6b) **mas se** analisarmos **bem** as coisas **não são bem assim, pois quando** descobriram o Brasil, trataram logo de desmatar, mexer na terra **e** achar grandes tesouros **enfim** maltratar a natureza que era tão bem cuidada pelos índios.

Nesse texto são enfocados pontos de vista acionados por conjunções e, também, por outros elementos que orientam a argumentação, mas ficaremos, com os encadeamentos que as conjunções recobrem. Quando se mostrar necessário para o desenvolvimento da análise serão considerados enunciados imediatamente anteriores, ao enunciado em análise, desde que estejam vinculados ao processo argumentativo.

Começamos pelo título, em que há, no plano do dito, um enunciado asseverativo negativo (1) “Não é coisa de agora”, no qual **L** aciona um **Ec**, que considera “tratar-se de questão antiga”, acionado porque pode haver um **Ei**, considerando “ser coisa de agora, da geração atual”.

Em se tratando de texto, esse enunciado não deixa claro o assunto a ser abordado, pois **L** introduz, por meio de **Ec**, um argumento que orienta para conclusões diversas. Percebemos que **L** põe em cena Enunciadores que se opõem logo de início, o que pode ser considerado um título criativo.

Na sequência, **L** introduz uma asseveração que apresenta o tema a ser discutido: (2) “O meio ambiente é a nossa vida. Ele é tão bonito, tantas cores, formas, cheiros”.

Neste caso, **L** acionou um **Ei**, no plano do dito, que afirma ser o meio ambiente importante e bonito. Este enunciador orienta para a conclusão “por isso, ele não vai acabar”. No nosso entender, trata-se de um texto polêmico, pois **L** não

põe em cena o **Ec** no plano do dito, devido ao tom irônico. Por isso, preferimos recorrer ao **E genérico** (com o qual **Ec** pode não necessariamente concordar), no plano do implícito, com o argumento “o meio ambiente não está tão bonito assim”, o que pode gerar a conclusão “o belo está acabando”. A opção por **Eg** justifica-se porque seria possível recuperar implícitos como: existe o meio ambiente; temos uma vida; ele não é bonito, não é colorido, não tem cheiros. E estes sentidos são genéricos e até absurdos se não fizerem parte de um movimento argumentativo, até mesmo irônico.

No enunciado (3) “**Mas** infelizmente isso está se acabando”, entra em cena o **Ec** que orienta para uma conclusão contrária ao encaminhamento dado em (2) por **Ei**. Essa conclusão está garantida pela conjunção adversativa **Mas**, considerada por Ducrot (1987) operador argumentativo por excelência. Retomando a afirmação de Koch (2010), esse operador e similares aciona o seguinte: “o locutor introduz em seu discurso um *argumento possível* para uma conclusão *R*; logo em seguida, opõe-lhe um *argumento decisivo* para conclusão contrária *não-R(¬R)*” (KOCH, 2010, p. 36, grifos da autora). Ou seja, de primeira mão é apresentado por **L** um argumento possível **A**, com o qual ele pode não se identificar ou nem assumir a total responsabilidade. O **mas** introduz o argumento **B**, posto como mais forte, e com o qual **L** concorda, conduzindo à conclusão contrária ( $\sim R$ ).

Para Ducrot (1987), seria uma forma de demonstrar consideração por determinado ponto de vista, pois em outras construções essa consideração pode não fazer parte dos encadeamentos. Por exemplo, o enunciado que antecede aquele introduzido pelo **Mas** pode ser uma forma de organizar argumentos que geram dados e fatos que subsidiam a progressão do texto.

Fiquemos primeiramente com essa opção, que se pauta nas relações entre orações imediatamente vinculadas ao movimento único de oposição, conforme anuncia Ducrot, em que o **L** (Locutor) se “assimila”, para usar as palavras do autor (DUCROT, 1987, p. 215), ao ponto de vista relativo ao **E** (Enunciador).

Esse ponto de vista pode ser tributado não somente a uma pessoa em particular, conforme afirma Ducrot (1987, p. 216), pode se referir a uma “voz coletiva” ou a de outros segmentos sociais, digamos. Neste caso, pode ser aceita a conclusão **R** “o mundo está se acabando”, apresentada acima, e ainda pode ocorrer o seguinte: **L** apresenta um argumento **A** em consideração a um **Eg** com o qual não

se assimila, o que se percebe por meio do uso do **Mas**, que orienta, nesse caso, não para um argumento contrário, mas para a própria conclusão não-R.

Aqui há uma outra estratégia, percebida em textos e que precisa ser considerada em nossa análise: em (4) “**e se continuarmos assim** em pouquíssimo tempo estaremos sem nada, nada mesmo, nem água muito menos terra fértil, e conseqüentemente sem alimentos,” o operador argumentativo **e** marca uma noção conclusiva em meio a uma junção de argumentos dados como condição, o que se torna possível com a expressão “**se continuarmos assim**”. O argumento, dado o seu teor condicional, indica um reforço da noção de processo, o que se estabelece como causa para a conclusão dada por **Ec**: “em pouquíssimo tempo estaremos sem nada, nada mesmo, nem água muito menos terra fértil, e **conseqüentemente** sem alimentos”. Isto ocorre porque **L** acionou um **Eg** (no plano do implícito, com o ponto de vista “**isto já vem ocorrendo**”). Então, **Ec** orienta um processo de conclusão no qual o **e** atua; porém, agora, em uma escala argumentativa, em que “**conseqüentemente**” acentua de forma gradual, pois insere o argumento mais forte.

Sobre a função do **e**, há estudos que apresentam a flexibilidade que esta conjunção provoca no processo argumentativo. Corbari (2005) Sella e Corbari (2011) explicam, com base em Quirk e Greenbaum (1987), que há uma dada orientação de caráter adverbial e, portanto, modalizador, que envolve o uso do **e**, o que muitas vezes pode estar expresso no plano do linguístico ou mesmo ausente nesse plano, mas marcado nos argumentos apresentados. Neste último caso, cabe ao leitor avaliar qual tom modalizador pode ser aceito. Seguindo explanação das autoras, no enunciado (4), a oração condicional marca a modalização. Mas o enunciado poderia ser produzido sem essa oração; então, a modalização poderia estar implícita, a depender da leitura efetivamente realizada.

Koch (2010, p. 30) considera que uma escala argumentativa ocorre quando “dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão” denominada, por convenção, **R**. Assim, em (4), a conclusão **R** é introduzida pela conjunção **e**:

*R*: o pior, o fim, sem alimentos, sem vida.

↑  
 (argumento + forte)  
 Argumento 4- e conseqüentemente sem alimentos  
 Argumento 3- muito menos terra fértil  
 Argumento 2- nem água  
 Argumento 1- não teremos nada, nada mesmo

Nessa escala argumentativa, a presença dos operadores **nada**, **nem**, e **muito menos** contribuem com a condução da argumentação para a conclusão **R**, sendo que **e conseqüentemente sem alimentos** marca o pico da escala. Desta forma, **Ec** anula, de forma explícita, o ponto de vista de **Eg**, dado no plano pressuposicional. A conclusão que se espera de **L** seria: “a vida pode acabar, logo avalie sua posição”. Embora estejamos optando por **Eg**, considerando-se o texto como um todo, seria possível lidar com um **Ei**, o que poderia depender, supomos, de como a leitura seria processada e que tipo de subentendido a ser acionado. Como não houve tempo para reflexão sobre essa possibilidade, preferimos optar por **Eg**, e por se tratar de produção de aluno do ensino fundamental.

Vejamos o enunciado (5) “**Com tanta tecnologia existente** devíamos fazer alguma coisa que pudéssemos reprogramar todos nós seres humanos **para que preservemos a nossa vida**.” No plano do dito, os argumentos promovidos, com tom causal, assim entendemos, em “**Com tanta tecnologia existente**”, aliados ao teor de finalidade (**para que preservemos a nossa vida**), servem para orientar a posição de **Ec**, para conclusões do tipo “devemos tomar uma atitude”. Neste caso, o argumento de **Ec** assemelha-se ao ponto de vista de um enunciador que acredita no fato de a tecnologia servir para a mudança da postura egoísta do ser humano.

Como o enunciado é complexo, seria possível acionar um **Ec** que movimentaria conclusões do tipo “a tecnologia existente é insuficiente para tamanha perspectiva”<sup>12</sup>.

Por estarmos trabalhando com o texto como um todo, a porção (6) foi analisada como uma única porção enunciativa, porém fracionada, considerando-se os operadores argumentativos nela presentes. Ainda esclarecemos, mais uma vez, que na teoria de Ducrot não há orientação para análises de textos, embora aqui no Brasil possamos verificar trabalhos que utilizam o potencial teórico do autor ao lidarem com o nível textual, o caso de Koch (1987).

---

<sup>12</sup> Talvez fosse melhor pensar no seguinte esquema: **Ei** – aquele que acredita na tecnologia avançada a ponto de “reprogramar”. E, **Ec** – aquele que considera não haver tecnologia para tudo isto. Neste último caso, seria uma estrutura de ironia, o que, provavelmente não está afeto ao texto de um aluno de ensino fundamental

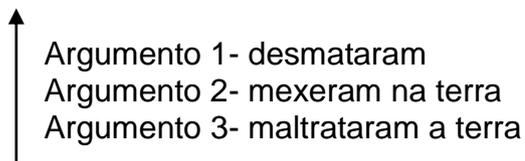
No recorte (6a) “Muitas pessoas, **principalmente idosos** falam que o desmatamento, a não preservação da água, **enfim** tudo que diz desrespeito a natureza é coisa de novas gerações”, **L** aciona, no plano do dito **Ei** que declara ser o problema resultado da ação das novas gerações) e **Ec**, no plano do pressuposto, que diz tratar-se de algo anterior.

Em (6b) “**mas se analisarmos bem** as coisas não são bem assim, **pois quando descobriram o Brasil**, trataram logo de desmatar, mexer na terra e achar grandes tesouros **enfim** maltratar a natureza que era tão bem cuidada pelos índios.”, é **Ec** que aparece no plano do dito, reafirmando o que antes estava no implícito.

Em (6a), **L** acionou um recurso já anunciado por Ducrot (1987), relativo a uma voz coletiva, em que os argumentos encadeados conduzem à conclusão **R**. Neste caso, **Ei** indica ser problema da geração atual (no plano do dito) e aciona a modalização por meio de “**principalmente idosos**” e “**enfim**”, para imprimir credibilidade ao seu ponto de vista. O encadeamento na sequência demonstra o tom de ironia (na estratégia de lançar o ponto de vista de **Ei** no plano do dito), pois o **mas** e a modalização marcada por “**se analisarmos bem**” reforçam argumento que leva à conclusão contrária.

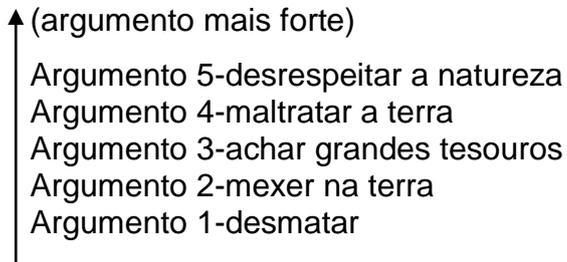
Nessa construção, há uma estratégia, chamada por Vogt (1989) de persuasiva, que é marcada pela opinião comum (muitos pensam assim), e **L** aciona pontos de vista por meio do operador **mas** e inverte a orientação argumentativa de **R** para **não-R (~R)**.

Por outro lado, **L** recorre aos conectivos **pois** e **quando** (neste caso, temos o recurso chamado por Garcia (2010) de “alusão histórica”). Sendo assim, **Ec** apresenta argumentos que sustentam a intervenção de gerações antepassadas:



Na perspectiva de Vogt (1989), o valor argumentativo do **pois** pode ser ilustrado pela proposição  $p$  pois  $q$ , e mostra que “a língua obriga o locutor a apresentar  $p$  e depois a justificativa apresentada por  $pois q$ ” (VOGT, 1989, p. 60). Nos enunciados sob análise, percebemos um argumento exposto, ainda, antes do  $p$ ,

que chamaremos de A, que torna a justificativa de *pois q* ainda mais forte. Nesse processo apresentado, percebemos uma escala argumentativa de conclusão R:



De modo geral, o texto analisado apresenta orientação argumentativa promovida pelas conjunções coordenativas, pelas subordinativas e palavras denotativas, elementos que se coadunam a um encadeamento que marca conclusões que são postas para sustentar aposição de L. As análises realizadas, que não se esgotam nos levantamentos apontados aqui, indicam que há certo domínio de encaminhamentos necessários ao processo de constituição do texto e percebemos o valor argumentativo das conjunções no interior dos enunciados. Observemos o próximo texto.

#### TEXTO 01 - ALUNO B

(1) Meio Ambiente: Um tesouro quase em extinção.

Uma das questões mais comentadas na atualidade é o Meio Ambiente. Fenômenos naturais, enchentes, deslizamentos, gases poluentes, o aquecimento global. (2) **Uma das causas que mais** preocupam as autoridades brasileiras e internacionais, que mais chocam o mundo e que também destroem. (3) Tudo isso acontece por uma série de problemas, que, devido a desconcientização populacional se agrava **mais e mais** a cada dia. (4) **Como** parar com isso? **E** eu vos pergunto, ainda há tempo?

(5a) O nosso mundo está **cada vez mais** poluído, com mais falta de solos férteis para produção alimentícia, com **mais** escassez de água, entre outros problemas, e tudo isso **porque** a população tem mania de não ver o que está diante dos seus próprios olhos. Lixo entupindo bueiros, matas totalmente devastadas **ou** em chamas, rios, lagos e nascentes secando (5b) e **mesmo assim** ninguém toma uma atitude controversa, (5c) e os que tomam **na maioria das vezes** não são felizes com os resultados.

(6) Propagandas, documentários, noticiários, **todos** voltados à questão ambiental, tentando alertar toda a população, de que se continuarmos assim, **talvez** o fim estará bem próximo, e **quanto maior** o problema, **mais** complicada a solução. **E apesar de tantas campanhas contra a poluição, boa parte da população ainda** joga lixo em rios, ruas, matas. **Enquanto** 5 pessoas unem-se **para** limpar as ruas, 15, **as vezes** sem perceber, poluem o que foi limpo e belo.

(7) **E** o porque de tudo isso? Não se sabe. Será falta de orientação? **Ou** por simples preguiça de encaminhar-se à uma lata de lixo? Os fenômenos naturais agravam-se mais devido a poluição. Podemos dizer que vivemos em uma estufa.

Realmente é preocupante a situação do Meio Ambiente hoje em dia e novamente pergunto a vós: AINDA HÁ TEMPO?

Conforme já discutimos anteriormente, o que se enfoca são os pontos de vista que o Locutor (**L**) atribui a Enunciadores (**E** crítico, ingênuo e genérico) em seu texto. Observemos o enunciado (1) “Meio Ambiente: Um tesouro **quase** em extinção”, que compõe o título do texto. **L** põe em cena, no plano do dito, um **Ec** que recorre ao operador argumentativo **quase** para quantificar uma afirmação que pode ser universal. Este mesmo **L** pode ter acionado um **Ei** ou um **Eg** que se posiciona ou no entendimento de que não está em extinção ou já está praticamente extinto, respectivamente. Dessa forma, o operador **quase** minimiza certa generalização ou incute um alerta ou uma esperança, como se fosse um tipo de conclusão. Ressaltamos que o enunciado em questão poderia ter a seguinte configuração: **L** põe em cena **Ei** (acredita que o meio ambiente está longe da extinção) no plano do dito; e no pressuposto poderia acionar **Ec** (está em extinção) e **Eg** (há um percentual considerável de meio ambiente seguro), neste caso **L** estaria provocando um movimento de ironia.

O enunciado (2) “Uma das causas que mais preocupam as autoridades brasileiras **e** internacionais, que mais chocam o mundo **e** que também destroem” apresenta a seguinte configuração de enunciadores: **Ec**, que reafirma o ponto de vista relativo à conclusão de que é preciso zelar da água; **Ei**, que desconhece essas preocupações e mesmo um **Eg**, que aciona pressupostos do tipo “há outras causas que preocupam as autoridades”, ou “há outras causas que chocam e destroem o mundo”.

A conjunção coordenativa **e** encaminha argumentos expostos em ordem gradual como em: autoridades brasileiras **e** internacionais; causas que preocupam, chocam **e** destroem. Portanto, esse conectivo marca ápices na escala argumentativa.

No recorte seguinte, (3) “Tudo isso acontece por uma série de problemas, que, devido a desconscientização populacional se agrava **mais e mais** a cada dia”, há o seguinte esquema: **L** põe em cena **Ec** no plano do dito (há falta de consciência,

o que agrava a a situação; no plano do pressuposto, pode ser acionado **Ei** (não há problemas graves); **Eg** (há problemas).

Postos esses argumentos, **L** apresenta o enunciado (4) “**Como** parar com isso? **E** eu vos pergunto, ainda há tempo?”, em que **Ec** seria responsável pelo posto “não há como parar com isso”, e **Ei**, que se posiciona no plano do pressuposto ao acionar a voz daquele que desconhece a situação. É possível também **Eg** que expõe “há algo acontecendo”.

A porção textual seguinte foi fracionada para melhor entendimento: (5a) “O nosso mundo está cada vez mais poluído, com mais falta de solos férteis para produção alimentícia, com mais escassez de água, entre outros problemas, (5a) **e** tudo isso porque a população tem mania de não ver o que está diante dos seus próprios olhos. Lixo entupindo bueiros, matas totalmente devastadas ou em chamas, rios, lagos **e** nascentes secando (5b) **e** mesmo assim ninguém toma uma atitude controversa, (5c) **e** os que tomam na maioria das vezes não são felizes com os resultados”. Nessa porção textual temos o seguinte: **L** apresenta vários enunciados que se organizam em causas e consequências, orientando para argumentos de **Ec** no plano do posto: (não é possível controlar a crescente poluição mundial). Esses argumentos são encadeados pela conjunção **e** que marca os argumentos postos por **Ec** conforme descrito abaixo:

Argumento 1-falta de solos férteis;

Argumento 2- falta de alimentos;

Argumento 3- falta de água – rios, lagos e nascentes secando;

Argumento 4- há lixo nos bueiros;

Argumento 5- há desmatamento;

Argumento 6- há queimadas

Neste caso, **Ei**, no plano do pressuposto, mostra-se desconhecer tais argumentos.

No recorte (6) “Propagandas, documentários, noticiários, **todos** voltados à questão ambiental, tentando alertar toda a população, de que se continuarmos assim, **talvez** o fim estará bem próximo, **e quanto maior** o problema, **mais** complicada a solução. **E apesar de tantas campanhas contra a poluição, boa**

**parte da população ainda** joga lixo em rios, ruas, matas. **Enquanto** 5 pessoas unem-se **para** limpar as ruas, 15, **as vezes** sem perceber, poluem o que foi limpo e belo” **L** põe em pauta **Ec** que convoca princípios argumentativos para:

Argumento 1- propagandas contra a poluição;

Argumento 2- documentários informam e orientam;

Argumento 3- noticiários alertam;

Argumento 4- campanhas combatem a poluição.

A escala acima demonstra, no plano do pressuposto, que **Ei** representa a voz do alienado, do que não se conscientiza.

No recorte (7), temos: “**E** o porque de tudo isso? Não se sabe. Será falta de orientação? **Ou** por simples preguisa de encaminhar-se à uma lata de lixo? Os fenômenos naturais agravam-se mais devido a poluição. Podemos dizer que vivemos em uma estufa. Realmente é preocupante a situação do Meio Ambiente hoje em dia e novamente pergunto a vós: AINDA HÁ TEMPO?”. Neste recorte **Ec**, no plano do posto, questiona e ridiculariza a postura de **Ei**, o que fica evidente com o uso das conjunções **e** e **ou**, as quais reforçam a posição que **Ec** vem apresentando.

Notamos a recorrente presença da coordenativa **e** nesse texto. Sobre o valor semântico dessa conjunção, Garcia (2010, p. 42) declara que nem sempre ela se apresenta unicamente com a função de adicionar, “juntar ou aproximar palavras ou orações da mesma natureza e função”. Para o autor, essa conjunção, por vezes, é “contaminada pelos pólos semânticos entre os quais se situe”. Dessa forma, esse conectivo deve ser estudado, segundo Corbari e Sella (2011, p. 71), sob aspectos que vão além da “aparente neutralidade atribuída a essa conjunção”, embora tal neutralidade esteja atrelada aos possíveis argumentos por ela conectados.

Dessa forma, a ideia, expressa nas gramáticas normativas, de que essa conjunção exprime sentido de inclusão e adição torna-se reduzida, diante das possibilidades multifuncionais desse conectivo. Corbari e Sella (2011, p. 74) verificam oito relações de sentido estabelecidas pelo **e**, identificadas pelas autoras com base nos estudos de Quirk e Greenbaum (1987): “causa e consequência, seqüência temporal, contraste ou oposição, informação e comentário,

adversatividade, condicionalidade, similaridade tópica, e, obviamente, adição” e apontam para outras possibilidades.

No texto em discussão, percebe-se a presença desse conectivo com funções semânticas diversas, ora articulando unidades oracionais, ora unindo porções textuais maiores, conforme aponta Guimarães (1987), ora conduzindo argumentos com teor adverbial em que elementos nesse sentido estão presentes ou mesmo suscitados pelo teor dos argumentos envolvidos.

As análises realizadas indicam que há falhas no texto com relação à progressão textual, à pontuação, que há repetições de informações, há deslocamentos sintáticos. Mas, com relação ao uso das conjunções e elementos atrelados ao encadeamento em que as conjunções aparecem, comumente denominados pelos manuais tradicionais de palavras denotativas ou de expressão, notamos certo domínio sobre o seu valor argumentativo no interior dos enunciados. O que já é indício de um saber que o aluno incorporou e que precisa ser considerado a cada série cursada num *continuum*, de tal forma que a complexidade do uso desses elementos seja ensinada em aulas de leitura e de produção de texto.

As análises empreendidas nesta parte, e que se voltam para a primeira produção escrita dos alunos A e B, sem a intervenção do Projeto ART, mostram-se suficientes para ilustrar os pontos de vista de **Ec**, **Ei** e **Eg** e ainda que **L** pode tecer seus argumentos utilizando-se destes pontos de vista.

Sendo assim, não são tomados tais textos no processo comparativo de análise dos operadores argumentativos, o que pode ser pauta de discussão em pesquisas futuras.

#### 4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ARTIGO CIENTÍFICO

Os textos selecionados para análise estão classificados como texto 02 aluno A e texto 02 aluno B e foram digitados para que seja visualizada a sua totalidade. Consideramos a intervenção proporcionada pela aplicação do Projeto, que previu explicações mais enfáticas sobre argumentação, considerando a leitura, possibilidades de reescrita e abordagem, mais breve, sobre gênero. Consideramos

também estratégias de trabalho pedagógico para a expansão de informações e o desenvolvimento de argumentos que requeriam esta ou aquela conjunção.

A questão que mobiliza esta etapa da pesquisa é a possibilidade de verificar se os encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos durante o Projeto contribuíram para o desenvolvimento dos argumentos e contra-argumentos, exposição de ideias e reflexões a partir das possibilidades argumentativas promovidas pelas conjunções.

#### 4.2.1 Análise do processo da produção do artigo científico produzido pelo aluno A

##### TEXTO 02 ALUNO A

(1) **Se** você usa, preserve

RESUMO: (2) Este texto está direcionado a um *breve diálogo* sobre os efeitos humanos causados sobre a água.

(3) **Para** construção do seguinte texto foram consultadas fontes de pesquisas presentes na internet, as quais disponibilizaram informações apresentadas no seguinte texto.

PALAVRAS-CHAVE: água, ser humano, sobrevivência

INTRODUÇÃO: (4) A falta de cuidados *com* a água **não só** voltada ao desperdício, **mas principalmente** à poluição. (5) Lembrando que **não** devemos apenas argumentar em belos textos, entrevistas, documentários e outros meios de informação que é preciso preservar a água, **mas também** agir de forma correta perante atitudes do dia-a-dia. **Para, assim** dar exemplo as novas gerações que deveriam não apenas preservar a água, **mas também** ensinar um bom exemplo aos demais que ainda não sabem da grande importância desse líquido para a humanidade.

COMENTANDO SOBRE O ASSUNTO: (6) **Para** descobrir **como** você gasta água de forma indireta em pouco tempo, imagine que, durante o dia, você **apenas** consumirá uma xícara de café, algumas bolachas e uma maçã. Você, em média, gastará 2.910 litros de água doce potável, **apenas até** a produção do fruto na planta, sem contar com a higienização do produto, dos utensílios e da fábrica, da produção da embalagem, o transporte, e as pessoas que trabalham em todo esse processo que não para por aí.

(7) **E, como** diz a Declaração Universal dos Direitos da Água:

“Art. 3º Os recursos naturais de transformação da água potável são lentos, frágeis e muito limitados. Assim sendo, a água deve ser manipulada com racionalidade, precaução e parcimônia”. Além disso, o art. 5º também fala:

“A água não é somente uma herança dos nossos predecessores; ela é, sobretudo, um empréstimo aos nossos sucessores, sua proteção constitui uma

necessidade vital, assim como uma obrigação moral do homem para as gerações presentes e futuras”.

(8) **E para** você que é uma pessoa vaidosa fique sabendo que o consumo de uma água de qualidade **não só** retarda o envelhecimento **mas também** ajuda a mantermos o nosso organismo em bom funcionamento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: (9) Observamos que para todas as coisas precisamos de água **e** o principal ÁGUA POTÁVEL.

(10) ‘**E se** você usa preserve’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

[HTTP://espacodeeducar.blogspot.com](http://espacodeeducar.blogspot.com)

ESTADAO.COM.BR

PARANÁ ONLINE

Consideramos que **L** põe em cena **Enunciadores** que podem ser marcados no plano de implícito de enunciados afirmativos ou negativos, e orientam para conclusões, que a princípio, seriam correlatos de **Ec** ou **Ei** ou mesmo **Eg**, a depender do arranjo proposto por **L** nos encadeamentos analisados.

Iniciemos pelo recorte que compõe o título do texto: (1) “Se você usa, preserve”. Nesse enunciado há uma estrutura de subordinação em que **L** aciona **Ec**, que, por meio de uma construção condicional marcada pelo **se**, indica ou **Ei** (uso e não preservó) ou **Eg** (não uso, não preservó).

No recorte (2), “Este texto está direcionado a um breve diálogo sobre os efeitos humanos causados sobre a água”, **Ec**, no plano do dito, expõe a temática do seu texto. Neste caso, poderia ser um **Eg**, no plano do implícito, pois não há polêmica entre os dois enunciadores; trata-se de enunciado informativo.

No recorte (3), “Para construção do seguinte texto foram consultadas **fontes de pesquisas** presentes na internet, as quais disponibilizaram informações apresentadas no seguinte texto”, **Ec** expõe zelo científico e **Ei** reconhece um texto em construção e fontes de pesquisa.

No enunciado (4) “A falta de cuidados com a água **não só** voltada ao desperdício, **mas principalmente** à poluição”, **L** articula **Ec** para uma escala que eleva o argumento com o operador “**não só...mas principalmente**”, e rebaixa mais ainda a postura de **Ei**, que desconhece os argumentos e a escala.

Percebemos, nessa construção, o anunciado por Módolo (2005), ou seja, um par correlativo pode ser encontrado nos três sistemas: no discursivo, no gramatical e

no semântico e operam concomitantemente sem que um se sobreponha ao outro. Guimarães (1987) discute esse par correlato utilizando a seguinte fórmula “as enunciações de seqüências do tipo *não só X mas(também) Y* têm como significação básica E1: A E2: A, mas não só A, também B” (GUIMARÃES, 1987, p. 137).

Nessa correlata aditiva, temos dois argumentos (A e B) articulados. Porém, o argumento articulado por **mas principalmente** mostra-se mais significativo, sendo que a conclusão volta-se para a conscientização de **Ei**. Nesse enunciado, **L**, além de utilizar uma construção correlativa aditiva para acrescentar argumentos, intensificou semanticamente um argumento final, mais forte. Essa escala nem sempre é promovida pelo que se anuncia de X ou de Y, conforme destaca Guimarães (1987), mas os demais elementos articulados por **não só...mas (...)**<sup>13</sup> definem a escala.

Em (5), “Lembrando que **não** devemos **apenas** argumentar em belos textos, entrevistas, documentários e outros meios de informação que é preciso preservar a água, **mas também** agir de forma correta perante atitudes do dia-a-dia. Para, assim dar exemplo as novas gerações que deveriam **não apenas** preservar a água, **mas também** ensinar um bom exemplo aos demais que **ainda** não sabem da **grande importância** desse líquido para a humanidade.”, há um jogo argumentativo cuja escala é a seguinte:

- Argumento 5- ensinar
- Argumento 4- saber a importância
- Argumento 3- dar exemplos
- Argumento 2- ter ações corretas sobre a preservação
- Argumento 1- argumentar sobre preservação

**Ec** rebaixa **Ei** por meio de encadeamentos que reforçam o ponto de vista de **Ec**. Nesse enunciado, entendemos que seja, também, relevante destacar a expressão **grande importância**, considerando que ela também estabelece uma espécie de escala, embora para a Semântica Argumentativa, a descrição semântica

---

<sup>13</sup> Observamos que a construção “não só...mas também” recebe prováveis variantes, como no caso do enunciado sob análise.

de uma palavra seja considerada somente quando há “mudança produzida neste contexto pela introdução desta palavra” (DUCROT, 1987, p. 48).

O princípio de escala argumentativa é visualizado ao se ter um ponto de vista orientado para conclusão que convoca um princípio argumentativo e isso se percebe na progressão do texto. Os enunciados acima comprovam as afirmações de que o par correlato **não só...mas também** “ultrapassa os efeitos da construção aditiva simples”, conforme expõe Blasque (2011, p. 188) e promovem escalas argumentativas.

No recorte (6), “**Para** descobrir **como** você gasta água de forma indireta em pouco tempo, imagine que, durante o dia, você **apenas** consumirá uma xícara de café, algumas bolachas e uma maçã. Você, em média, gastará 2.910 litros de água doce potável, **apenas até** a produção do fruto na planta, sem contar com a higienização do produto, dos utensílios e da fábrica, da produção da embalagem, o transporte, e as pessoas que trabalham em todo esse processo que não para por aí”, percebe-se que **L** põe em cena **Ec** cujo ponto de vista está configurado da seguinte forma: o consumo de uma xícara de café, algumas bolachas e uma maçã utilizam grande quantidade de água. O interessante é notar que este ponto de vista está elaborado por conexões complexas, que servem para orientar argumentativamente para conclusão do tipo “saiba que há grande consumo de água na produção e consumo de alimentos”. Neste caso **Ei** é apresentado como desconhecedor dessa medida de gastos, conhecida como pegada hídrica.

Os conhecimentos usados por **Ec** tem base em conhecimento científico atual o que serve mais uma vez para rebaixar **Ei**, que desconhece tais argumentos ou não dá o devido valor.

Em (7) “**E, como** diz a Declaração Universal dos Direitos da Água [...]” **Ec** recorre à voz oficial e mais uma vez rebaixa **Ei**. A conjunção coordenativa **e**, orienta para argumentos retirados de fontes autorizadas que reforçam o que está no plano do dito. Ou seja, já foram apontados os inúmeros problemas causados pela não preservação e desperdício: agora, há uma voz autorizada ou “voz pública” para usar as palavras de Koch (2011a, p. 140), localizada na Declaração Universal dos Direitos da Água.

Percebemos, então, que a polifonia é instaurada na intertextualidade realizada com citações da Declaração Universal dos Direitos da Água, que conduzem a certas conclusões como “a água pode acabar”.

Em (8) “**E para** você que é uma pessoa vaidosa fique sabendo que o consumo de uma água de qualidade **não só** retarda o envelhecimento **mas também** ajuda a mantermos o nosso organismo em bom funcionamento”, **Ec** aciona, por meio do operador **não só...mas também**, rebaixamento com relação às crenças pautadas na vaidade, e **Ei** é tido como alienado em outro plano, o do inconsequente, egoísta. Os conectores servem para marcar uma certa escala argumentativa em que “beleza e saúde” são argumentos tidos como mais convincentes. O esquema abaixo serve para demonstrar que os argumentos tomados por **Ec** são apresentados como logicamente relacionados e conduzem a uma conclusão: é necessário preservar.

Figura 06 – Movimento argumentativo em espiral



(Esquema: A autora)

Em (9) “Observamos que para todas as coisas precisamos de água **e** o principal ÁGUA POTÁVEL”, nota-se que **L** faz uso da expressão **e o principal** com orientação marcada por modalização, de tal forma que **Ec** recorreu a uma escala novamente estabelecida. Já em (10) “**E**, se você usa preserve”, há um jogo irônico marcado pela conjunção **e**, em que **Ec** representa, no plano do dito, uma voz que reconhece alguém que não use água, como se isso fosse possível. **L** apresenta,

irônica e implicitamente, um **Ei**, pois é claro que todos usam a água. A conjunção **e** mais a condicional “**se você usa**” estabelece a coordenação entre todos os argumentos expostos no interior do texto conectado pelo mesmo enunciado, que compõe o título e a conclusão.

Essas análises nos permitem concluir que há relativa desenvoltura e domínio na utilização da estrutura do operador argumentativo **não só....mas também** e correlatos.

#### 4.2.2 Análise do processo da produção do artigo científico produzido pelo aluno B

##### TEXTO 02 ALUNO B

###### (1) Uma gota de vida

Resumo: (2) O presente texto abordará breve discussão **e** reflexão sobre as consequências causadas pela poluição inconsequente do nosso maior bem natural, a água, Levando em consideração a presente escassez **e** a futura inexistência da mesma no planeta. **Bem como** podemos observar: há cada vez menos água ao nosso redor **e se continuarmos** agindo **inconscientemente**, haverá cada vez menos.

Palavras-chave: Água, poluição e conscientização.

Introdução: (3) A água é um bem que abrange grande parte da superfície terrestre. **Portanto**, discutiremos formas de conscientização **para** acabar com a crescente poluição de rios, lagos, nascentes mares. **Considerando principalmente** que é dever de toda a sociedade refletir sobre essa prática abusiva de poluição, **sendo que mesmo** sabendo das consequências de seus atos não agem corretamente, devemos preservar a água potável do planeta, **de modo que** em um futuro próximo ou distante, possamos consumi-la abundantemente.

(4) O texto está estruturado da forma seguinte: em “Comentando sobre o assunto” discute-se a questão **não só** da água ser o nosso maior bem natural, **mas também** como devemos preservá-la, cita **também** informações sobre a importância da água em simples hábitos diários; **e** em “Considerações finais”, consta breve comentário sobre o assunto.

Comentando sobre o assunto:

(5) **Segundo** informações contidas em <http://www.infoescola.com/datas.comemorativas/dia-mundial-da-agua>: “A água é essencial para todos os seres vivos e cobre 70% da superfície da terra”. Relata **também** que os oceanos são maioria com 98,2% do total de água do planeta, **entretanto**, não podemos consumir água do mar.

(6) **Dessa forma**, podemos **então** concluir que a água potável encontrada no planeta é de pequena proporção, cerca de 0,008% do total. **Logo**, podemos concluir que nem toda a água pode ser consumida.

(7) **Embora** boa parte da população já tenha se conscientizado a respeito da água, **ainda** é preciso mais colaboração, **pois** cerca de 70% do nosso corpo é água. (8) As pessoas poluem por meio de ações indiretas, **entretanto**, não percebem que essas ações as atingem de forma direta. **Para** um simples ato, **como** o de comer uma maçã, **por exemplo**, são gastos em média, 70 litros de água, para um quilo de carne, 15,500 litros. Podemos **também** calcular o gasto de água nos produtos que compramos, tais como uma camisa de algodão, onde são gastos 2,700 litros de água. **Logo**, damos-nos conta de que usamos água para absolutamente tudo. **Além disso**, para algumas pessoas o acesso à água potável é **ainda** um desafio. **Sabendo disso**, devemos preservá-la **à proporção que** sintamo-nos seguros em relação à futura geração.

(09) A conscientização da população em geral é muito importante para acabar com a poluição, **pois**, juntos somos capazes de mudar a forma com que agem pessoas a respeito da água, **pois, caso** continuarmos a poluir as fontes de água no mundo, **logo** ficaremos sem e habitaremos um “planeta marte”. (10) **Se** unirmo-nos podemos mudar o mundo, **ora** não jogando papel de bala em um rio, **ora** aconselhando o nosso vizinho a fazer o mesmo, **ora** educando as crianças a não poluir a água. **Logo**, poderemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo. **Visto que** a água constitui uma necessidade vital do ser humano, é dever preservá-la, **para que** a mesma não se torne um inimigo mortal devido a contaminação **e nem** precise ser disputada em sociedade.

(11) O fim da poluição depende **apenas** de nós **porque se** cada um fizer a sua parte, podemos acabar com a escassez da água. O acesso à água potável **ainda** é, **infelizmente**, um desafio diário para grande parte da população mundial. Há países em que a água é facilmente acessível **e** outros onde conseguir água é uma tarefa arriscada e difícil. Esse será o nosso destino **se** não pararmos de poluir e desperdiçar água. **Se** continuarmos a poluir **inconsequentemente**, a presente escassez se tornará a futura inexistência. Devemos preservar a água **para que** como a muitos anos, ela continue abundante.

(12) **Segundo** informações obtidas através de dados da Organização Mundial da Saúde, “mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhões de pessoas morre todo ano de doenças diarreicas. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares”. Várias doenças são transmitidas através da água **e** nós somos os principais responsáveis por toda a sujeira encontrada na mesma. (A conscientização à respeito da poluição deve ser frequente **e** contínua **antes que** percamos o maior bem natural da humanidade.

#### Considerações finais:

(13) **Portanto**, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os seguimentos sociais, **pois, além** de não se tratar de um problema **apenas** local pode trazer sérias consequências **para** o futuro de toda uma nação. Devemos cuidar da água com o mesmo carinho e atenção **como** o que temos por alguém que amamos.

(14) **Se** a escassez não for contida a tempo, **talvez** uma futura geração culpe-nos por não poder desfrutar do bem natural da humanidade. É dever de toda a nação preservar, **a fim de que** possamos desfrutar de nossa mais preciosa herança:

água. Por esse motivo, essa questão deve ser abordada **ora** em casa **ora** na escola, enfim, em toda a sociedade. **Para** não faltar, a solução é cuidar.

Referências:

<http://www.infoescola.com/datas.comemorativas/dia-mundial-da-agua>

<http://www.embrapa.br/empresa/artigos/2011/água-sem-ela-seremos-o-planeta-marte-amanha>

<http://www.espacoeducar.blogspot.com/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html>

<http://estadao.com.br>

Parana Online

No enunciado (1) “Uma gota de vida”, o **L (Locutor)** aciona uma relação metafórica em que **Ec (Enunciador crítico)** traduz não somente a escassez da água, mas o fato de esta escassez estar relacionada de forma hiperbólica à noção de vida. No plano do dito, o termo **gota** carrega um sentido duplo: escassez e a relação com a noção de líquido. No plano do pressuposto, podemos conceber que **Ei** desconhece essa escassez e que nem mesmo possa entender a metáfora.

Em (2) “O presente texto abordará breve discussão e reflexão sobre as consequências causadas pela poluição inseqüente do nosso maior bem natural, a água, Levando em consideração a presente escassez e a futura inexistência da mesma no planeta. **Bem como** podemos observar: há cada vez menos água ao nosso redor e **se continuarmos** agindo **inconscientemente**, haverá cada vez menos”, **L** põe em cena **Ec** que se posiciona como articulador de informações. Sendo assim, entendemos que, no plano do pressuposto, teríamos um **Eg** que poderia dizer que há discussões que não são breves, mas também poderíamos prever um **Ei** que desconhece esse plano da discussão e da reflexão.

O enunciado “Levando em consideração a presente escassez e a futura inexistência da mesma no planeta” serve para delimitar as reflexões de **Ec** e reforçar a alienação de **Ei**. A conjunção coordenativa **e** direciona argumentos em escala gradativa, em que é preciso refletir sobre essa alienação, sobre essa ingenuidade. A gradação marcada pela conjunção **e** é responsável, também, pelos argumentos que expõem noção de causa e consequência “presente escassez” e “a futura inexistência da mesma no planeta”.

Para reforçar, ainda mais, sua posição, **Ec** articula, por meio de **Bem como**, os dois-pontos, e a conjugação do **e** com a subordinada **se continuarmos agindo inconscientemente**, uma espécie de reforço em forma de constatação. Neste caso,

mais uma vez **Ei** é rebaixado, pois é tido como desconhecedor da gravidade do assunto. Este mesmo movimento de rebaixamento de **Ei** é reorganizado por **Ec** por meio dos seguintes encadeamentos: **Portanto** (há soluções); **para** (finalidade); **Considerando principalmente** (há um foco para as soluções); **sendo que mesmo** (repreensão); **de modo que** (reflexo de conscientização).

Esses encadeamentos mapeiam **Ei** no seu ponto de vista inconsequente (isso, considerando que estamos lidando com o plano do pressuposto) mas também servem para demonstrar a versatilidade de **Ec** para organizar argumentos que possam referendar suas conclusões. Parece-nos que o operador **de modo que** leva o **Ei** para o plano do posto, porque justamente se trata de expor uma visão otimista, até então não assumida por **Ec**. Seria uma forma de repassar para o pressuposto visão pessimista de que não haverá água no futuro. Contudo, como se trata de produção de aluno, seria difícil aceitar **Ec** no implícito, porque se trata de uma ironia.

No recorte (4) “O texto está estruturado da forma seguinte: em ‘Comentando sobre o assunto’ discute-se a questão **não só** da água ser o nosso maior bem natural, **mas também** como devemos preservá-la, cita **também** informações sobre a importância da água em simples hábitos diários; e em ‘Considerações finais’, consta breve comentário sobre o assunto”, temos a articulação: **não só...mas também**, em que **Ec** apresenta uma escala argumentativa que serve para repreender **Ei** por somente considerar um lado do problema; **Ec** ainda se vale do operador **também** para ressaltar seus argumentos, bem como recorre ao **e** para adicionar rumos para sua estratégia argumentativa. Neste caso, em que há uma apresentação de estruturação/parte formal do próprio texto, no plano do implícito, seria mais propriamente um **Eg** que até então não compartilha dessas estratégias ou informações relativas ao gênero artigo científico.

Em (5) “**Segundo** informações contidas em <http://www.infoescola.com/datas.comemorativas/dia-mundial-da-agua>: A água é essencial para todos os seres vivos e cobre 70% da superfície da terra. Relata **também** que os oceanos são maioria com 98,2% do total de água do planeta, **entretanto**, não podemos consumir água do mar”, **Ec** recorre aos seguintes operadores: **Segundo** (traz a voz autorizada); **também** (insere novamente a voz autorizada, na qual o **entretanto** é um operador desta voz).

No enunciado (6), “**Dessa forma**, podemos **então** concluir que a água potável encontrada no planeta é de pequena proporção, cerca de 0,008% do total. **Logo**, podemos concluir que nem toda a água pode ser consumida”, **Ec** expõe seu ponto de vista com base na voz autorizada, como se pode perceber no articulador textual **Dessa forma** e mesmo por meio do **então** e do **Logo** (este último, é redundante, mas serve de explicitação). Estes encadeamentos rebaixam mais uma vez **Ei**, que desconhece essa situação ou não acredita nesse posicionamento.

Em (7) “**Embora** boa parte da população já tenha se conscientizado a respeito da água, **ainda** é preciso mais colaboração, **pois** cerca de 70% do nosso corpo é água”, é possível perceber que o **Ec** não se apresenta tão crítico como nos enunciados anteriores, pois parece compartilhar da ingenuidade de **Ei**. Estamos diante de uma construção argumentativa típica de produção escrita de aluno. Dessa forma, o **Embora** revela uma voz otimista que, aparentemente, destoa do trajeto argumentativo até então desenvolvido. E nesse enredo são usados os operadores **ainda** e **pois**.

Para o recorte (8) “As pessoas poluem por meio de ações indiretas, **entretanto**, não percebem que essas ações as atingem de forma direta. **Para** um simples ato, **como** o de comer uma maçã, **por exemplo**, são gastos em média, 70 litros de água, para um quilo de carne, 15,500 litros. Podemos **também** calcular o gasto de água nos produtos que compramos, tais como uma camisa de algodão, onde são gastos 2,700 litros de água. **Logo**, damos conta de que usamos água para absolutamente tudo. **Além disso**, para algumas pessoas o acesso à água potável é **ainda** um desafio. **Sabendo disso**, devemos preservá-la **à proporção que** sintamo-nos seguros em relação à futura geração”, **Ec** focaliza **Ei** como representante de uma maioria que precisa ser esclarecida. Para isso, recorre aos operadores **entretanto** (orientação argumentativa que eleva a necessidade de esclarecimento); **para** (explanação de dados pouco conhecidos); **como** e **por exemplo** (exemplificação); **também** (reforço do argumento anteriormente expresso) que promovem rebaixamento de **Ei**. E da mesma forma **logo** serve para repetir esse reforço, assim como a sequência dada pelos encadeadores **além disso**, **ainda**, **sabendo disso**, **à proporção que**.

Em (09) “A conscientização da população em geral é muito importante para acabar com a poluição, **pois**, juntos somos capazes de mudar a forma com que

agem pessoas a respeito da água, **pois, caso** continuarmos a poluir as fontes de água no mundo, **logo** ficaremos sem e habitaremos um planeta marte”, **Ec** praticamente reorganiza o mesmo esquema argumentativo, porém expõe uma voz que opina e requer. Isto pode ser percebido pelos operadores **pois, caso e logo**. Seno assim, o ponto de vista de **Ei** é considerado superado e questionado.

Em (10) “**Se** unirmo-nos podemos mudar o mundo, **ora** não jogando papel de bala em um rio, **ora** aconselhando o nosso vizinho a fazer o mesmo, **ora** educando as crianças a não poluir a água. **Logo**, poderemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo. **Visto que** a água constitui uma necessidade vital do ser humano, é dever preservá-la, **para que** a mesma não se torne um inimigo mortal devido a contaminação **e nem** precise ser disputada em sociedade”, por meio dos articuladores **se** e **ora** (que aparece três vezes no enunciado), **Ec** promove uma escala argumentativa em gradação, a qual fica vinculada aos operadores **logo, visto que, para que, e e nem**, o que serve para rebaixar novamente o ponto de vista de **Ei**.

Em (11) “O fim da poluição depende **apenas** de nós **porque se** cada um fizer a sua parte, podemos acabar com a escassez da água. O acesso á água potável **ainda** é, **infelizmente**, um desafio diário para grande parte da população mundial. Há países em que a água é facilmente acessível **e** outros onde conseguir água é uma tarefa arriscada e difícil. Esse será o nosso destino **se** não pararmos de poluir e desperdiçar água. **Se** continuarmos a poluir **inconsequentemente**, a presente escassez se tornará a futura inexistência. Devemos preservar a água **para que** como a muitos anos, ela continue abundante”, temos **apenas** (delimitação), **porque se** (explicação), **ainda e infelizmente** (reforço de uma voz anterior). Já **e** movimenta contraposição de argumentos e justificativa do posicionamento anterior. Com os articuladores **se, inconsequentemente, para que, Ec** repete novamente os pontos de vista que vinham sendo elaborados.

No recorte (12) “**Segundo** informações obtidas através de dados da Organização Mundial da Saúde, ‘mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhões de pessoas morrem todo ano de doenças diarréicas. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares’. Várias doenças são transmitidas através da água **e** nós somos os principais responsáveis por toda a

sujeira encontrada na mesma. A conscientização à respeito da poluição deve ser frequente **e** contínua **antes que** percamos o maior bem natural da humanidade”, **Ec** recobre uma voz autorizada indicada por “segundo”, sendo que o **e** reforça essa voz e rebaixa novamente **Ei**, esquema que se repete no uso de **e** e **antes que**.

Em (13) “**Portanto**, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os seguimentos sociais, **pois, além** de não se tratar de um problema **apenas** local pode trazer sérias consequências **para** o futuro de toda uma nação. Devemos cuidar da água com o mesmo carinho e atenção **como** o que temos por alguém que amamos”, temos **Portanto, pois, além, apenas, para e como**, que servem para acomodar argumentos que seguem o mesmo direcionamento dado por **Ec**.

Em (14) “**Se** a escassez não for contida a tempo, **talvez** uma futura geração culpe-nos por não poder desfrutar do bem natural da humanidade. É dever de toda a nação preservar, **a fim de que** possamos desfrutar de nossa mais preciosa herança: água. Por esse motivo, essa questão deve ser abordada **ora** em casa **ora** na escola, enfim, em toda a sociedade. **Para** não faltar, a solução é cuidar”, **Ec** recorre aos operadores **se, talvez, a fim de que, ora, ora e para**, que formam encadeamentos que servem para reforçar seu ponto de vista e obrigar **Ei** a refletir.

Embora o texto tenha recortes repetitivos, foram utilizados operadores ou mesmo articuladores textuais que revelam compreensão das orientações em potencial de cada mecanismo linguístico. Ou seja, o fato de os argumentos e as conclusões serem repetitivos, não invalidou a apreensão do funcionamento dos encadeamentos.

As discussões apresentadas reforçam a posição de Koch (2010), ao afirmar que

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro (s) de determinada maneira, obter dele (s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo (KOCH, 2010, p. 29).

As análises do material apontaram que os alunos conhecem as conjunções enquanto elementos conectivos; porém, não têm, ainda, suficiente entendimento

sobre a força articuladora desses elementos na organização do todo textual, na estruturação da linearidade responsável pelo movimento de progressão do texto, que, segundo Koch (2011b), pode ser de retroação ou de prospecção. Finalizada a análise, podemos dizer que houve tentativa de usar novas formas de conexão, ensinadas e revistas durante a aplicação do projeto.

Entendemos que isso se deve, em parte, ao exercício de leitura, fomentado pelo projeto. Os textos demonstraram que mesmo sem o hábito de pesquisar, a estrutura do gênero trabalhado foi assimilada, mesmo que parcialmente.

Como o gênero artigo científico suscita tal procedimento, os Enunciadores **Ec**, **Ei** e **Eg** foram acionados de forma a contemplar encadeamentos coerentes e alguns nem tanto. Algumas vezes **Ec** se deslocava do posto para o pressuposto, o que se justifica pelas condições de produção e faixa etária dos alunos participantes do Projeto.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou verificar resultados advindos das ações implementadas pelo Projeto ART, com objetivo de analisar a apropriação do uso de conjunções e mesmo palavras e expressões denotativas<sup>14</sup> e outras de teor adverbial e de articulação textual<sup>15</sup> por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, levando-se em conta o processo, que envolveu a produção textual, ocorrido durante a implementação do Projeto.

Por meio de estratégias de ensino que objetivaram o desenvolvimento da escrita argumentativa, entre os alunos pesquisados, as aulas ministradas renderam o ensino-aprendizagem da escrita de textos do gênero artigo científico, partindo da produção de um texto do gênero redação escolar (disponíveis no acervo do Projeto), que serviu para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos conteúdos escolares a serem trabalhados, neste caso, especialmente, as conjunções coordenativas e subordinativas. Dos textos escritos, nos dois gêneros propostos, por todos os alunos participantes das atividades (turma A, do 9º ano do EF, 2011), selecionamos dois alunos e dois textos de cada um, sendo, uma redação escolar e um artigo científico, para compor o *corpus* desta pesquisa.

A observação participante permitiu avaliar que os pressupostos teóricos da Semântica Argumentativa, os quais subsidiaram os encaminhamentos didático-pedagógicos norteadores da implementação do Projeto ART exerceram certa relevância nos resultados obtidos, pois se trata de teoria que permite ensinar estratégias da linguagem em uso. Não se trata de selecionar frases ou palavras isoladas para a análise, mas sim de entender os elementos responsáveis pela construção do dito e do não dito, que marcam o escrever, o escrito e, também, o não escrito, uma vez que a teoria considera que a argumentação está inscrita na própria língua.

---

<sup>14</sup>Segundo Garcia (2010), as palavras ou expressões denotativas são aquelas tomadas no sentido usual, que não apresentam sentido figurado ou metafórico.

<sup>15</sup>A partir de Koch (2011b), entendemos que articuladores textuais são os recursos linguísticos “multifuncionais” responsáveis pelo estabelecimento da linearidade textual, funcionam como “elos” que encadeiam as porções menores ou maiores do todo textual e são responsáveis pela orientação argumentativa.

Dessa forma, a presença de enunciadores, cujas vozes manifestam-se nos enunciados, é perceptível nos encaminhamentos argumentativos presentes nos recortes, cujas análises foram marcadas pelo movimento polifônico de Enunciador crítico (**Ec**), de Enunciador ingênuo (**Ei**) e de Enunciador genérico (**Eg**), para este caso. Portanto, consideramos que teoria e prática coadunaram-se em prol dos objetivos propostos, e que não se tratou de uma prática pedagógica isolada e sim de pesquisa científica, cujos resultados apontam para necessárias discussões sobre o processo multidimensional que envolve a leitura, a escrita e a reescrita textual e não apenas as discussões sobre os resultados dessas ações, pontualmente disponibilizados.

Ao lançar um olhar científico sobre o contexto escolar, percebemos que, enquanto sujeitos da educação envolvidos diretamente no fazer pedagógico, a participação no desenvolvimento do Projeto nos permitiu compreender mais efetivamente os processos que configuram o ensinar e o aprender sobre a escrita escolar. Possibilitou-nos verificar que alunos do Ensino Fundamental, podem estabelecer orientações argumentativas por meio das conjunções e de outros elementos vinculados à tessitura da argumentação, independentemente da idade/série.

Verificamos, na escrita final, que os conectores foram de fato assimilados pelos alunos, que demonstraram conhecer e reconhecer as conjunções ao exercitaram seu uso no texto. Especialmente, **e**, **mas**, e **pois** foram utilizados para indicar orientação argumentativa nos enunciados, a estrutura correlata **não só...mas também** foi usada para articular elementos em escala argumentativa, e **portanto**, **embora**, **entretanto** foram responsáveis pela articulação de causas e consequências e, também, de escalas argumentativas, revelando que o potencial desses mecanismos linguísticos, ou seja, dos operadores ou mesmo articuladores textuais, foi compreendido pelos alunos.

O presente estudo demonstra, portanto, que os alunos do Ensino Fundamental podem lidar com a nomenclatura dos elementos analisados desde que percebam a sua funcionalidade. No entanto, uma das nossas hipóteses iniciais foi parcialmente refutada, pois, os alunos demonstraram não ter, ainda, suficiente entendimento sobre a força articuladora desses elementos na organização do todo textual, na estruturação da linearidade responsável pelo movimento de progressão

na escrita. Mesmo havendo versatilidade no uso de conjunções e palavras de teor adverbial, há redundância dos argumentos, presenciada em recortes repetitivos, ou retomados. Isso nos permite dizer que as lacunas podem estar atreladas a pouca leitura, que, embora tivesse sido fomentada nas aulas desenvolvidas pelo Projeto, demonstrou que os alunos não têm o hábito de pesquisar e ao mesmo tempo embasar sua produção escrita nessas fontes de pesquisa. E como o gênero artigo científico possibilita tal procedimento, provocado nas aulas, houve a busca por dados, mas representou uma atividade pedagógica incomum na vida escolar dos alunos, o que pode ser compreensível tendo em vista a idade/série em que se encontravam durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os resultados avaliados até o momento, que não se esgotam nesta pesquisa, indicam que os alunos tentaram lidar com a sua produção textual mediante um processo de reelaborações, que a descrição do funcionamento dos elementos linguísticos na construção semântica dos enunciados contribuiu e provocou inquietação na e para a escrita. Houve certa preocupação com a reestruturação, mas essa preocupação não superou a resistência que demonstraram na hora dos exercícios de reescrita, pois a maioria se utilizou de nota de rodapé para acrescentar as sugestões feitas pela equipe de correção, outros, reescreveram em espaços livres da folha, até mesmo nas entrelinhas, mas não se disponibilizaram a reescrever o texto inteiro, como é o caso do sujeito B desta pesquisa.

Desse modo, outra hipótese inicial, a de que a reescrita textual é aceita entre os alunos, também, foi parcialmente rejeitada. Houve, sim, evolução na escrita por meio da inserção de argumentos no sentido de complementar a ideia apresentada, de refutar ou reforçar as informações dadas, mas o acompanhamento de todo o processo empreendido pelo Projeto ART nos permite adiantar variáveis nesse sentido, indicando que os alunos ainda não entendem que escrever e reescrever seus textos é um processo que requer tempo para sedimentação do conhecimento, e isso ocorre por meio das leituras e pesquisas, do fazer, do reelaborar o conhecimento e do refazer o texto, objetivando a sua melhoria.

Retomamos o já dito, de que a refacção textual não constituiu foco principal desta pesquisa, mas, para as atividades de compreensão dos conteúdos escolares propostos pelo projeto, a reescrita se fez relevante. Assim, percebemos no material escrito produzido pelos dois alunos sujeitos desta pesquisa, que um dos alunos

apresentou mais desenvolvimento textual nas reescritas, o que nos leva a entender que esta não é uma prática pedagógica costumeira na sala de aula e tendo em vista a informação dada, por mais de cinquenta por cento dos alunos pesquisados, de que escrever é cansativo, enjoativo e demanda paciência, é compreensível que, nessa perspectiva, reescrever também o seja. Essa constatação nos acena para a necessidade de aprofundamento em estudos que focalizem a produção textual com vistas à refacção, durante um ano letivo, tempo que pode ser suficiente para constatar a aplicabilidade da teoria com foco na reescrita textual planejada e sistematicamente aplicada ao ensino.

Entendemos que a reescrita exige do aluno um olhar avaliativo, reflexivo e crítico sobre seu trabalho como escritor. Mas ele precisa ser ensinado, constantemente, sobre essa prática pedagógica. São necessárias ações e estratégias que o conscientizem sobre o processo de construção da escrita, que desencadeiem sua autonomia e o posicionar-se como sujeito no processo.

Mas, para isso, é necessário que ao professor seja proporcionado aporte teórico e prático, carga horária para estudo e preparo das aulas, para correções e devoluções da escrita e da(s) reescrita(s). Que esse sujeito da educação tenha condições técnicas e pedagógicas para aprofundar, com a devida necessidade, o ensino da produção textual, que não seja somente chamado para discutir os resultados (in)satisfatórios, e sim, que ele seja partícipe na organização do processo educativo sobre esse conteúdo escolar.

Destacamos que, apesar de não termos tido tempo hábil para analisar, com aprofundamento merecido, todas as intervenções escritas pelos alunos nos processos de reescrita, podemos asseverar que a comparação entre as duas versões, aponta que as estratégias de ensino implementadas pelo Projeto, proporcionaram aos alunos condições reais para querer escrever e reescrever. Eles puderam perceber que sua escrita estava sendo lida e discutida por alguém, que não se constituía em mais uma atividade avaliativa e sim uma possibilidade de interagir com alguém.

Se, ao professor, for possibilitado o exercício de seu papel de mediador entre o texto e o aluno/autor no processo dialógico que implica a produção textual, quiçá, tenhamos os avanços preconizados por autores como Malentachi (2007), ao considerar que

Quando o aluno vê no professor não mais a imagem de um simples avaliador, mas a de um mediador que colabora com a construção da sua escrita, ele sabe que escreve para o outro, que precisa fazer compreensíveis as suas palavras e, para isso, precisa estar aberto e preparado para ouvir o que o interlocutor tem a lhe dizer a partir daquilo que escreveu. Nessa perspectiva, o aluno apreende a escrita como trabalho, compreendendo-a como processo e resultado de uma relação dialógica. (MALENTACHI, 2008, p. 52-53).

Quanto ao gênero textual/discursivo produzido, podemos assegurar que, apesar do tempo exíguo de aplicação do Projeto, não permitindo aprofundamento sobre essa temática, até porque esse não era foco principal do estudo, os dois textos produzidos, comprovam que os alunos podem assimilar não somente a “forma”, mas a essência argumentativa do gênero artigo científico. Desse modo, entendemos que o gênero a ser produzido não é fator de dificuldade para o trabalho de escrita, pois os alunos podem apropriar desde que tenham apoio pedagógico e aporte teórico sobre o assunto a ser discutido. Assim, nossa hipótese de que o aluno de 9º ano do E. F. tem maturidade para produzir artigo científico, pode se confirmar.

Concluimos, também, que o Projeto ART considerou o contexto complexo e dinâmico que envolve uma sala de aula de escola pública. Por isso, as práticas educativas desenvolvidas durante a sua implementação foram subsidiadas por materiais comumente usados no cotidiano escolar, como artigos impressos (dispostos em uma pasta que foi montada para que os alunos organizassem todo o material impresso recebido), dicionários, livros didáticos e paradidáticos e revistas, tendo como premissa a crença de que o aluno sabe produzir textos, o que foi percebido pelos alunos e retribuído por eles na participação das ações desenvolvidas.

Portanto, entendemos que ensinar ao aluno sobre as manobras que permeiam os textos e como esses discursos são construídos e interpretados para garantir os intentos discursivos é fator do qual o ensino deve se ocupar com mais ênfase.

As análises da aplicação teórica acenam para a validade de se testarem teorias que podem recobrir o processo de argumentação, como o caso da Semântica Argumentativa. Diríamos que, se o olhar do pesquisador estiver voltado

para a sala de aula, muitas teorias podem servir de base para processos de ensino e de aprendizagem da língua.

As observações feitas do trabalho realizado pelo Projeto ART junto aos alunos pesquisados e as análises realizadas sobre os dados coletados para esta pesquisa mostram que a relação entre ensino e pesquisa deve ser cada vez mais estreita. Trata-se de um movimento que deve estar sempre em consonância.

E para que o ensino possa usufruir, mesmo que minimamente, das discussões presentes neste estudo, pretendemos divulgá-lo em espaços educacionais como Seminários e Formações Continuidas para professores e em espaços virtuais frequentemente acessados por profissionais da rede pública de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 7. ed. São Paulo, Ateliê, 2004.
- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica de língua portuguesa**. 36. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.
- ANDRÉ, M. **Etnografia na prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisas**, n.113, p. 51-64, julho/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Hermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 14. ed. São Paulo, Haucitec, 2010.
- BARBISAN, L. B. A produção de discursos argumentativos na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** – v. 1- n. 2 – p. 69-76 – jul./dez. 2005. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php](http://www.upf.br/seer/index.php). Acesso em 28/01/2013.
- BLASQUE, R. M. G. **As relações semântico-agumentativas de coordenação e subordinação em títulos de propagandas veiculadas em revistas**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2011, disponível em <http://bdtd.ibict.br/>, acesso em 11/08/2012.
- BÓRIO, M. M. M. **As conjunções coordenativas propostas em atividades de livros didáticos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2005.
- CAMPOS, C. M. O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação na Língua. **Revista ABRALIN**, v. 6, n. 2, p. 139-169, jun./dez. 2007. Disponível em: [www.abralin.org/](http://www.abralin.org/), acessado em 31/01/2013.
- CARONE, F. B. **Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes**. São Paulo: Ática, 1999.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens: volume 2: ensino médio**, 5.ed. São Paulo: Atual, 2005.
- CITELI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DE NICOLA, J. **Português: ensino médio**, volume 3. São Paulo: Scipione, 2005.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, J. R.; OHUSCHI, M. C. G. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Rev. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: [rle.ucpel.tche.br/](http://rle.ucpel.tche.br/). Acesso em 20/02/2012.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. CHIAPPINI, L. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GNERRE, M. **Linguagem escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem).

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do Português. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ILARI, R. **Introdução à semântica** – brincado com a gramática. 7. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KATO, M. A. **No mundo da escrita** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

KOCH, I. V. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto** – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALENTACHI, D. A. **As ações colaborativas entre professor e alunos de ensino médio na construção da escrita**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2007, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em 30/03/2012.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 119-145, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/>. Acesso em 02/02/2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENEGASSI, R. J. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **MATHESES - Rev. de Educação** – v. 5, n. 1, p. 105 – 125, jan./jun. 2004.

MENEGASSI R. J.; MALENTACHI D. A. **A mediação do professor e a participação do aluno na produção de textos**, 2011. Disponível em: <http://pibidletrasufal.blogspot.com.br/2011/10/mediacao-do-professor-e-participacao-do.html>. Acesso em: 05/02/2012.

MODOLO, M. A estrutura correlativa aditiva ‘não só...mas também’ de uma perspectiva multissistêmica. **Estudos Linguístico XXXIV**, p. 171-176, 2005. Disponível em: [www.gel.org.br/estudos.linguisticos](http://www.gel.org.br/estudos.linguisticos). Acesso em 13/09/2012.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas Retóricas: convergências de desdobramentos. In: MOSCA, L. L. S. **Retórica de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais - Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

PEREIRA, M. E. A. **A construção da argumentatividade em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em 20/01/2012.

PETERLINI, A. A. A Retórica na tradição latina. In: MOSCA, L. L. S. **Retórica de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

RÖRIG, C. **Uma marca de alteridade na linguagem: a pergunta sob um olhar semântico-argumentativo**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica - PUCRS, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>, acesso em 11/08/2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SELLA, A. F.; ROMAN, E. C.; BUSSE, S. **Roteiros de análise linguística**, Cascavel: Edunioeste. 2007.

SELLA, A. F.; CORBARI, C. C. **Funções do conector *and* em artigo da área de saúde pública**: relações adverbiais e direcionamento argumentativo. Disponível em: [www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes40/el\\_vol.40\\_n.1](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes40/el_vol.40_n.1). Acesso em: 10/02/2013.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. CHIAPPINI, L. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TERRA, E. ; DE NICOLA J. **Práticas de linguagem**: leitura e produção de textos. São Paulo: Scipione, 2008.

TOMAZINI, S. Ap. C. Breve reflexão sobre o fenômeno da intertextualidade. **Espéculo**. Revista de estudos literários. Universidad Complutense de Madrid, 2009. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/>. Acesso em: 03/02/2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. 2.ed. aumentada. São Paulo: Haucitec, 1989.

ZOPPI-FONTANA, M. Retórica e Argumentação. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. São Paulo: Pontes Editores, 2006.