

**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**

SOFIA CRISTINA ALEXIUS

**CONSTITUIÇÃO DE ENUNCIADORES EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS
DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CASCADEL – PR
2016**

SOFIA CRISTINA ALEXIUS

**CONSTITUIÇÃO DE ENUNCIADORES EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS
DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutor 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, Discursivos e de Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aparecida Feola Sella

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A371c

Alexius, Sofia Cristina

Constituição de enunciadores em produções escritas de alunos do nono ano do ensino fundamental./Sofia Cristina Alexius.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2016.
135 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aparecida Feola Sella

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Argumentação. 2. Enunciadores. 3. Conjunções. 4. Produção Textual. I. Sella, Aparecida Feola. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 808.8
401.43
407

CIP – NBR 12899

Bibliotecária: Rosângela Aparecida Araújo Silva – CRB 9ª/1810

SOFIA CRISTINA ALEXIUS

**CONSTITUIÇÃO DE ENUNCIADORES EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS
DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dra. Maria Helena Santos Pires
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Jorge Bidarra
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Cascavel, 03 de outubro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Sempre, e sobretudo, a Deus, por me permitir viver a experiência do Doutorado.

Especialmente, à minha orientadora Professora Doutora Aparecida Feola Sella, pelo decisivo empenho na conclusão dessa caminhada.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste; carinhosamente às colegas e amigas Elizete Paludo e Vanessa Raini de Santana, pelas alegrias e angústias compartilhadas.

Aos Professores Doutores Jorge Bidarra, Maria Helena Pires Santos, Sanimar Busse, Edina Regina Pugas Panichi e Esther Gomes de Oliveira, pela solicitude e solidariedade em aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, bem como pelas sugestões e contribuições significativas à tese.

Ao Professor Doutor Pedro Leites Junior, pela revisão textual e de normas deste trabalho.

À minha tia Rosmere Adriana Vivian Ottonelli, pela leitura crítica do texto.

Indiscutivelmente, à minha família, meu pai Jacó, minha mãe Lourdes, minha irmã Sílvia, pelo apoio afetivo e logístico nessa trajetória; pela nossa união.

Ao meu esposo e companheiro Delano, pelo amor, por acreditar na minha capacidade de chegar vitoriosa ao fim dessa jornada.

Enfim, agradeço ao meu mais recente e valioso trabalho, meu mais importante projeto de vida, meu filho Matias, pela descoberta da felicidade.

“Quem passou pela vida em branca nuvem
E em plácido repouso adormeceu,
Quem não sentiu o frio da desgraça,
Quem passou pela vida e não sofreu,
Foi espectro de homem, e não homem,
Só passou pela vida, não viveu.”

Francisco Otaviano

RESUMO

ALEXIUS, Sofia Cristina. Constituição de enunciadores em produções escritas de alunos do nono ano do ensino fundamental. 2016. 135 f.

Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

Orientadora: Professora Dra. Aparecida Feola Sella

A presente tese tem como matéria-prima de análise textos produzidos, em 2011, por alunos do nono ano da Escola do Campo São João, em Cascavel, Paraná, a partir da intervenção da professora e pesquisadora Doutora Aparecida Feola Sella. O *corpus* desta pesquisa é resultado do projeto ART – Aplicação e Reflexão Teórica em Sala de Aula, o qual ancora-se em uma metodologia de produção de textos argumentativos que prioriza o aspecto semântico da linguagem; mais especificamente, na utilização de conjunções coordenativas e subordinativas responsáveis pelo encadeamento argumentativo, num movimento polifônico de diferentes enunciadores. Essa proposta foge ao que tradicionalmente concebe a gramática quanto ao uso das conjunções. Mais do que ligar orações, coordenando-as ou subordinando-as, as conjunções veiculam sentidos e são responsáveis pelo direcionamento argumentativo do texto, trazendo à tona diferentes pontos de vista. Daí que, na aplicação do projeto ART e nas análises deste trabalho de pesquisa, toma-se como suporte teórico uma teoria semântica, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot (1887, 1889). Para Ducrot, o processo argumentativo origina-se nos próprios elementos linguísticos. As análises realizadas também encontram amparo na Linguística Textual, notadamente nas contribuições de Koch (2001, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), uma vez que, para essa teoria, o texto é tido como objeto central de ensino. Nas intervenções do projeto ART, os alunos foram motivados a escreverem artigos científicos, conforme estrutura básica que consiste em título, resumo, palavras-chave, comentários, considerações, referências. Para análise dos textos selecionados propôs-se a presença de enunciadores responsáveis por lugares argumentativos diferenciados: Enunciador crítico (Ec), Enunciador ingênuo (Ei), Enunciador genérico (Eg), os quais acenam para a forma de engajamento disposta pelos alunos. Em contraposição aos estudos da Gramática Tradicional, especificamente no que tange ao emprego das conjunções, entendidas, nesta pesquisa, como articuladoras de argumentação, a proposta pode servir para balizar uma produção textual mais consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Enunciadores. Conjunções. Produção Textual.

ABSTRACT

ALEXIUS, Sofia Cristina. Constitution of enunciators in written productions of ninth grade students. 2016. 135 f.

Thesis (Doctorate in Letters) - Postgraduate Program in Letters, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2016.

Supervisor: Professora Dra. Aparecida Feola Sella

The present thesis has analyzed texts produced in 2011 by students of the ninth grade of Campo São João School in Cascavel, Paraná, following the intervention of the teacher and researcher Dr. Aparecida Feola Sella. The corpus of this research is the result of the project ART - Application and Theoretical Reflection in Classroom, which anchors itself in a methodology of production of argumentative texts that prioritize the semantic aspect of the language; more specifically, in the use of coordinating and subordinating conjunctions responsible for the argumentative chain, in a polyphonic movement of different enunciators. This proposal runs counter to what grammar traditionally conceives about the use of conjunctions. Rather than connecting sentences by coordinating or subordinating them, conjunctions convey meanings and are responsible for the argumentative direction of the text, bringing different points of view to the surface. Hence, in the application of the ART project and in the analyzes of this research, a semantic theory, Ducrot's Theory of Argumentation in Language (TAL) (1887, 1889) is taken as theoretical support. For Ducrot, the argumentative process originates in the linguistic elements themselves. The analysis carried out also finds support in Textual Linguistics, especially in the contributions of Koch (2001, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), since for this theory the text is considered as the central object of teaching. In the interventions of the ART project, the students were motivated to write scientific articles, according to basic structure that consists of title, abstract, keywords, comments, considerations, references. The presence of enunciators responsible for differentiated argumentative places were proposed for the analysis of the selected texts: Critical enunciator (Ec), Naive enunciator (Ei), Generic enunciator (Eg), which point to the form of engagement arranged by the students. In contrast to the studies of Traditional Grammar, specifically regarding the use of conjunctions, understood in this research as articulators of argument, the proposal can serve to mark a more conscious textual production.

KEY WORDS: Argumentation. Enunciators. Conjunctions. Text production.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 DA NOÇÃO DE CONJUNÇÃO À DE ARGUMENTAÇÃO.....	15
1.1 UM OLHAR SOBRE O ENSINO DAS CONJUNÇÕES.....	16
1.2 PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS DA ARGUMENTAÇÃO	39
1.3 A ARGUMENTAÇÃO EM DUCROT	41
1.3.1 Compreendendo os conceitos de Locutor, Enunciador e <i>Topoi</i>	49
2 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	57
2.1 HISTÓRICO DO PROJETO ART.....	57
2.1.1 A origem do projeto.....	60
2.1.2 Noções sobre gênero e o modelo adotado: artigo científico	64
2.2 A ESCOLHA DO <i>CORPUS</i>	68
3 ARGUMENTAÇÃO E ENCADEAMENTO NO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA ..	70
3.1 ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO 1: Um grande vilão: o desperdício	74
3.2 ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO 2: Uma gota de vida.....	79
3.3 ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO 3: Se você usa, preserve	83
3.4 ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO 4: Gotas que valem ouro.....	85
3.5 ANÁLISE DE AC5: Não deixe que acabe essa grandeza.....	87
3.6 ANÁLISE DE AC6: Nossas ações, nossas consequências	89
3.7 ANÁLISE DE AC7: As consequências que o homem causou	92
3.8 ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO 8: Vamos proteger	94
3.9 ANÁLISE DE ARTIGO CIENTÍFICO 9: Uma questão de vida	96
3.10 ANÁLISE DE AC10: Devemos acabar com o desperdício.....	99
3.11 SÍNTESE DAS ANÁLISES.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa revela interesse pelos propósitos da argumentação. Este interesse se inicia na caminhada da pós-graduação, sob orientação do Professor Doutor Ivo José Dittrich; primeiro, com o olhar voltado para o discurso jornalístico da revista *Veja* em reportagens sobre o governo Lula, ainda na Especialização em Cultura e Identidade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em Foz do Iguaçu, entre os anos de 2007 e 2008. Depois, no Mestrado em Letras da Unioeste, em Cascavel, de 2009 a 2011, também sob orientação do referido professor, quando as análises se voltaram para os discursos políticos de Lula e Chávez, à época os respectivos presidentes do Brasil e da Venezuela. Em ambos os projetos, o estudo da argumentação apresenta foco na Retórica¹, ciência do discurso identificada, conforme Aristóteles (s/d), como a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar persuasão.

Ao ingressar como doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, em 2012, houve convite da Professora Doutora Aparecida Feola Sella, orientadora deste trabalho, para integrar a equipe de pesquisadores 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* (ART)². Tal projeto, inserido no Procad/Unioeste/UFSC, tem por objetivo maior a discussão do ensino da língua portuguesa em escolas de região de fronteira.

Iniciado em 2011, o projeto ART compreende a aplicação teórica para o desenvolvimento da produção escrita de alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Estadual São João, no Distrito Rural de São João, em Cascavel, Paraná, tomando como base a prática de análise linguística e sua relação direta com a produção de textos. Esses alunos participaram da intervenção no nono ano do

¹ Definidas por Aristóteles (s/d), as três provas da Retórica, tomadas como instrumentos de persuasão pelo discurso, são: *ethos* e *pathos*, de ordem afetiva, e *logos*, racional. O *logos* privilegia o aspecto mais objetivo e racional da Retórica; o *ethos* privilegia a importância do orador; o *pathos* privilegia o papel do auditório.

² O projeto em questão foi financiado pela Fundação Araucária/Estado do Paraná e está vinculado ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), conforme parceria estabelecida entre Unioeste e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doravante Procad/Unioeste/UFSC.

Ensino Fundamental (2011), no primeiro ano do Ensino Médio (2012), quando houve retorno do trabalho desenvolvido em 2011, e no segundo ano do Ensino Médio (2013).

Atribui-se o material coletado à intervenção da professora e pesquisadora Aparecida Feola Sella, da Unioeste, com a colaboração direta da Professora Glaci Terezinha Schneider, que, na época da coleta dos dados, era orientanda de Mestrado da referida pesquisadora. O material (textos dos alunos) serviu de subsídio para as intervenções práticas e análises e integram o *corpus* de três Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) de Letras, de duas dissertações de Mestrado (defendidas em 2013 e 2014)³ e da nossa tese de Doutorado.

Para desenvolvimento do projeto ART foi adaptada a noção de polifonia, conforme proposta por Ducrot (1987), em sua Teoria da Argumentação na Língua⁴. Tomou-se como norteamento que “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula” (DUCROT, 1989, p.18). É essa percepção que conduz o estudioso a dizer que a argumentação está inscrita na língua, nas frases, e que as próprias frases são argumentativas. Ou seja, a intenção argumentativa presente nos enunciados advém de instruções contidas na significação de certas frases: “a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados” (DUCROT, 1989, p.18). Nesse sentido, a tese fundamental da Teoria da Argumentação na Língua está no entendimento de que a argumentação e os valores argumentativos apresentados no discurso são determinados, pelo menos parcialmente, por um conjunto de frases semanticamente descritas. Nessa compreensão, a argumentatividade é produzida, particularmente, por meio de operadores argumentativos.

³ São elas: *A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do Ensino Fundamental*, de Glaci Terezinha Schneider (2013), trabalho responsável pela pesquisa de campo e recolhimento dos textos do projeto ART na fase inicial; *Presença de anáforas em textos produzidos por aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná: uma amostra de progressão textual*, de Elizete Inês Paludo (2014), trabalho que detalha a opção pelo gênero artigo científico nos textos do projeto ART, também na fase inicial da pesquisa.

⁴ A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), ou Semântica Argumentativa, surgiu nos anos de 1970, por meio dos estudos desenvolvidos pelo teórico francês Oswald Ducrot. Nas duas primeiras fases de desenvolvimento da teoria, a primeira denominada Forma *Standard* e a segunda demarcada pela Teoria dos *Topoi* Argumentativos e pela Teoria Polifônica da Enunciação, Ducrot contou com a colaboração de Jean-Claude Anscombre. Na terceira e atual fase, denominada de Teoria dos Blocos Semânticos, os estudos são conduzidos em parceria com Marion Carel.

A noção de enunciador, adotada na análise do *corpus*, oferece subsídios para a prática de produção textual aliada ao uso da argumentação linguística, uma vez que um dos objetivos do projeto foi o de ensinar os alunos a empregarem os mecanismos oferecidos pela língua em quaisquer processos de interação verbal, considerando-se a especificidade desta corrente teórica. A possibilidade de conjugar a noção de que a argumentação está inscrita na língua, conforme a primeira e a segunda vertentes da proposta de Ducrot (1987, 1989)⁵, aliada a uma noção de texto como processo, sinaliza o caminho por meio do qual se pautam as reflexões aqui constantes.

Conforme encaminhamentos teóricos do próprio autor, conectivos, bem como outros mecanismos da língua, estabelecem ou relações entre argumentos de forma a levar a uma determinada conclusão implícita ou explícita, ou ainda podem orientar para a própria conclusão. Reforça Ribeiro (2009) que os conectivos funcionam como operadores no discurso argumentativo, encadeando e determinando, dessa forma, o valor dos enunciados, e comprovam, assim, que a língua manifesta os pontos de vista estatuídos no arcabouço de certos elementos linguísticos.

Considerando que o projeto ART se ateve ao ensino das conjunções como elementos argumentativos, conectivos estes atrelados a textos produzidos pelos alunos que participaram do referido projeto, esta pesquisa, como consequência, verifica se a aplicação teórica rendeu resultados positivos se comparada à forma como as Gramáticas Tradicionais ensinam as conjunções. Embora fique evidente que o ensino tradicional é redutor, os conceitos presentes nos manuais tradicionais ainda norteiam a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa na maioria das escolas. Por isso, um trabalho de aplicação teórica pode servir para reflexões que implicam mudanças necessárias no paradigma do ensino da língua portuguesa e para uma reflexão sobre o uso efetivo da linguagem, especialmente no que diz respeito à produção escrita dos alunos.

Este trabalho, especificamente, toma como ponto de partida dez produções dos últimos textos escritos pelos alunos envolvidos no projeto ART, com o objetivo de analisar, sob as contribuições teóricas da Semântica Argumentativa e da

⁵ Não é objetivo aqui realizar uma diferenciação entre os conceitos de texto e discurso. Cabe destacar que, no âmbito de uma teoria enunciativa, como é o caso da Teoria da Argumentação na Língua, temos o discurso. No presente trabalho, por vezes, optou-se por empregar a palavra texto, tendo em vista que, na escola, esse é o termo mais comumente utilizado.

Linguística Textual, o uso de conjunções como articuladoras de argumentos, portanto, de pontos de vista.

Pesquisas que investigam a argumentação em textos produzidos por alunos não são incomuns. Trabalhos publicados recentemente e disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁶ demonstram a preocupação com a aplicação teórica ao ensino, conforme exposto na sequência.

Siqueira (2012), em *A elaboração do discurso argumentativo por alunos do Ensino Fundamental*, da Universidade Federal de Minas Gerais, estuda a argumentação em textos de alunos de uma escola particular de Belo Horizonte. Considerando práticas metodológicas que tomam a oralidade como ponto de partida para a produção escrita, a autora anuncia a presença de marcas que orientam argumentativamente o texto e que indicam a polifonia como uso eficaz de estratégias que podem gerar persuasão.

Campos (2012), da Universidade Federal de Pernambuco, em *A produção escrita em textos argumentativos: reflexões sobre a prática docente e aprendizagem de alunos*, investiga as possíveis relações entre práticas de ensino de produção de textos argumentativos e a mobilização de estratégias argumentativas pelos alunos. A coleta de dados foi realizada com duas professoras atuantes em duas escolas públicas do município de Camaragibe-PE, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio regular. De acordo com a pesquisadora, os resultados indicaram, entre outros aspectos, que as situações de produção de texto argumentativo não atendem às finalidades propostas no currículo para o ensino-aprendizagem desse gênero, fato que não favorece, de forma significativa, o processo de evolução das habilidades argumentativas escritas nas produções dos alunos.

Lima (2012), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, escreve sobre *Autoria e argumentação em textos de alunos do Ensino Médio*, a fim de contribuir com os estudos que se dedicam à análise da produção textual no espaço escolar, especificamente os que denotam marcas de autoria como indicadores de competência argumentativa. Conforme a pesquisadora, a análise do *corpus*, formado por textos de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da rede de

⁶ O Banco de Teses e Dissertações da Capes está disponível online (no seguinte endereço eletrônico: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>) e foi consultado por diversas vezes no decorrer da presente pesquisa, sendo o último acesso em 10 de agosto de 2016.

ensino do Estado de São Paulo, indica que a autoria e a argumentação são marcadas, entre outros, por meio de recursos linguísticos que revelam proximidade, intensidade e frequência.

A pesquisa ora apresentada, por sua vez, se constrói na expectativa de contribuir com práticas pedagógicas que visam a minimizar dificuldades encontradas pelos docentes de Língua Portuguesa ao lidarem com atividades de produção escrita. A inserção do gênero artigo científico, inusitado para o nono ano, também evidencia a competência linguística de alunos do Ensino Fundamental para lidarem com estratégias argumentativas a partir do uso de operadores argumentativos. De certa forma, a pesquisa segue resultados presentes nos estudos anteriormente citados.

Por conseguinte, ao encaminhar a alunos de nono ano o trabalho com a produção de texto de caráter científico, a pesquisa antecipa experiências que, habitualmente, só seriam vislumbradas no contexto acadêmico.

Segundo Sella, em encontros de orientação, a opção por este gênero, pensado em sua forma adaptada, originou-se de duas experiências da pesquisadora: as orientações de PIBIC Jr⁷, e a observação de que a estrutura do gênero agrega síntese e comentário, o que torna tal gênero apropriado para o ensino da argumentação como orientação para que se aceite determinada conclusão (princípio geral da Semântica Argumentativa) no âmbito do texto, no qual pode ser observada uma dimensão distinta da amplitude dos enunciados expostos por Ducrot (1987, 1989)⁸.

Depois de lidas todas as versões dos textos produzidos pelos alunos, levando-se em conta o fato de que alguns os reescreveram, integral ou parcialmente, duas ou mais vezes, ao passo que outros somente corrigiram os apontamentos, selecionaram-se para as análises dez textos que mostram rendimentos razoáveis na dimensão textual. Nesses textos, o emprego de conjunções coordenativas e subordinativas, como recursos argumentativos, obedece à estrutura textual solicitada e à exigência de serem usadas as respectivas conjunções, ensinadas de antemão como marcas de um determinado enunciador.

⁷ Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na modalidade destinada a alunos do Ensino Médio.

⁸ Neste trabalho recorreremos às duas primeiras fases da pesquisa de Ducrot. Não entramos no mérito da Teoria dos Blocos Semânticos, terceira e atual fase de desenvolvimento da teoria.

Parte-se da hipótese de que o aluno do nono ano consegue articular, na produção textual, unidades sintático-semântico-pragmáticas, embora, em alguns trechos, a pontuação utilizada não obedeça às regras da língua escrita. Nesse sentido, algumas perguntas norteiam as análises efetuadas: a produção escrita dos alunos selecionados contém bases argumentativas coerentes e fundamentadas em informações e dados⁹? As análises demonstram que a aplicação teórica resultou em acréscimo à escrita dos alunos? O movimento polifônico, acionado pelas conjunções, foi incorporado como estratégia de argumentação?

Essas questões, respondidas por meio das análises, movem o objetivo geral desta pesquisa, qual seja: constatar que os enunciadores articulados pelas conjunções utilizadas pelos alunos envolvidos no projeto revelam uma compreensão dos argumentos que as conjunções encadeiam no texto. Foram estabelecidos como objetivos específicos: identificar quais pontos de vista os alunos do nono ano de uma escola pública rural de Cascavel trazem para o escopo do texto; identificar o perfil dos enunciadores acionados; levantar quais enunciadores aparecem no posto e no pressuposto com mais recorrência; refletir sobre os resultados obtidos e se são representativos de um determinado ponto de vista.

Tais objetivos ancoram-se também em reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas para a produção textual, resultantes de acalorados debates, quer seja no âmbito do ensino, da pesquisa, dos profissionais da educação, ou dos órgãos da gestão educacional. Sempre há sinalização para certa inabilidade dos alunos para alcançar qualidade esperada nos textos que produzem.

Cabe à escola a função de socializar conhecimentos historicamente produzidos e promover práticas de ensino com vistas a transformar o conhecimento científico em saber escolar contextualizado, se se entender a escola como espaço em que ocorrem práticas sociais (algumas vezes conscientes, outras não), as quais, mesmo estando a serviço de um sistema que visa ao capital, podem ser usadas na promoção de práticas pedagógicas com vistas a desenvolver no aluno a leitura crítica e a escrita argumentativa.

À disciplina de Língua Portuguesa cabe proporcionar condições para o aluno situar-se ativamente e aperceber-se do desvendamento de implícitos nos enunciados, bem como usá-los na construção dos seus próprios enunciados.

⁹ No âmbito do projeto ART.

Práticas pedagógicas e metodologias de ensino, decorrentes de propostas de aplicação teórica, podem contribuir para entender/resolver ou minimizar a tão propalada deficiência na escrita escolar. Porém, percebe-se que os parâmetros ainda estão embasados na Gramática Tradicional e no pouco reconhecimento do papel do aluno ao assumir a autoria de um texto.

Pretende-se, com este trabalho, contribuir também com estudos sobre produção textual. Talvez o diferencial seja verificar que o aluno pode compreender um gênero não vislumbrado em seu cotidiano.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos: o capítulo 1 apresenta um olhar sobre as conjunções; dentre outros, o de Neves (2000), pois a autora promove um estudo mais abrangente do que prescreve a Gramática Tradicional sobre o papel das conjunções nas variadas situações de uso. Desenvolve-se, também, exposição relativa ao histórico de estudos sobre a argumentação, privilegiando-se a Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (1987, 1989), nas duas primeiras etapas de desenvolvimento, pois são elas que sustentam o embasamento teórico desta pesquisa. Considera-se, no capítulo 2, o histórico do projeto ART como percurso metodológico – do início das atividades do projeto e apresentação do modelo adotado na produção do artigo científico pelos alunos, à escolha do *corpus*. Para análise do *corpus*, reservada ao capítulo 3, consideram-se, também, as reflexões teóricas de Guimarães (1985, 1987), Koch (2001, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), entre outros.

O aporte teórico serve de respaldo para as análises das produções textuais dos alunos, destacando-se as relações argumentativas estabelecidas a partir do uso das conjunções. Para facilitar a leitura e consulta dos dados, recorre-se ao uso de termos da Gramática Tradicional para que se possa vincular o sentido de operadores argumentativos ao de conjunções. Considera-se a formação de ponto de vista no plano do posto e do pressuposto, sendo que, no primeiro, há um Enunciador crítico (Ec), que é consciente com relação ao sentido do enunciado e, no segundo, um Enunciador ingênuo (Ei), que é alienado. Por vezes, quando se fizer necessário, será considerado o ponto de vista de um Enunciador genérico (Eg) e de um Enunciador fonte (Ef), os quais, respectivamente, indicam o senso comum ou a fonte de leitura motivada pelo projeto ART.

1 DA NOÇÃO DE CONJUNÇÃO À DE ARGUMENTAÇÃO

Este capítulo traz reflexões sobre o papel das conjunções na visão da Gramática Tradicional e de autores que se contrapõem a ela, tais como Guimarães (1985, 1987), Koch (2001, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), Sella (2006) Sella, Roman e Busse (2007), Sella, Corbari e Bidarra (2012), entre outros, assim como a realização de um percurso sobre os estudos da argumentação. Importa, neste trabalho, retomar apontamentos sobre a história da argumentação, os estudos de Oswald Ducrot e a proposta da argumentação na língua.

Inicialmente, propõe-se recuperar alguns cuidados com relação ao desenvolvimento da teoria ducrotiana. A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) se desenvolve em três fases: a primeira, denominada de Forma *Standard* (1983); a segunda, Teoria dos *Topoi* Argumentativos e Teoria Polifônica da Enunciação (1987); a terceira e atual fase, Teoria dos Blocos Semânticos, desenvolvida a partir da tese de Marion Carel (1998). Os trabalhos sobre a argumentação de Ducrot são contínuos e têm origem marcada pela publicação do livro *L'argumentation dans la langue*, de Jean Claude Anscombre e Oswald Ducrot, em 1983, cuja contribuição para a teoria foi a de apresentar a argumentação como intrínseca à própria língua. Em 1984, uma nova edição de *L'argumentation dans la langue* acrescentou aos estudos as noções de *topos* e de polifonia, as quais marcam a segunda fase da pesquisa.

Para sustentar as análises efetuadas nesta pesquisa elegem-se as contribuições teóricas expressas nas duas primeiras fases da teoria, notadamente os capítulos 1 (*Pressupostos e Subentendidos: a Hipótese de uma Semântica Linguística* – a primeira versão e o reexame) e 2 (*Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação*) da obra *O dizer e o dito*, de Ducrot (1987)¹⁰, bem como *Argumentação e “Topoi” Argumentativo*, de Ducrot (1989)¹¹.

No percurso teórico do autor, a pressuposição é entendida como uma forma de polifonia; assim, a argumentação se dá a partir de enunciadores suscitados pelo enunciado. Depois, Ducrot apresenta a noção de potencial argumentativo, que passa a ser definido empregando-se a noção de *topos*.

¹⁰ Edição brasileira de *O dizer e o dito* utilizada na fundamentação teórica e nas análises deste trabalho.

¹¹ Edição da obra *História e sentido na linguagem*, organizada por Eduardo Guimarães.

Ou seja, no âmbito do léxico dos vocábulos ou das expressões, seria possível medir informações que deveriam ser aceitas como compartilhadas, embora não explicitamente escritas. Em “a água é um bem em extinção”, no plano do dito há um ponto de vista que recrimina o enunciador ingênuo, desconhecedor do fato de que a água (potável) pode/vai acabar. Embora não esteja escrito, este último enunciado negativo pode/deve ser compreendido como dado explicitamente.

Na próxima seção, expõem-se estudos que se voltam para as funções da conjunção, sempre na perspectiva de que o encadeamento movimenta pontos de vista, a fim de que uma determinada conclusão seja aceita, e de que podem subsidiar aplicação teórica em sala de aula.

Primeiramente, avalia-se o percurso dos encaminhamentos em Gramáticas Tradicionais. Elencam-se Rocha Lima (1985) e Terra e Nicola (1997), além de críticas presentes em Koch (2001, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), Guimarães (1985, 1987), Neves (2000, 2010) e outros autores.

1.1 UM OLHAR SOBRE O ENSINO DAS CONJUNÇÕES

Em se tratando do ensino tradicional da língua portuguesa, um primeiro conceito que merece reflexão é o de frase e sua relação com oração, período simples e período composto, segundo definição da Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima (1985). Reforça-se, contudo, que esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar a argumentação presente em encadeamentos, considerando como cada parte indica pontos de vista, portanto enunciadores.

De acordo com Rocha Lima (1985, p.203), “frase é a expressão verbal de um pensamento. Pode ser brevíssima, constituída às vezes por uma só palavra, ou longa e acidentada, englobando vários e complexos elementos”. O autor cita exemplos como: “Deus é perfeito”, “Quanto lhe devo?”, “Não saia daqui”, “Bem feito!”, “Vende-se”, entre outros. Tais exemplos compõem a classificação dos cinco tipos de frases, a saber: declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa e indicativa.

Segue-se, conforme o gramático, o conceito de oração, ou seja, “oração é a frase – ou membro de frase – que se biparte normalmente em sujeito e predicado” (ROCHA LIMA, 1985, p. 205). A diferença entre frase e oração reside na forma. No exemplo “socorro!” (grito), trata-se de frase, pois expressa um sentido completo. No

entanto, não se trata de oração, pois não contém a bipartição sujeito e predicado. Da mesma forma, no exemplo “Quero que você leia este livro”, o conjunto “que você leia este livro” é uma oração, uma vez que obedece ao critério formal, possui os termos lógicos fundamentais; não é, no entanto, por seu conteúdo, uma frase, pois não encerra sentido unitário e completo.

Terra e Nicola (1997, p. 102), conforme a maioria dos gramáticos, explicam que período “é a frase constituída por uma ou mais orações”. Dessa forma, o período simples é constituído de uma única oração, recebendo também o nome de oração absoluta: “Capitu dormia na sala”; e o período composto é aquele que consta de mais de uma oração: “Ela saiu da sala e não voltou mais”.

Ou seja, a noção de frase se insere em uma perspectiva sintática, na qual, por exemplo, a distinção entre coordenação e subordinação ocorre em um plano redutor de comparação. Verifica-se que a difusão de conceitos, seguidos de exemplos adequados à manutenção desses conceitos, aparece como regra geral nos ensinamentos da língua portuguesa nas escolas. Tal constatação vem ilustrada na obra *Gramática na Escola*, de Maria Helena de Moura Neves (2010), cuja pesquisa apontou para um trabalho de compartimentação dos fatos da língua, em decorrência da apresentação canônica dos manuais de gramática, organizados por quadros e paradigmas. Nesse sentido, entende-se a gramática “como um processo de depreensão de entidades nocionais, e, só a partir daí, pensa-se na atribuição de funções às unidades depreendidas” (NEVES, 2010, p. 43).

No contexto da pesquisa, Neves (2010) também constata que a condução do estudo da gramática no nível escolar não se encaminha para uma reflexão sobre o texto, qual seja, a de que o mesmo se faz como uma teia, tecido entre avanços e retomadas, que compreendem relações e processos, sequenciações e junções, participantes e argumentos, repetições e referenciações.

Conforme Santos, Riche e Teixeira (2013), em se tratando do ensino de língua portuguesa, há consenso entre especialistas e professores da área de que o principal objetivo do ensino deve ser a ampliação da competência linguística dos alunos. Isto significa, em outras palavras, capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros textuais nas diversas situações de interação sociocomunicativa. Para as autoras, não se pode ignorar que atividades de leitura e de produção escrita são essenciais no ensino de língua portuguesa.

Sabe-se que tal prática ainda não constitui prioridade nas escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada, haja vista as metodologias tradicionais de ensino se centrarem no estudo da Gramática Tradicional, elegendo, dessa forma, a prescrição da língua como norte para a apreensão da variedade linguística padrão.

Para Travaglia (2009), o ensino da gramática apresenta as abordagens prescritiva, descritiva e produtiva. A primeira elege a variedade “padrão” como a forma ideal de falar e de escrever; a segunda focaliza o conhecimento teórico sobre a língua e a terceira enfatiza o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Esta última permite ao falante a interação comunicativa, no sentido de atuar sobre o interlocutor, produzindo efeitos de sentido, valendo-se de variados recursos. Para tanto, há de se considerar as diferentes variedades linguísticas, uma vez que compõem a pluralidade do universo comunicativo.

No bojo dessa discussão, Santos (2003) comenta que faz parte da tradição gramatical listar os conectivos, ou seja, as chamadas conjunções, presentes em períodos, visando à classificação das orações que os compõem. As Gramáticas Tradicionais, contudo, não discutem o papel dessas conjunções na tessitura textual, tampouco discutem as possibilidades de sentido veiculadas por estas em diferentes contextos. Segundo a autora, isso já vinha sendo acenado em estudos da década de 1980 desenvolvidos por pesquisadores como Koch, Travaglia, Franchi, Ilari e Geraldi.

De acordo com Santos (2003), as definições apresentadas nas Gramáticas da língua portuguesa e nos trabalhos dos linguistas constituem um problema para os pesquisadores que se propõem a analisar os períodos compostos por coordenação e/ou subordinação. Tais conceitos, em alguns casos, são confusos e mal formulados, mesclando sintaxe e semântica; considerando independentes as orações coordenadas e dependentes as subordinadas. Câmara Jr. (1972, p. 66) comenta que “o fato de cada oração coordenada manter a sua individualidade não quer dizer que cada uma seja independente das outras”.

Os estudos em Linguística Textual, desde a década de 1960, assinalam que a função das conjunções vai além de ligar termos, no nível oracional, e orações coordenadas e subordinadas. Para Koch (2008), esses elementos, no texto, são responsáveis por grande parte da organização discursiva, tanto que, na prática, é comum estruturas de coordenação, por exemplo, articularem parágrafos e itens maiores de textos. E, na organização do discurso, os conectivos articulam

enunciados, enfatizam ideias, relacionam tópicos diversos, ligam parágrafos, enfim, vão além do que pregam as Gramáticas.

Os denominados articuladores textuais ou operadores do discurso, conforme Koch (2008), operam em diferentes níveis, quais sejam: no nível da organização global do texto, em que explicitam as articulações das sequências ou partes maiores do texto; no nível intermediário, em que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos; no nível microestrutural, no qual articulam orações ou mesmo membros oracionais.

Galembeck (2009, p. 113), reportando-se à Linguística Textual, comenta que esta tem como objeto específico os processos de construção textual, “por meio dos quais os participantes do ato comunicativo criam sentidos e interagem com outros seres humanos”. E destaca a evolução dessa teoria em três principais passos: as análises transfrásticas, a Gramática de Texto e a Teoria do Texto.

As análises transfrásticas se centram no percurso da frase para o texto. As Gramáticas de Texto focalizam o conjunto de regras que compreendem três competências básicas, a saber: competência formativa; competência transformativa; competência qualificativa. A primeira permite ao usuário da língua produzir e compreender um número infinito de textos e avaliá-los no que tange à boa ou má formação do mesmo. A segunda diz respeito à capacidade de o usuário resumir um texto, parafraseá-lo, reformulá-lo, ou atribuir-lhe um título, assim como a de avaliar a adequação do resultado dessas atividades. A terceira, competência qualificativa, refere-se à capacidade de o usuário identificar o tipo ou o gênero de um dado tipo, bem como à possibilidade de produzir um texto de um tipo particular.

Embora as Gramáticas de Texto tenham o mérito de estabelecer as noções de que o texto constitui a unidade linguística mais elevada, desdobrando-se esta em unidades menores, e de que a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem, cabe reconhecer alguns problemas de formulação. O primeiro refere-se ao conceito de texto como unidade formal, dotado de uma estrutura interna e gerado a partir de um sistema finito de regras, internalizado por todos os usuários da língua, cujo sistema constituiria a gramática textual de uma língua.

O segundo problema é a separação entre as noções de texto – unidade estrutural, gerada a partir da competência de um usuário idealizado e descontextualizado – e discurso – unidade de uso. A partir dessas considerações, os

estudiosos iniciaram a elaboração de uma Teoria do Texto que discutisse a constituição, o funcionamento, a produção dos textos em uso numa situação real de interação verbal.

Para Galembeck (2009), a Linguística Textual, a partir da década de 1970, passou a focar a noção de textualidade; em outras palavras, a multiplicidade de conexões ativadas em eventos comunicativos. O autor comenta que a relevância da Linguística Textual está em considerar as condições externas à língua, isto é, o contexto necessário para a produção, recepção e interpretação de texto, e a interação, uma vez que a construção do sentido se dá entre escritor/falante e leitor/ouvinte.

Dessa forma, a análise e explicação pautam-se na unidade texto em funcionamento, e não na depreensão de regras subjacentes a um sistema formal abstrato. A Linguística Textual, portanto, assume, nesse estágio de evolução, uma postura de caráter interdisciplinar, dinâmica, funcional e processual, segundo concepção de Marcuschi (2008).

Conforme refere Galembeck (2009), a Linguística Textual parte do pressuposto de que toda ação é necessariamente acompanhada de processos de ordem cognitiva, uma vez que o agente dispõe de modelos e tipos de operações mentais. Koch (2001) argumenta que os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social e têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados, a fim de que a atividade seja coroada de sucesso. Assim, essas atividades decorrem da compreensão do processo responsável pela produção do texto.

Galembeck (2009), pautando-se em estudos de Heinemann e Viehweger (1991), discorre sobre quatro grandes sistemas de conhecimento, responsáveis pelo processamento textual, a saber: 1. Conhecimento linguístico – do léxico e da gramática; 2. Conhecimento enciclopédico ou de mundo – informações armazenadas na memória de cada indivíduo, o conhecimento acerca dos fatos do mundo, adquirido por meio de experiência; 3. Conhecimento interacional – dimensão interpessoal da linguagem. Esta se divide em conhecimento ilocucional (meios diretos e indiretos utilizados para atingir um dado objetivo); conhecimento comunicacional (meios adequados para atingir os objetivos desejados); conhecimento metacomunicativo (meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação: trata-se de procedimentos de atenuação, paráfrases,

parênteses de esclarecimento, entre outros); conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais (reconhecimento de um texto como pertencente a um determinado gênero ou tipo).

Dessa forma, o conhecimento do texto por parte dos usuários da língua, somado às características internas do texto, define as estratégias a serem utilizadas na produção e recepção do mesmo. Ao se dirigir a alguém, o escritor/falante o faz num determinado contexto, assim como o leitor/ouvinte só pode compreender o texto inserindo-o num dado contexto. O sentido dos textos, portanto, advém de um processo de produção e recepção contextualizadas. Galembeck (2009) destaca que o contexto, para a Gramática de Texto, é a situação de enunciação. Segundo a Linguística Textual, tal conceito foi ampliado para abranger o entorno sociocultural e histórico comum aos membros de uma sociedade e armazenado individualmente em forma de modelos cognitivos. Conforme o autor, atualmente o contexto é representado pelo espaço comum que os sujeitos constroem na própria interação; e o texto, reitera Koch (2010, p. 33), é “considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”.

Assim, os textos dão

a possibilidade de se tornar o conhecimento explícito, de segmentá-lo, diferenciá-lo, pormenorizá-lo, de inseri-lo em novos contextos, permitir sua reativação, de testá-lo, avaliá-lo, corrigi-lo, reestruturá-lo, tirar novas conclusões a partir daquilo que já é compartilhado e de representar lingüisticamente, de forma nova, novas relações situacionais e sociais (KOCH, 2001, p. 7).

O procedimento destacado por Koch (2001) vem ao encontro do desenvolvimento de metodologias de ensino da língua portuguesa que vislumbram, no processo de aprendizagem, a compreensão da língua em sua função comunicativa na sociedade, ou seja, além do que prescrevem as Gramáticas Tradicionais. Nessa linha de pensamento, Sella (2008) argumenta que, diante de cada gênero, de cada situação discursiva, novas funções das conjunções são verificadas, o que demonstra a versatilidade da língua.

Nas oficinas de produção textual, por exemplo, segundo Desiderato e Navaro (2009), ocorrem situações nas quais os alunos são expostos a vários usos da língua, fato que os leva à reflexão sobre a variedade de gêneros e tipos com os

quais interagem nas situações comunicativas. Dessa forma, aprendem a produzirem diferentes efeitos de sentido e adequarem o texto às diferentes situações de interlocução escrita. Assim, aprendem também a adequarem os registros escritos, conforme o requer o contexto.

A Linguística Textual, conforme Koch (2008), pode oferecer subsídios ao professor no que tange à realização do trabalho com o texto. Em outras palavras, a Linguística Textual consiste no estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem a construção da textualidade e, em decorrência, a produção textual dos sentidos. Por meio dessa atividade, é possível promover a revitalização do estudo da gramática, não como um fim em si mesma, mas com o objetivo de evidenciar a forma de trabalhar com a seleção e a combinação dos elementos linguísticos, ou seja, relacionando “um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar nossa busca pelo sentido” (KOCH, 2008, p. 203).

Ao se considerar o texto como discurso e esse como processo de interação social, deve-se lembrar que os processos interativos da linguagem, quando partem do ordinário para o escolar, podem apresentar resultados diferenciados e melhores na produção textual escolar. E, à medida que os alunos se sentem seguros e instrumentalizados para se utilizarem de estruturas linguísticas como encadeadoras de argumentos, a produção textual escolar passa a ter significado para eles, e as experiências vivenciadas, no ordinário, serão transpostas para o científico, e vice-versa.

Para Guimarães (1987), a argumentação deve ser tida como uma questão linguística. O autor afirma serem as conjunções elementos importantes na organização textual. Por isso, se faz necessário superar práticas pedagógicas sustentadas no ensino tradicional dos elementos linguísticos puramente e propor encaminhamentos pedagógicos que se voltem para a função argumentativa desses elementos, o que é extensivo, também, ao ensino do funcionamento das conjunções.

Em uma perspectiva argumentativa há que se ter um olhar sobre o nível semântico e discursivo desses elementos, porque, conforme orienta Ducrot (1987), a argumentação se revela na própria língua, e a orientação argumentativa dos enunciados está marcada nas próprias regularidades linguísticas. Segundo Guimarães (1987, p. 25, grifos do autor), “*orientar argumentativamente* é apresentar

um conteúdo A como devendo conduzir o interlocutor a concluir C. Dar A como razão para se crer em C” e, nesse sentido, são os elementos linguísticos que fornecerão os encaminhamentos argumentativos direcionadores de determinadas conclusões.

Garcia (2001) considera que a produção textual escolar apresenta estruturação inadequada porque os alunos não sabem estabelecer relações entre as ideias; e que a análise sintática deve ser ensinada como um meio e não como um fim. O autor diz que os conectivos de coordenação representam o processo de encadeamento de ideias e as conjunções *e* e *nem*, para citar um exemplo do autor, “são 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, 2001, p. 42).

No entanto, o autor discute as várias possibilidades nas quais esse conectivo manifesta semanticamente encaminhamentos que vão além de adição, como no exemplo “existem mulheres e mulheres...”. O conectivo *e* não está apenas adicionando ou ligando termos semelhantes, mas revelando sentidos que autorizam “desconsideração, distinção ou preconceito”.

Percebe-se, então, a importância de estudar todos os elementos que compõem o que Ducrot (1987) chama de “ossatura interna do enunciado”, ainda mais quando se pensa na possibilidade de entender que tais elementos servem para conduzir as orientações argumentativas dos enunciados.

Contudo, a maioria dos programas de ensino das escolas, no que tange aos conteúdos de Língua Portuguesa, pauta-se nas concepções da Gramática Tradicional. A ideia de que é preciso saber gramática para aprender a escrever justifica, ainda, práticas pedagógicas voltadas ao estudo da prescrição da língua. Enfatizam-se tais procedimentos, conforme o comprovam, por exemplo, livros didáticos e compêndios gramaticais. Essas metodologias, no entanto, não atendem satisfatoriamente às necessidades dos alunos no que se refere ao aprendizado da variante linguística formal, fato indicador de que o conhecimento de regras gramaticais, por si só, não assegura um desempenho eficaz na produção escrita.

No caso das conjunções coordenativas, por exemplo, Rocha Lima (1985) as define como as responsáveis pela ligação de dois vocábulos de mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração etc.). Quanto às subordinativas, o autor as define como aquelas que ligam “duas

orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação” (ROCHA LIMA, 1985, p. 184). Não consta, nas três páginas da obra em questão destinadas à explanação sobre conjunções, qualquer menção ao caráter argumentativo das mesmas.

Defende Sella (2011) que não somente o texto escrito, mas também saberes que demandam conhecimentos, os quais estabelecem alguma relação com as práticas sociais do cotidiano dos alunos, deveriam atrair a atenção dos educadores. “A descrição professada pela gramática tradicional desconsidera variações de sentido, as quais podem ser observadas somente se considerado um contexto de ocorrência” (SELLA, 2011, p. 8). Em boa medida, os elementos gramaticais que deveriam “contemplar de forma devida as funções que os elementos linguísticos desempenham no interior do texto” por muitas vezes são ainda explorados em propostas metodológicas pautadas no modelo prescritivo da Gramática Tradicional.

A Gramática que se autodenomina reflexiva, de Cereja e Magalhães (2005), título indicador de um convite à reflexão sobre a língua em uso, falada e escrita, também prioriza o estudo da sintaxe quando trata do emprego das conjunções. “As conjunções coordenativas ligam palavras ou orações de mesmo valor sintático. As conjunções subordinativas inserem uma oração na outra, estabelecendo entre elas uma relação de dependência sintática” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 195). A única observação acerca da contribuição das conjunções para a progressão textual se faz com o apontamento de que esses elementos cooperam para que um texto, conforme os autores, “apresente textualidade, isto é, seja coerente e coeso, e não apenas uma sequência de palavras ou frases sem sentido” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 190).

Em 2006, Hoffmann e Sella apresentaram pesquisa sobre o tratamento dado às conjunções coordenativas em livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no Ensino Fundamental do município de Cascavel, Paraná. Segundo as autoras, tais materiais didáticos ainda elegem práticas de conceituação baseadas em critérios mecânicos e superficiais, ratificados com exercícios de análise e classificação. Além disso, o material que deveria funcionar como um auxiliar didático em sala de aula é seguido como um roteiro pelos docentes.

Reiteram Hoffmann e Sella (2006) que, embora haja, por parte de alguns, a tentativa de inserir atividades de leitura e produção textual, conforme preconizam as novas tendências em linguística, são negligenciados nos manuais didáticos os

aspectos argumentativos e reflexivos da linguagem, os quais permitiriam compreensão e uso mais adequados da língua.

Entre os lingüistas é consenso afirmar que os estudos da gramática tradicional pautam-se em critérios sintáticos sendo, portanto, altamente prescritivos e descritivos. Nos livros didáticos nota-se que os conteúdos são quase uma cópia dessa gramática e apresentam as incoerências do estudo tradicional da linguagem (HOFFMANN; SELLA, 2006, p. 193).

O objetivo pretendido com o estudo de Hoffmann e Sella (2006) era deixar claro que as orações, incluindo-se as gramaticalmente classificadas como coordenativas, estabelecem argumentos que contribuem com o sentido na composição do enunciado. Conforme destacam, o valor semântico e até pragmático de certas conjunções coordenativas ilustra os diferentes valores assumidos no processo da enunciação. Nas palavras das autoras, “os conectores determinam a orientação argumentativa ao introduzirem um enunciado e ainda ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão” (HOFFMANN; SELLA, 2006, p. 194).

Na análise dos processos de argumentação, estabelecidos pelo uso de conectivos de coordenação e subordinação, entende-se que esses mecanismos linguísticos servem como pistas representativas da forma como o produtor do texto concebe determinados conteúdos. É o que autoriza Koch (2010) a considerá-los como “operadores de discurso”, estruturados de maneira a organizar encadeamentos sucessivos que se transformam em texto. A relação discursiva, assim fundamentada, demonstra que as conjunções estabelecem relações semânticas não reconhecidas pela Gramática Tradicional.

Nessa linha de pensamento, Perini (1996) defende que a coordenação, em muitos casos, se aproxima dos fenômenos discursivos, baseados, preferencialmente, em fatores semânticos e cognitivos, isto é, menos dependentes da estrutura interna das formas linguísticas.

Maria Helena de Moura Neves, na obra *Gramática de Usos do Português* (2000), em se tratando do ensino das conjunções, discorre sobre o papel sintático e semântico das mesmas, nas variadas situações de uso. Comenta sobre as possibilidades de relações estabelecidas pelos conectivos, sobre modos de construção, enfim, apresenta um estudo das especificidades desses articuladores

nos processos de coordenação e subordinação. A autora contribui para a avaliação do quão redutor é o que se constata nas páginas da Gramática Tradicional.

Para exemplificar o estudo de Neves, citam-se alguns casos de coordenação com *e*, *nem*, *mas*, *ou*, e de subordinação com *porque* e *se*. Faz-se esse recorte considerando-se o emprego recorrente desses articuladores nas produções textuais analisadas no trabalho de pesquisa em questão.

A coordenação com **E**:

Neves (2000) descreve o **e** como conjunção coordenativa que marca uma relação de **adição** entre os segmentos **coordenados**, fato indicador de que esse coordenador possui um caráter mais neutro do que outros. A título de ilustração, transcrevem-se alguns exemplos:

*“Eu e meu marido fizemos os exames necessários **E** constatamos que o problema era meu”.* (p.739)

Relação de contraste – *“Depenava frangos **E** não ganhava nada”.* (p.739)

Relação de causa/consequência – *“Superministro arma crise **E** entra na fritura”.* (p.739)

Modo de construção:

Elementos de composição – *“Era o carvão da cozinha em vista de leva - **E** - traz”.* (p.740)

a) Palavras – *“Nunca saio antes das cinco, cinco - **E** - meia”.* (p.740)

b) Sintagmas – *“As questões de higiene pública, de conforto **E** de segurança da vida **E** da propriedade, a sociedade representa uma força superior à do indivíduo”.* (p.740)

c) Orações – *“Eles riem **E** Gioconda vai para dentro”.* (p.741)

d) Enunciados – *“Nada mais o atingia. **E** raramente consultava o relógio”.* (p.741)

Neves (2000) discorre ainda sobre o valor semântico do **E**. Dentre os exemplos, citam-se apenas alguns:

a) Na indicação de sintagmas, orações ou enunciados:

*“As previsões se confirmaram: após um dia **E** uma noite arrastados em dura espera, nasceu”.* (p.743)

*“Manhã de sol. Sala de paredes nuas **E** mobiliada com simplicidade. Portas à direita **E** à esquerda”.* (p.743)

*“E fuma **E** toma um cafezinho”.* (p.743)

b) Na adição de temas:

*“A música cresce **E** o espectador entrevê ao fundo da tela, por entre flores e círios, indistintas e trêmulas figuras vivas da nacionalidade”.* (p.745)

A coordenação com **NEM**:

O elemento **NEM** marca uma relação de adição entre os segmentos coordenados e adiciona, além do **E**, segmentos negativos ou privativos:

*“Detetives **não** achavam rastro de Enrico **NEM** da Bertolazzi”.* (p.751)

*“Um homem de bem neste estado, sem saber como **NEM** por quê!”* (p.751)

O **NEM** pode coordenar sintagmas, orações, enunciados:

*“Não tem mais **NEM** meio mais”.* (p.751)

*“Não me arrisco **NEM** arrisco você”.* (p.751)

*“Não sabe para onde vai. **NEM** lhe importa saber”.* (p.751-752)

A coordenação com **MAS**:

Para Neves (2000, p. 755), o “**MAS** marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, e, por essa característica, não há recursividade na construção com **MAS**, que fica, pois, restrita a dois segmentos”.

*“Vocês servem mal, **MAS** a comida é ótima!”* (p. 755)

Quanto ao modo de construção, os segmentos coordenados por **MAS** podem ser sintagmas, orações, enunciados:

*“Ângela riu, fraca **MAS** ostensivamente”. (p.756)*

*“O garçom tem cara de mentecapto, **MAS** isto não me afeta grande coisa”. (p.756)*

*“Se se come bem aqui não sei. **MAS**, que se bebe bem, bebe-se!” (p.756)*

Quanto ao valor semântico do **MAS**, Neves (2000) assinala que a desigualdade é utilizada para a organização da informação e para a estruturação da argumentação. O conectivo tem especificações como: contraposição em direção oposta, marcando contraste, marcando compensação, entre outros:

*“Será que pé gasta? Diz que de quem trabalha em salina gasta. **MAS** eu não; agora sou jornalista”. (p.757)*

*“Vou bem. **MAS** você vai mal”. (p.758)*

*“Longo, **MAS** lido com voz clara e sem hesitações, o discurso no Congresso arrancou aplausos em várias ocasiões”. (p.760)*

A coordenação com **OU**:

Segundo Neves (2000, p. 771), “a conjunção coordenativa **OU** marca disjunção ou alternância entre o elemento coordenado no qual ocorre e o elemento anterior”. Uma construção com **OU** pode indicar disjunção inclusiva e disjunção exclusiva:

*“Não se trata de semelhança física, mas a forma de pensar, a maneira **OU** o jeito de dizer alguma coisa são muito parecidos com os dela”. (p.771)*

*“Sou **OU** não sou deputado eleito pelo povo?” (p.771)*

Quanto ao modo de construção, **OU** pode coordenar elementos de composição:

*“Então vamos tirar a sorte no **par - OU - ímpar**, para ver quem é que vai! Sou par!” (p.772)*

Neves (2000) relata ainda que a alternância pode se dar entre sintagmas do mesmo estatuto sintático: sintagmas nominais, de valor adjetivo, verbais, de valor adverbial, orações, enunciados:

*“Assim, o sal de cozinha (cloreto de sódio) obtido **da água do mar OU de jazidas terrestres** (sal-gema)”. (p.773)*

*“Não se trata de ser **caro OU barato**”. (p.773)*

*“Decidia o que, aquela? Tanto lhe fosse **renegar e debater, OU se derrubar na vala da amargura**”. (p.773)*

*“É a hora em que recebo funcionários que não tiveram tempo de falar comigo **durante o expediente OU em minha casa**”. (p.774)*

*“Me perguntou se, afinal, **eu fora visitar papai no hotel OU o recebera aqui em casa**”. (p.774)*

*“Ana sempre foi assim distraída. **OU** quem sabe, tenha deixado no ar, de propósito”. (p.774)*

A conjunção **PORQUE**:

Para Neves (2000, p. 801), “em português, a análise das construções complexas **causais** pode ser representada na análise das orações iniciadas pela conjunção **PORQUE**”.

*“Trabalho aqui **PORQUE** quero”. (p.801)*

Neves (2000) pontua a necessidade de se considerar que as relações causais também podem ser relações marcadas por um conhecimento, julgamento ou crença do falante, ou seja, existentes no domínio **epistêmico**, e relações entre um ato de fala e a expressão da causa que deu origem a esse ato linguístico:

*“Do leite devemos fazer uso abundante **PORQUE**, além de ter efeito específico sobre o crescimento do organismo, é muito rico em cálcio”. (p.805)*

*“Vou tirar umas férias **PORQUE** estou cansadíssimo”. (p.805)*

A autora ressalta ainda que as construções causais frequentemente permitem diferentes leituras, especialmente se vistas desvinculadas de seu contexto.

A conjunção **SE**:

Conforme Neves (2000, p. 829), “as construções condicionais são, em princípio, enunciados da forma”: **SE**/oração condicional/oração principal ou oração principal/**SE**/oração condicional.

Neves (2000) salienta que:

De um ponto de vista da organização da informação no texto, verifica-se que as *orações condicionais* antepostas, que são as mais frequentes, constituem, em geral, um ponto de apoio para referência, um *tópico* discursivo. Sendo assim, as orações condicionais formam uma espécie de *moldura de referência* em relação à qual a oração principal é factual, ou apropriada. Além disso, frequentemente nessas *orações* está uma informação que não é dita como novidade (NEVES, 2000, p. 833, grifos da autora)

Há de se reiterar a pertinência acerca do papel sintático e semântico das conjunções para o desenvolvimento do projeto ART, e de cujas reflexões carecem as Gramáticas Tradicionais. Estas, ao tratarem do estudo das conjunções, por exemplo, repetem regras e exemplos que parecem ignorar o sentido que é intrínseco à própria língua: o seu aspecto dinâmico. Em outras palavras, a língua não se assenta em conceitos estáveis, tampouco é passível de ser compreendida em estruturas sintáticas apenas.

Em se tratando do estudo das conjunções, há que se considerar, também, a pluralidade semântica inerente às mesmas em distintos contextos e situações de uso. Para tanto, há, ainda hoje, a necessidade de se superar o modelo sobre o qual se ancoram as metodologias tradicionais de ensino da língua portuguesa, isto é, a repetição do estudo das palavras centrado nos limites da morfologia e da sintaxe. Esta visão, reproduzida ainda na maioria das práticas pedagógicas de ensino da língua nas escolas em geral, não acena para o desenvolvimento efetivo da competência linguística dos alunos. Isto significa que a língua deve ser concebida para além de um código, ou seja, como discurso, conforme enfoque dado pelo círculo de Bakhtin (1979).

A língua, nessa visão, não é apenas algo exterior a nós, pairando sobre nós, mas sim algo que construímos contínua e coletivamente e que constrói e é

construído por nossas práticas sociais. Para Bakhtin (1979, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto”. Assim, depreende-se que há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis.

Cunha (2001) realizou estudo sobre a visão dos compêndios de gramática quanto ao comportamento sintático das conjunções causais/explicativas. Conforme o autor, nos compêndios investigados (a *Moderna Gramática Portuguesa*, 33ª edição, de Evanildo Bechara, a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, 29ª edição, de Domingos Paschoal Cegalla, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 2ª edição, de Celso Cunha e Lindley Cintra, *Novas Lições de Análise Sintática*, 4ª edição, de Adriano da Gama Kury, a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Walmírio Macedo, e a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, 30ª edição, de Rocha Lima) um dos problemas notados quanto à classificação de orações e das conjunções autorizadas a introduzi-las está na falta de clareza das explicações fornecidas e na confusão de critérios adotados. O objeto por ele estudado não encontra explicação completa e satisfatória, ainda que receba tratamento semântico nas obras examinadas.

No caso das orações conhecidas como coordenada sindética explicativa e subordinada adverbial causal, notamos que tais compêndios privilegiam o critério semântico na tentativa de distinção. Contudo, a diferença entre causa e explicação nunca fica realmente clara de modo que, muitas vezes, é difícil saber se a oração introduzida pela conjunção é causal ou explicativa. Além disso, os processos de estruturação de períodos (coordenação e subordinação) não são explicados com o devido detalhamento (CUNHA, 2001, p. 20).

Constata-se que a Gramática Tradicional, de forma geral, não responde às questões semânticas e argumentativas implicadas na língua. Logo, ela não oferece um estudo abrangente capaz de orientar os alunos para a análise da língua, bem como para capacitá-los ao exercício da produção escrita, segundo os critérios básicos de coesão e coerência.

Hoffmann e Sella (2006) destacam que os estudos de Garcia (2001), Guimarães (1987), Koch (2010), entre outros autores, apresentam teorias e contribuições para uma visão mais ampla e procedente acerca do funcionamento dos mecanismos linguísticos, pois oferecem, ao partir da análise de frases, uma postura marcada pela incorporação do nível semântico.

Segundo Guimarães (1987, p. 35), nas Gramáticas Escolares, de largo uso no Brasil, os estudos das conjunções coordenativas e subordinativas limitam-se à classificação e subclassificação dessas conjunções. Tal procedimento se repete, segundo o autor, há pelo menos cinquenta anos.

O que normalmente se diz das conjunções, segundo Guimarães (1987, p. 35), é que elas ligam orações. Esta é uma verdade não questionada; o que se discute, conforme o autor, nas construções em que aparece, é que esta classe de palavras tem outras funções que são tanto e até mesmo mais significativas. Na obra *Texto e argumentação*, Guimarães (1987, p. 35) apresenta um estudo semântico dessas conjunções utilizando conceitos como o de polifonia e de orientação argumentativa, conceitos estes desenvolvidos pela semântica da enunciação. Na abordagem desse tema, o autor observa os conectivos levando em conta como os segmentos articulados se organizam em relação à enunciação. Para tanto, considera:

a) a possibilidade de inversão das orações; b) a possibilidade de articulação por sobre o limite da frase (na linguagem escrita corresponde à possibilidade de a conjunção articular a oração que inicia com a que vem antes de um ponto); c) o alcance da negação; d) o alcance da pergunta; e) o modo de encadeamento no texto; f) a divisão para dois locutores numa conversa; g) a divisão entonacional no interior de uma frase; h) correlação dos modos verbais nas orações (GUIMARÃES, 1987, p.36).

Exemplificando, conforme os itens acima destacados, o autor cita um exemplo com o emprego da conjunção *logo*. “*Maria comprou o carro, logo vendeu a casa*”. A possibilidade de inversão das orações não é possível: “*Logo vendeu a casa, Maria comprou o carro*”. Para o autor, também não é aceitável a possibilidade de articulação por sobre os limites da frase: “*Maria comprou o carro. Logo vendeu a casa*”. Na negação: “*Maria não comprou o carro, logo vendeu a casa*”, a negação incide só sobre comprar o carro, vender a casa não está negado. Quanto ao alcance da pergunta: “*Maria comprou o carro, logo vendeu a casa?*”, a pergunta não tem sentido ou incide só sobre uma das orações.

Quanto ao modo de encadeamento no texto: “*Sei que Maria comprou o carro, logo vendeu a casa*”, Guimarães (1987, p. 37) refere que “*Maria comprou o carro*” encadeia-se a “*sei que*”, e “*sei que Maria comprou o carro*” encadeia-se com “*logo vendeu a casa*”. Assim, “*(Sei que) Maria comprou o carro, logo vendeu a casa*”

se encadearia “*Logo vendeu a casa*” a “*Maria comprou o carro*” e, depois, se encadearia “*Maria comprou o carro logo vendeu a casa*” a “*sei que*”.

Na divisão para dois locutores numa conversa: “ L_1 – *Maria comprou o carro.* L_2 – *Logo vendeu a casa*”, para o autor, L_1 não pode ser responsabilizado pela conclusão tirada, e L_2 não pode ser visto simplesmente como um eco do que diria L_1 , por si mesmo. Na divisão entonacional no interior da frase: “*Maria comprou o carro/logo vendeu a casa. Maria comprou o carro logo/vendeu a casa*”, diante da impossibilidade de “*Maria comprou o carro logo/vendeu a casa*”, pode-se, segundo Guimarães (1987, p. 38), considerar que cada oração se dá num grupo entonacional. Na correlação dos modos verbais nas orações: “*Maria comprou o carro, logo venda a casa*”, a frase é aceitável, contudo a forma imperativa incide somente sobre a segunda oração. Outras formas também não são possíveis, como: “*Maria compre o carro, logo vende a casa*”; “*Maria, compre o carro, logo eu venda a casa*”; “*Talvez Maria compre o carro, logo venda a casa*”; “*Talvez Maria compre o carro, logo e vende a casa*”.

A exemplo do operador argumentativo *logo*, Guimarães (1987, p. 39-74) discorre sobre aspectos do funcionamento de outros operadores, tais como: *pois, já que, e, não só...mas também, ou...ou, mas, para que, embora, quando e que*. Por meio de um quadro sintético abrangendo todas essas conjunções, o autor (1987, p. 76) demonstra que as Gramáticas da língua portuguesa, quando abordam o estudo das conjunções, chamando-as de coordenativas ou subordinativas, o que fazem é apenas uma descrição, isto porque, segundo ele, “tais gramáticas não distinguem o nível da observação dos fatos do nível explicativo” (GUIMARÃES, 1987, p. 75). Dessa forma, à explanação de Guimarães pode-se acrescentar o exemplo citado por Garcia (2001), qual seja: “*O dia estava muito quente e eu fiquei logo exausto*” (GARCIA, 2001, p. 49). Para o autor,

só existe coordenação quanto à forma, não quanto ao sentido, pois, na realidade, a partícula “e” não está aproximando ou concatenando dois fatos independentes: entre o “estar muito quente” e “ficar logo exausto” existe uma coesão íntima, uma relação de causa e efeito. A independência é sintática, mas não semântica ou psicológica. O mesmo pensamento poderia ser traduzido pelo processo da subordinação: Como o dia estava (ou estivesse) muito quente, eu fiquei logo exausto. Fiquei logo exausto porque o dia estava muito quente (GARCIA, 2001, p. 49).

Esse caso, entre outros, o autor define como falsa coordenação, devido ao fato de que, na coordenação, conforme Garcia (2001, p. 45), as orações se dizem sintática mas nem sempre semanticamente independentes. A alternativa típica *ou*, de acordo com o autor (2001, p. 43), relaciona ideias que se excluem ou se alternam, conforme exemplo “*Ou vai ou racha*”. As demais alternativas vêm obrigatoriamente repetidas, em pares: *ora...ora*, *quer...quer* (de valor concessivo), *já...já*, *seja...seja*. As adversativas *mas*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *no entanto*, *entretanto*, conforme Garcia (2001, p. 43), são menos despojadas de teor semântico do que *e*, *nem* e *ou*. Para tal estudioso, sua função de conjunção é fato recente na língua portuguesa, ou seja, posterior ao século XVIII.

Consoante Garcia (2001, p. 43), os dicionários ainda hoje registram *entretanto*, *(no) entanto* e *todavia* como advérbios, embora lhes anotem igualmente a função de conjunções. As explicativas *pois* e *porque* relacionam orações em que a segunda encerra o motivo ou explicação do que se declara na primeira. As conclusivas *logo*, *pois*, *portanto* entrosam orações de tal modo que aquilo que se afirma na segunda é consequência ou conclusão (resultado, efeito) do que se declara na primeira: “Penso, logo existo”. Para o autor, as explicativas e conclusivas estabelecem tão estreitas relações de mútua dependência entre as orações por elas interligadas que a estrutura sintática do período assume características de verdadeira subordinação.

Ainda segundo Garcia (2001), os defeitos mais comuns revelados pelas redações de colegiais resultam, na maioria das vezes, de uma estruturação inadequada da frase. Isto devido à incapacidade de estabelecerem as legítimas relações entre as ideias. Nos períodos coordenados, segundo o estudioso, as falhas são menos graves, mas a coordenação nem sempre é o processo sintático que mais convém adotar. O autor enfatiza que, mesmo nas situações simples, há de se recorrer com frequência ao processo da subordinação. E é aí que, segundo ele, os principiantes atropelam as palavras e desfiguram as mútuas relações que elas devem manter entre si.

Koch (2011) atribui os problemas enfrentados pelos estudiosos ao tentar explicar os conceitos de coordenação e subordinação (a questão da dependência ou independência entre orações) ao fato de se adotarem, conforme já apontado, critérios meramente sintáticos ou formais. Para a autora, qualquer oração ou ainda conjunto de orações veicula significados: “forma e conteúdo – como também a

maneira pela qual são veiculados – são conceitos solidários, que não podem e não devem ser desvinculados no estudo da linguagem humana” (KOCH, 2011, p. 108). Por isso, segundo Koch (2011), foi necessário incorporar à teoria linguística os componentes semântico e pragmático, dado que o funcionamento global de uma língua só pode ser devidamente explicado por um estudo integrado de todos os componentes.

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

Nesse propósito, cabe realçar alguns pontos das produções analisadas. A sequência *não só X...mas também Y* é tratada como um todo se observado o comportamento da negação, segundo Guimarães (1985). Conforme o autor, a negação não pode incidir só sobre um dos membros da sequência; ela tem que se reduplicar para incidir sobre ambos. Para ilustrar, atente-se para o exemplo citado por Guimarães (1985, p. 83): “*Ela não só tolerou como recompensou diferenças individuais*”. A negação mais usada é, segundo Guimarães (1985, p. 83): “*Ela nem tolerou nem tão pouco recompensou diferenças individuais*”.

As análises sobre as sequências *não só...mas também*, segundo Guimarães (1985), parecem sustentar a hipótese de que elas formam uma única oração, contrário ao que é colocado pela Gramática Tradicional, ou seja, de que estas sequências formam duas orações coordenadas. Segundo o autor (p. 84), ao se constatar a impossibilidade de a sequência *não só...mas também* formar orações coordenadas, não se pode inferir que se está, então, diante de uma subordinação. Citando Bally (1965 apud GUIMARÃES, 1985), Guimarães (1985) assevera que se trata de uma enunciação segmentada. O comportamento da negação nestas enunciações só pode incidir sobre o total, reduplicando-se para alcançá-lo; logo, a sequência toda não tem o mesmo grau de unidade das subordinadas.

Para Vogt (1989), ao dizer *não só p mas também q*, o locutor apresenta ao interlocutor outro argumento de igual força, ou seja, recusa-se, de certa forma, a

aceitar o caráter de exclusividade proposto em *p*. É como se o locutor lhe dissesse: você afirma que só *p* é argumento forte, e eu nego tal afirmação, dizendo que *q* também o é. Dessa forma, segundo Guimarães (1985, p. 89), conclui-se que a sequência *não só...mas também* tem, na sua estrutura, um lugar próprio para a voz do outro, diferente das enunciações com *e*, que não representam, necessariamente, um lugar para esta outra voz; o que confirma, de acordo com o autor, que a significação das enunciações *não só...mas também* é polifônica, ao contrário das enunciações com *e*.

Em *não só...mas também*, o que diz L_1 aparece polifonicamente na fala de L_2 . Assim, à argumentação de outro, apresentada como definitiva, é acrescentado algo de igual força. Considere-se o excerto “[...] discute-se a questão *não só* da água ser o nosso maior bem, *mas também* como devemos preservá-la [...]” (AC1)¹². O enunciado introduzido pelo operador *não só* expõe um E_1 (pressuposto) de que água é o nosso maior bem. Ao mesmo tempo denuncia um enunciador alienado, isto é, aquele que acredita ser a água nada mais além de um bem; sendo que um E_2 (posto) apresenta uma negação. A sequência introduzida pelo *mas também* traz um E_1 (pressuposto) de que não é preciso preservar um bem que não é escasso e um E_2 (posto) que atesta este ponto de vista alienado. Para Guimarães (1985, p. 92), tratando de *não só...mas também*, E_2 apresenta a conclusão de E_1 como incompleta, insuficiente; portanto, argumenta contra seu caráter suficiente.

Percebe-se que há uma relação de subordinação entre os elementos introduzidos pelos conectivos *não só...mas também*, o que difere do tratamento dado pela Gramática Tradicional, que se limita a classificá-los como conjunção aditiva, comparando sua função à conjunção *e*. Guimarães (1985, p. 84) aponta para o fato de que *não só...mas também* articula elementos no interior de uma única sentença, ou seja, uma só oração e não duas orações coordenadas.

Além disso, percebe-se que o produtor do texto se engaja de forma mais enfática à defesa da preservação da água ao argumentar por meio dos operadores *não só...mas também*. Consta em Guimarães (1985, p. 79) que *não só...mas também* é um operador cuja frequência parece se dar em textos de registro mais formal, ou com forte caracterização argumentativa. O mesmo autor conclui que o uso

¹² A referência a cada um dos textos que compõem o *corpus* da presente pesquisa é feita pela sigla AC (artigo científico), seguida de numeração ascendente: AC1, AC2, AC3, AC4, AC5, AC6, AC7, AC8, AC9, AC10. Todos os destaques gráficos presentes nas reproduções de tal *corpus* foram acrescidos pelas pesquisadoras.

do e exige condições diversas das que exige o uso de *não só...mas também*. Estes últimos, reitera Guimarães (1985), “tem na sua estrutura um lugar próprio para a voz do outro”, ou seja, “a significação das enunciações com *não só...mas também* é polifônica”. Assim, “o locutor apresenta dois argumentos de igual força argumentativa, [...] conferida pela polifonia da enunciação” (GUIMARÃES, 1985, p. 89-90).

A polifonia do *não só...mas também* tem, em si, conforme Guimarães (1985, p. 95), força argumentativa, o que leva a concluir que os usos e significações polifônicas são estratégias do locutor para construir a sua argumentação, haja vista a constatação do caráter avaliativo que E₂ faz da enunciação de E₁. Para concluir, segundo Guimarães (p. 102), pode-se dizer que nas enunciações com *não só...mas também* os elementos articulados são atribuídos a enunciadores diferentes, sendo estes elementos argumentos ou conclusões, enquanto os elementos articulados por e são atribuídos a um único enunciador.

Carone (1999) promove um estudo detalhado sobre as conjunções *além disso, apesar disso, em vez disso, pelo contrário, ao contrário, ao mesmo tempo, desse modo, assim, então, aliás*, e acrescenta que esses marcadores são termos híbridos por possuírem a natureza do advérbio e a natureza da conjunção. Assim, comportam-se como elementos coesivos e exprimem circunstâncias. É do seu caráter anafórico que advém seu valor coesivo, explícita ou implicitamente. Segundo o autor, essas formas estão a caminho de cristalizar-se ou de gramaticalizar-se como conjunções.

As informações de que água é um bem que precisa ser preservado e de que mais de 90% da água do planeta é de oceanos autorizam o produtor do texto a concluir argumentativamente: “Dessa forma, podemos *então* concluir que a água potável encontrada no planeta é de pequena proporção” (AC1). Nesse enunciado, o conectivo *então* é elemento coesivo e estabelece uma ideia de conclusão em relação às informações anteriormente expressas. O mesmo ocorre com o emprego do conectivo *logo* em quatro momentos: “Logo, podemos concluir que [...]”; “Logo, damo-nos conta de que usamos água para absolutamente tudo”; “logo ficaremos sem e habitaremos um planeta Marte” e “Logo, poderemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo” (AC1). Segundo Guimarães (1985), “o logo exige que o locutor apresente a oração inicial como algo ‘certo’, para assim poder tirar uma

conclusão como irrefutável” (GUIMARÃES, 1985, p. 91), a exemplo do que ocorre no texto citado.

Sobre o uso do *mas*, Ducrot (1987) esclarece tratar-se 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*” (DUCROT, 1987, p. 181). Sella (2006) frisa que é comum em estruturas com o *mas*, além da situação em que venha implícita, a possibilidade de que a conclusão apareça claramente expressa, ficando implícito o argumento. “Como a ausência do argumento torna difícil uma interpretação exata, é freqüente a explicação desse argumento na sequência do enunciado” (SELLA, 2006, p. 172). Ela ilustra esse caso com o exemplo: “Ele é gaulista (argumento), *mas* é possível confiar nele (conclusão não-r); ele é honesto (argumento implícito)” (SELLA, 2006, p.172).

Como o *mas* argumentativo, outros conectivos de valor adversativo operam na mesma direção, conforme o enunciado: “[...] os oceanos são maioria com 97,2% do total de água do planeta, *entretanto* não podemos consumir água do mar” (AC1). Em outras palavras, o leitor é levado a concluir que, embora a quantidade de água dos oceanos seja expressiva, o que poderia resolver o problema da falta de água potável no mundo, não pode ser consumida naturalmente. Em outras palavras: a água dos oceanos não é própria para o consumo.

O emprego de *porém*, outro operador de valor adversativo, a exemplo de *entretanto*, foi utilizado pelo produtor do texto para marcar a oposição entre o fato de as pessoas poluírem e não terem a consciência dessa ação. “As pessoas poluem por meio de ações incorretas, *porém* não percebem que essas ações as atingem de forma direta” (AC1). O argumento aponta para a conclusão implícita de que as pessoas são ignorantes, já que não sabem que as ações incorretas as atingem diretamente.

Vogt (1989) faz uma análise semântico-argumentativa das conjunções *porque*, *pois* e *já que*, e as considera como operadores argumentativos que marcam a subjetividade; logo, “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).

O conectivo *pois*, em “A conscientização da população em geral é muito importante para acabar com a poluição, *pois* juntos somos capazes de mudar a

forma como as pessoas agem a respeito da água” (AC1), exerce uma relação de explicação, justificando a afirmação anterior, o que constitui um argumento lógico, considerando-se a conscientização da população como participação de todos. Na mesma direção, o conetivo *porque* opera como elemento que estabelece uma relação de explicação à assertiva anterior, seguido de uma ressalva indicada por meio do conetivo condicional *se*: “O fim da poluição depende de nós, *porque* se cada um fizer a sua parte, podemos acabar com a escassez da água” (AC1).

O emprego de *ora* expressa a ideia de alternância, acrescentando, assim, outros dados na defesa do ponto de vista: “[...] *ora* não jogando um papel de bala em um rio, *ora* aconselhando o nosso vizinho a fazer o mesmo, *ora* educando as crianças a não poluir a água” (AC1).

O produtor do texto ainda retoma os operadores *portanto* (conclusivo), *pois* (explicativo), *ora* (alternativo), *a fim de que* e *para* (finalidade), encadeando e recuperando, dessa forma, as ideias que encaminham a conclusão do artigo. A sequência, portanto, justifica e complementa o seu ponto de vista, a fim de que seus interlocutores concordem com os argumentos de que a água é um bem e deve ser preservado para benefício da humanidade:

Portanto, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os segmentos sociais, *pois* além de não se tratar de um problema apenas local, pode trazer sérias consequências para o futuro de toda uma nação. Essa discussão deve ser abordada *ora* em casa, *ora* na escola, enfim, em toda a sociedade. *Para* não faltar, a solução é cuidar (AC1).

A avaliação das conjunções empregadas no AC1 remete à compreensão da Semântica Argumentativa de acordo com Guimarães (1985, p. 194), qual seja: a organização textual se deve à orientação argumentativa. Assim, pode-se dizer que a orientação argumentativa constitui a coesão e a coerência textuais.

1.2 PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS DA ARGUMENTAÇÃO

É da Grécia antiga que emergem os primeiros estudos sobre a arte de persuadir, conceito primeiro da argumentação, tida como modos de induzir o outro a

adotar um posicionamento sobre um tema. É a arte retórica¹³, cuja importância se dá fundamentalmente nos estudos de Aristóteles (1984). Sua tarefa não consiste em persuadir, mas em discernir os meios de persuadir a propósito de cada questão.

Conforme Plantin (2008), levando-se em conta a organização clássica das disciplinas, a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógico “a arte de pensar corretamente”, retórico “a arte de bem falar”, e dialético “a arte de bem dialogar”. Tal conjunto forma, de acordo com o autor, a base do sistema no qual a argumentação se sustentou, de Aristóteles ao fim do século XIX, quando a retórica sofreu violentas críticas como disciplina não científica e acabou abolida dos currículos da universidade republicana. Na França, ainda hoje, reitera o autor, apenas a história da retórica é tida como válida no campo universitário. A partir de então, as práticas discursivas foram repensadas no quadro da análise do discurso, da comunicação institucional e das interações verbais.

Nesse período, segundo Plantin (2008, p. 19), a retórica está invalidada cientificamente, “por ser incapaz de produzir o saber científico” e, além disso, é associada a um sistema de educação proposto pelos jesuítas, o que contribui para a desaprovação desse método. A lógica, então, deixa de ser vista como a “arte de pensar” e passa a ser estudada como a “arte de calcular”; um ramo da matemática, portanto. Comenta o autor: “[...] para a ala atuante dos lógicos, a argumentação será apenas o nome de uma forma caduca da silogística” (PLANTIN, 2008, p. 16).

Contudo, retoma Plantin (2008), os estudos sobre a argumentação ainda persistem em pelo menos dois campos: o do direito e o da teologia. No direito, com os estudos da argumentação implicados na prática profissional; na teologia, com a instituição, pelo papa Leão XIII, de Tomás de Aquino¹⁴ como o filósofo oficial da

¹³ A argumentação retórica é definida especificamente pelas seguintes características: trata-se de uma retórica referencial, pois inclui uma teoria dos signos; é probatória, isto é, visa trazer a prova, se não, a melhor prova; é polifônica, uma vez que seu objeto privilegiado é a intervenção planejada (PLANTIN, 2008).

¹⁴ Numa época em que a Igreja ainda buscava em Santo Agostinho (354-430) e seus seguidores grande parte da sustentação doutrinária, Tomás de Aquino formulou um sistema filosófico que conciliava a fé cristã com o pensamento do grego Aristóteles (384-322 a.C.) – algo que parecia impossível para boa parte dos teólogos da época. Não se tratava apenas de adotar princípios opostos aos dos agostinianos, mas de trazer para dentro da Igreja um pensador que não concebia um Deus criador nem a vida após a morte.

Igreja Católica, o que recupera a lógica aristotélica como a base do pensamento humano.

Todo esse descrédito é incrementado por intervenções não pertinentes em campos científicos de ponta. Novos estilos argumentativos aparecem, fundados no método crítico. Essa situação iria se manter inalterada até, pelo menos, os anos 1970. Se tiver fundamento, essa leitura permite entrever as razões profundas do “eclipse” da argumentação, que nada têm a ver com negligência e esquecimento. A argumentação não foi esquecida, ela foi é profundamente deslegitimada (PLANTIN, 2008, p. 20).

No percurso histórico realizado por Plantin (2008), o autor revela que os anos subsequentes ao pós-guerra promoveram um considerável desenvolvimento nos estudos sobre a argumentação. Entre os anos 1950 e 1960, o autor cita como referências as obras *Os usos do argumento*, do inglês Stephen Toulmin, e *Tratado da argumentação: a nova retórica*, do polonês Chaïm Perelman e da belga Lucie Olbrechts-Tyteca, ambas publicadas em 1958. Plantin (2008) considera como hipótese para esse “renascimento” a busca pela construção de um modelo de discurso democrático racional, contrapondo-se aos discursos totalitários, nazistas e stalinistas, que marcaram o período da Segunda Guerra Mundial. É nesse contexto ideológico, complementa o autor, que a argumentação foi reconstruída.

Nos anos da década de 1970, as novas propostas teóricas sobre a argumentação renovam-se, aponta Plantin (2008). O conceito de argumentação passa a agrupar pesquisas em ciências humanas, mais pontualmente em ciências da linguagem. Daqui emergem as obras de Ducrot (em 1972 e 1973) e de Anscombre e Ducrot (em 1983). A uma visão tradicional da argumentação, Ducrot reage com uma concepção semântica. Nasce a Teoria da Argumentação na Língua, cujo processo argumentativo é construído em um plano exclusivamente linguístico.

Conforme Plantin (2008, p. 32), “a intuição fundamental desse modelo é que, quando um indivíduo produz um enunciado, já é possível, exclusivamente sobre essa base, predizer o que ele vai dizer em seguida”. Quer dizer, o estudo da argumentação recai sobre o estudo das “orientações argumentativas” dos enunciados e da expectativa criada por sua enunciação. Nessa visão, reelabora o autor, “a orientação (ou valor) argumentativa(o) de um enunciado E1 define-se como a seleção operada por esse enunciado sobre os enunciados E2 capazes de sucedê-lo em um discurso gramaticalmente bem construído” (PLANTIN, 2008, p. 33).

Ao se entender que a argumentação está inscrita na língua, lê-se que, para Ducrot (1987), o processo argumentativo origina-se nos próprios elementos linguísticos, o que não quer dizer que todos os enunciados sejam, essencialmente, argumentativos.

1.3 A ARGUMENTAÇÃO EM DUCROT

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) consiste na interpretação dos sentidos dos enunciados; é, portanto, uma teoria semântica, em cujos pressupostos destacam-se a argumentação atrelada à língua e a estrutura básica argumentativa como a do encadeamento argumentativo, concepções importantes para o desenvolvimento do presente trabalho.

Nesse contexto, os conceitos de polifonia e de *topoi* argumentativo também se configuram como pressupostos básicos para a construção do sentido e da argumentação do texto, de acordo com a perspectiva teórica de Ducrot (1987, 1989). Assim, optou-se aqui por realizar uma revisão esmiuçadora das duas primeiras fases da teoria ducrotiana, de maneira especial os capítulos I e II da obra *O dizer e o dito*, de Ducrot (1987)¹⁵, e *“Topoi” Argumentativo*, de Ducrot (1989)¹⁶. Mesmo se tratando de uma pesquisa de caráter contínuo, isto é, que se configura como obra aberta, ressalta-se que o presente estudo concentra-se nas duas primeiras fases da teoria de Ducrot, a da chamada Forma *Standart* e a da Teoria dos *Topoi*. Não será contemplada, portanto, a terceira fase da teoria, denominada Teoria dos Blocos Semânticos, desenvolvida por Carel (1998).

Para Ducrot (1987, p. 13), à medida que se compreende uma língua, também se é capaz de atribuir a ela significados; segundo o autor, significados produzidos *hic et nunc*, ou seja, quando se toma outro estatuto, porque se trata de uma estrutura que transcende a frase, não porque o autor não considere a unidade frase, mas porque essa unidade está imersa em um complexo encadeamento de pontos de vista.

De acordo com Barbisan (2005), a Teoria da Argumentação na Língua assume o princípio de que, no discurso, o sentido é produzido pelas relações que se

¹⁵ Edição brasileira de *O dizer e o dito* utilizada na fundamentação teórica e nas análises deste trabalho.

¹⁶ Edição da obra *História e sentido na linguagem*, organizada por Eduardo Guimarães.

estabelecem entre palavras e frases: “[...] o signo é a frase complexa: o significado de uma frase simples só pode ser definido por suas possibilidades de combinação com outras frases simples” (BARBISAN, 2005, p. 121).

Contudo, para decidir sobre a significação do enunciado, fora de suas ocorrências possíveis, faz-se necessário estabelecer-se uma hipótese que precisa ser justificada. Há, segundo Ducrot (1987, p. 17), dois tipos de efeitos de sentido, sendo que um pode ser descrito a partir do componente linguístico, enquanto o outro exige a intervenção do componente retórico. Exemplificando, Ducrot, (1987, p. 17) apresenta os enunciados seguintes:

“(1) Se Pedro vier, Jacques partirá.”

“(2) Jacques não despreza vinho.”

“(3) Jacques continua fumando.”

“(4) Pedro deu pouco vinho a Jacques.”

Ducrot (1987, p. 18) defende a tese de que existe uma diferença entre os enunciados (1) e (2), aos quais chama de subentendidos, e (3) e (4), aos quais denomina pressupostos. Estes últimos, mesmo submetidos a modificações sintáticas, tais como a negação e a interrogação, mostram que os pressupostos continuam a ser afirmados. Assim, tanto nas ocorrências: “*Jacques continua fumando?*” e “*É falso que Jacques continua fumando*”, mantém-se o pressuposto de que Jacques fumava antigamente. E, caso se introduza uma frase complexa, por exemplo, “*Jacques continua fumando, ainda que o médico lhe tenha proibido o cigarro*”, a conexão, no presente exemplo, não se refere ao conteúdo pressuposto, incide apenas no conteúdo posto, isto é, que Jacques fuma atualmente. O mesmo comportamento particular frente à negação, à interrogação e à subordinação, autoriza a se distinguir, no sentido global do exemplo (4), o pressuposto: “*Pedro deu vinho a Jacques*”.

Para Ducrot (1987, p. 19), pode-se procurar em vão, nos subentendidos aqui tomados como exemplos, características semelhantes às dos pressupostos. Assim, no caso da pergunta “*Será que Jacques partirá, caso Pedro venha?*”, percebe-se que a indicação “*Se Pedro não vier, Jacques não partirá*” não subsiste. Quanto ao exemplo (2), devido à forma negativa, dificilmente, segundo Ducrot (1987, p. 19), pode ser submetido aos testes da negação e da interrogação; mas basta

acrescentar-se uma oração subordinada: “*Pedro deu pouco vinho a Jacques, embora lhe tivesse solicitado bem mais*”, para que seja perceptível a incidência sobre a indicação “*Jacques gosta muito de vinho*”. Tal fato indica que não se trata de uma pressuposição. Dessa forma, conforme assevera o autor, o fenômeno da pressuposição, em síntese, pode estar em estreita relação com as construções sintáticas gerais – o que fornece uma primeira razão para tratá-lo no componente linguístico, quando deveria ser descrito o valor semântico dessas construções. E, em se tratando dos subentendidos, segundo o autor, o mesmo argumento não pode ser empregado, uma vez que a relação com a sintaxe é bem mais difícil de aparecer.

Dessa forma, Ducrot (1987) explica o subentendido de forma positiva, ancorando-se no fato de que existe sempre, para um enunciado com subentendidos, um “sentido literal” do qual tais subentendidos estão excluídos. Assim, para o autor, pode-se deixar que o interlocutor assuma a responsabilidade da interpretação que faz das palavras, as quais parecem somar-se ao enunciado. Tal característica permite ao locutor não as dizer, ao mesmo tempo em que elas são ditas. O mesmo não se pode dizer acerca dos pressupostos, pois estes pertencem plenamente ao sentido literal do enunciado. Assim, toda a capacidade informativa se perderia, caso seu pressuposto não fosse admitido.

O pressuposto, portanto, conforme Ducrot (1987), é apresentado como uma evidência e é em torno dela que deve, necessariamente, inscrever-se a conversação. A repartição do conteúdo de um enunciado em posto e pressuposto possui efetivamente esta arbitrariedade dos fatos de língua, e não pode ser justificada por nenhum raciocínio. A detecção de pressupostos está, portanto, inscrita na língua; não depende de uma reflexão individual dos falantes. O subentendido, ao contrário, conforme assevera Ducrot (1987), resulta de uma reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação da mensagem e deve ser captado por meio da descrição linguística que leve em conta, ao mesmo tempo, o sentido do enunciado e suas condições de ocorrência e lhes aplique leis lógicas e psicológicas gerais.

Ao realizar um reexame da teoria inicial, Ducrot (1987, p. 32) chama de “concepção antiga” o estudo das relações pressuposto-subentendido. Em resumo, o pressuposto, de acordo com a “concepção antiga”, se transmite sempre da significação para o sentido. Poder-se-ia dizer que ele está escrito na significação quando não se deve levar em consideração certas especificações, como, no

exemplo citado pelo autor, a especificação do tempo no qual se situa o fato pressuposto: é passado em relação a qual presente? Conforme o autor, o subentendido, inversamente, se caracteriza pelo fato de que, sendo observável em certos enunciados de uma frase, não está marcado na frase. Trata-se, então, de um processo interpretativo do qual o subentendido provém.

Para Ducrot (1987), o subentendido é sempre gerado como resposta a perguntas do tipo: Por que o locutor disse o que disse? O que tornou possível sua fala? Então, se o subentendido, para o autor, é resposta a uma pergunta sobre as condições de possibilidade da enunciação, é bem evidente que só pode aparecer no momento dessa enunciação e que conseqüentemente depende do próprio enunciado: pertence ao sentido sem estar antecipado ou prefigurado na significação. Assim, reexaminando a tese, o autor argumenta que pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento da interpretação.

Ducrot (1987) explica que as condições de emprego só podem caracterizar a frase: estas se referem às circunstâncias que possibilitam ou impossibilitam que a frase se transforme em enunciado. Assim, não haveria nenhum sentido em falar das condições de emprego do enunciado, já que o próprio enunciado é um emprego. O pressuposto pertence à frase e é transmitido da frase ao enunciado na medida em que esse deixa entender que estão satisfeitas as condições de emprego da frase do qual ele é a realização.

Reexaminando, ainda, a tese, Ducrot (1987, p. 33) substitui a expressão “pressupostos de uma asserção” pela expressão “frase”. Justifica isso comentando que não faz nenhum sentido falar de transformações negativas ou interrogativas feitas a partir da realidade instantânea que é o enunciado; essas transformações só podem afetar o ser abstrato atemporal, infinitamente reproduzível, que é a frase. Dessa forma, será muito difícil livrar-se do argumento inferido da negação e da interrogação, pois se trata de fatos incontestáveis que constituem uma das mais sólidas motivações para a noção de pressuposição.

Ducrot (1987) passou da ideia de que o ato ilocutório reivindica uma eficácia enquanto fala para a de que ele se apoia numa eficácia própria das palavras, ou seja, do material utilizado na fala. Isto leva a concluir que o ilocutório está, por definição, inscrito na frase, logo, a pressuposição, segundo Ducrot (1987, p. 35), é um ato ilocutório. Referindo-se ao exemplo “*Pode fechar a janela?*”, a pergunta, segundo o autor, deixa subentendido um desejo que deve ser compreendido como

um pedido, logo, segundo a concepção da qual Ducrot fala, ser descrito como um ato perlocutório.

Se lhe for retirada essa característica, isto é, a de que qualquer pedido é ilocutório, pois se apresenta criando uma obrigação para o destinatário, o pedido não é mais um pedido, mas um esforço para fazer alguém agir de determinado modo. Por isso o autor chega à conclusão de que o valor ilocutório de um enunciado pode não estar marcado na frase que serve para realizar o ato. E acrescenta que não há nenhum tipo de ato ilocutório que não seja, ao menos uma vez, realizado dessa forma indireta. Então, para Ducrot (1987), seria bastante surpreendente que a pressuposição fosse o único ato ilocutório ligado à frase. É necessário, pois, admitir que pode aparecer ao nível mesmo do enunciado e até mesmo sob forma de subentendido. Haveria, segundo o autor, pressuposições subentendidas, como há pedidos subentendidos. Ducrot (1987) ilustra a ideia de que a noção de subentendido não designa um ato de fala particular. Ela remete a um processo particular de codificação ou decodificação, no qual, para o autor, aparecem todas as formas de atos ilocutórios, notadamente a pressuposição.

Ao reelaborar a teoria, Ducrot (1987) destaca outra motivação: a revisão dos critérios de negação e de interrogação para a descoberta dos pressupostos. Segundo o estudioso, esses critérios só podem afetar as frases, e não os enunciados, e têm uma aplicabilidade restrita, já que poucas frases podem ser negadas ou interrogadas. “Em compensação, um outro critério, cada vez mais importante, surgiu, o do *encadeamento*” (DUCROT, 1987, p. 37, grifo do autor). Quer dizer, em um enunciado discursivo, se uma frase pressupõe X, quando se argumenta a partir dele, encadeia-se com o que é posto, e não com o que é pressuposto; este é o traço mais importante considerado por Ducrot (1987). Quando aplicado a enunciados, o critério do encadeamento segue tendo sentido.

Quando não se pode transformar, negativamente ou interrogativamente, um *enunciado*, pode-se encadear a partir dele. Pode-se, então, perguntar, levando em conta uma série de enunciados, “a partir de que se faz o encadeamento?”. E chamarei “pressupostos” de um *enunciado* às indicações que ele traz, mas a partir das quais o enunciador não quer (quer dizer, faz como se não quisesse) fazer recair o encadeamento. Trata-se de indicações que se dão, mas que se dão à margem da linha argumentativa do discurso. Se se admite essa concepção, é possível reconhecer como pressupostos, ao nível do enunciado, elementos semânticos que, nas teorias clássicas, não teriam direito a esse rótulo – pois não é

possível descobri-los, ao nível de frases, por meio de critérios tradicionais (DUCROT, 1987, p. 38, grifos do autor).

A pressuposição, então, aparece como uma tática argumentativa dos interlocutores; ela é relativa à maneira pela qual eles se provocam, e pretendem imporem-se uns aos outros certo modo de continuar o discurso. O fato de a pressuposição ser marcada a partir do nível da frase confirma a ideia de que a utilização polêmica da linguagem não se acrescenta à língua, em virtude de alguma lei de discurso ligada à natureza humana, o que confirma a ideia de que a pragmática não é um suplemento da semântica. Segundo Ducrot (1987), 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. O sentido de um enunciado é a pretensão manifesta de obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a crer nesta ou naquela proposição, a continuar o diálogo nesta ou naquela direção.

O ponto comum que Ducrot (1987) ressalta na “teoria antiga” é a possibilidade dada ao locutor de retirar-se da fala. Na pressuposição, essa retirada se deve ao fato de que a informação pressuposta é colocada à margem do discurso, e o locutor não pode ser atacado por isso; no subentendido, conforme o autor, o locutor apresenta sua fala como um enigma que o destinatário deve resolver. Assim, conforme exemplo citado por Ducrot (1987, p. 42), “*De acordo com alguns, o próximo índice de preços será claramente encorajador*”, o locutor pode continuar apoiando sua argumentação sobre o próprio conteúdo da informação dada. Continuará, por exemplo, com um *pois*: “*A política do governo começa, pois, a produzir seus frutos*”. Note-se que, ao argumentar, o locutor eximiu-se de sua responsabilidade, atribuindo-a a “alguns”. Segundo Ducrot (1987), é esse processo que ilustra o subentendido: para dizer alguma coisa, faz-se o outro dizer o que se disse.

A título de ilustração, cita-se também o exemplo inscrito no AC2, qual seja:

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 97,2% de toda a água do planeta, entretanto não podemos consumir água do mar.

A argumentação introduzida a partir de *entretanto* é sustentada na informação contida no site acima descrito.

Ao propor o esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação, Ducrot (1987, p. 161) reflete sobre o que se denomina atualmente “linguística moderna”. Termo também empregado pelo comparativismo, pelo estruturalismo e pela gramática gerativa, compreende o pressuposto da unicidade do sujeito falante. Segundo Ducrot (1987), tal concepção sustenta as pesquisas sobre a linguagem há, pelo menos, dois séculos. Uma crença análoga reinou na teoria literária, e só foi questionada explicitamente depois que Bakhtin elaborou o conceito de polifonia. Para Bakhtin (1979), várias vozes falam simultaneamente nos textos, sem que uma se destaque e julgue as outras: trata-se do que Bakhtin chama de literatura popular, ou carnavalesca.

Conforme Ducrot (1987), esta teoria não chegou a colocar em dúvida o postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz. Ducrot (1987) critica a pesquisa de Banfield e Bègue (1979), cujo estudo centra-se no cuidado de manter a qualquer preço a unicidade do sujeito falante. A teoria da polifonia de Ducrot deve-se muito, segundo o próprio autor, aos estudos de Authier (1978) e Plénat (1979), e constitui uma extensão dos trabalhos de Bakhtin sobre a literatura. O autor define a disciplina como pragmática semântica ou pragmática linguística, na qual se situam suas pesquisas. O problema fundamental nesta ordem de estudos, segundo Ducrot (1987, p. 163), é saber por que certas palavras, em certas circunstâncias, são dotadas de eficácia, e exemplifica citando o problema do centurião do Evangelho, que se espanta por dizer a seu criado “*venha!*”, e o criado vem. Tal questão é tratada também por Bordieu (1982) e está no domínio da sociologia, sobre o qual o linguista tem pouca coisa a dizer. Mas há outro problema, este propriamente linguístico, ao que chama “pragmática linguística”. Trata-se do que a fala, segundo o próprio enunciado, faz.

Assim, de acordo com o autor, num enunciado interrogativo obriga-se, pela própria fala, a pessoa a quem se dirige a adotar um comportamento: o de responder, por exemplo. Do mesmo modo, pretende-se provocá-lo a agir de certa maneira quando se recorre a um imperativo. Para o autor, a incitação para agir ou para responder é dada como efeito da enunciação. O objeto da pragmática semântica então, segundo Ducrot (1987), é dar conta do que, conforme o enunciado, é feito

pela fala. É necessário, para isto, descrever sistematicamente as imagens da enunciação que são veiculadas pelo enunciado.

Para concluir essa descrição, Ducrot (1987) explica que é necessário fazer uma distinção rigorosa entre o enunciado e a frase. Frase, para o linguista, constitui uma invenção da ciência particular – a Gramática. O enunciado, ao contrário da frase, pode ser tomado como observável, considerado como manifestação particular. Assim, conforme Ducrot (1987, p. 164), se duas pessoas disserem “*faz bom tempo*”, ou se uma pessoa o disser em momentos diferentes, encontra-se em presença de dois enunciados diferentes, de dois observáveis diferentes. A tal fato os linguistas explicam como se tratando de duas ocorrências da mesma frase de uma língua, definida como uma estrutura lexical e sintática, e da qual se supõe que é subjacente. A realização de um enunciado, para Ducrot (1987), é de fato um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois. A esta aparição momentânea Ducrot chama “enunciação”. Para ele:

Conhecer a significação da frase portuguesa subjacente a um enunciado “O tempo está bom” é saber o que é necessário fazer, quando se está em presença deste enunciado, para interpretá-lo. A significação contém, pois, por exemplo, uma instrução solicitando que se procure de que lugar fala o locutor, e que se admita que este afirma a existência de tempo bom neste lugar de onde está falando (DUCROT, 1987, p.170).

Dessa forma, Ducrot (1987, p. 171) explica que a significação da frase não constitui um conteúdo intelectual, isto é, objeto de uma comunicação possível. Tudo o que diz a frase é o “algo” que o sujeito falante busca comunicar. Neste caso ainda, o sentido não aparece, portanto, como a adição da significação e de alguma outra coisa, mas como uma construção realizada, considerando-se a situação de discurso, a partir das instruções “especificadas” na significação. O sentido é uma descrição da enunciação. Assim, para o autor, o que o sujeito falante comunica por meio de seu enunciado é uma qualificação da enunciação deste enunciado. Interpretar uma produção linguística, portanto, é reconhecer nela atos, e este reconhecimento se faz atribuindo ao enunciado um sentido, que é um conjunto de indicações sobre a enunciação.

Que diferença há entre exclamar “Como Pedro é inteligente!” e afirmar “Pedro é muito inteligente”? Trata-se, para mim, do modo pelo qual o sujeito falante, em um certo caso e no outro representa a própria enunciação que está realizando. Ao dizer “Pedro é inteligente”, pode-se apresentar a enunciação como resultado totalmente de uma escolha, ou seja, da decisão tomada de fornecer uma certa informação a propósito de um certo objeto. Com “Como Pedro é inteligente!”, ela é dada, ao contrário, como motivada pela representação deste objeto: é a inteligência mesma de Pedro que parece levar a dizer “Como Pedro é inteligente!” (DUCROT, 1987, p. 175).

Ducrot (1987) refere que a representação da enunciação constitui o sentido do enunciado. É por meio da representação que se pode falar do mundo; o ato de asserção, para o autor, é afirmado por um sujeito que se apresenta como garantindo que o que diz corresponde a uma realidade considerada independente daquilo que se diz dela. Assim, o sujeito falante que comunica por meio do seu enunciado que sua enunciação é tal, poderia representar a enunciação como independente do enunciado que a caracteriza: “o enunciado é, ele próprio, uma parte da enunciação” (DUCROT, 1987, p. 177).

1.3.1 Compreendendo os conceitos de Locutor, Enunciador e *Topoi*

Ao questionar e substituir a teoria da unicidade do sujeito da enunciação – aparição histórica de um enunciado –, Ducrot (1987) propõe que na enunciação ocorre a aparição de um ou vários sujeitos, dentre os quais é preciso distinguir, pelo menos, dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores. É a partir dos enunciadores colocados em cena por um locutor que o estudioso se dispõe a analisar os aspectos polifônicos dos enunciados.

Conforme Ducrot (1987), locutor é um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. Logo, para o autor, é a ele que se refere o pronome eu e as outras marcas da primeira pessoa. E, nas palavras do autor, sobre enunciadores:

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua

posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p. 192).

Assim, é na relação locutor x enunciadores, nos posicionamentos assumidos pelo locutor diante dos pontos de vista suscitados pelos enunciadores, que o sentido dos enunciados é construído.

Para exemplificar a construção teórica no que tange à definição de locutor e enunciador, Ducrot (1987) estabelece comparações com o teatro, depois com o romance. Explica que o enunciador está para o locutor assim como a personagem está para o autor. Este último coloca em cena personagens que exercem uma ação linguística e extralinguística, ação que não é assumida pelo próprio autor. Mas este pode dirigir-se ao público através das personagens, seja porque se assimila a esta ou aquela que parece representá-lo, seja porque mostra como significativo o fato de as personagens falarem e se comportarem deste ou daquele modo. De uma maneira análoga, o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, por meio deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. Assim, a posição do locutor se manifesta, seja porque toma um dos enunciadores como seu representante, seja porque simplesmente o fez aparecer. Ducrot (1987) acrescenta que, como o enunciador não é responsável pelo material linguístico utilizado, que é atribuído ao locutor, do mesmo modo não se vê atribuída à personagem de teatro a materialidade do texto escrito pelo autor e dito pelos atores.

Na teoria narrativa apresentada em Genette (1972), o correspondente do locutor é o narrador, que Genette opõe ao autor da mesma forma que Ducrot (1987) opõe o locutor ao sujeito falante empírico, isto é, ao produtor efetivo do enunciado. O autor de uma narrativa, segundo Genette (1972), representa um narrador, responsável pela narrativa e que tem características diferentes daquelas que a história literária ou a psicologia da criação romanesca devem reconhecer ao autor. A existência empírica, predicado necessário do autor, pode ser recusada ao narrador. Este, segundo Ducrot (1987), é um ser fictício, interior à obra. Dessa forma, seu papel se aproxima ao do locutor. Este é um ser do discurso, pertencente ao sentido do enunciado, e resultante desta descrição que o enunciado dá de sua enunciação.

Ao enunciador, Genette (1972) denomina, às vezes, “centro de perspectiva” (o sujeito de consciência dos autores americanos), ou seja, a pessoa de cujo ponto de vista são apresentados os acontecimentos. Genette (1972) faz a distinção de

narrador e enunciador dizendo que o primeiro é “quem fala”, e o segundo (o centro de perspectiva) é “quem vê”. As noções de enunciador e de centro de perspectiva, conforme Ducrot (1987), são próximas e servem para fazer aparecer no enunciado um sujeito diferente daquele que fala de fato (romancista/sujeito falante) e daquele de que se diz que fala (narrador/locutor).

A ironia, para Ducrot (1987), é um exemplo que mostra a pertinência linguística da noção de enunciador. O autor argumenta que a ironia é tratada frequentemente como uma forma de antífrase: diz-se A para levar a entender não-A. Em outras palavras, seria modificar o sentido literal primitivo para obter um sentido derivado. Contestando a tese de Sperber e Wilson, Ducrot (1987) explica:

Para que nasça a ironia, é necessário que toda marca de relato desapareça, é necessário “fazer como se” este discurso fosse realmente sustentado, e sustentado na própria enunciação. Esta é a ideia que procuro deixar dizendo que o locutor “faz ouvir” um discurso absurdo, mas que o faz ouvir como o discurso de um outro, como um discurso distanciado. [...] Falar de modo irônico é, para o locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador. Posição de que se sabe por outro lado que o locutor L não assume a responsabilidade, e, mais que isso, que ele a considera absurda (DUCROT, 1987, p. 198).

Dentre os exemplos de ironia, Ducrot (1978, p. 198) cita: “*Anunciei-lhes, ontem, que Pedro viria me ver hoje, e vocês se recusaram a acreditar. Posso hoje, mostrando-lhes Pedro efetivamente presente, lhes dizer de modo irônico: ‘vocês veem, Pedro não veio me ver’*”. Conforme Ducrot (1987), o essencial é que o locutor não assume nenhuma posição expressa em seu enunciado.

Apresentado como o responsável por uma enunciação em que os pontos de vista não são atribuídos a ninguém, o locutor parece então exterior à situação de discurso: definido pela distância que estabelece entre si e sua fala, ele se coloca fora de contexto e adquire uma aparência de desinteresse e desenvoltura (DUCROT, 1987, p. 200).

Referente à negação, Ducrot (1987, p. 202) sustenta que a maior parte dos enunciados negativos faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas: uma positiva, imputada a um enunciador E_1 , e a outra, que é a recusa da primeira, imputada a E_2 . Dizendo-se “Pedro é gentil”, deixa-se entender que alguém acreditou ou declarou que ele não o era. Ducrot (1987, p. 203) distingue três

tipos de negação, sendo que as duas primeiras correspondem a uma subdivisão da antiga “negação polêmica” (destinada a opor-se a uma opinião inversa).

Ducrot (1987) chama “metalinguística” uma negação que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe. Para o autor, o enunciado negativo responsabiliza um locutor que enunciou seu positivo correspondente.

É esta negação “metalinguística” que permite, por exemplo, anular os pressupostos do positivo subjacente, como é o caso em “Pedro parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida”. Este “não parou de fumar”, que não pressupõe “fumava antes”, só é possível como resposta a um locutor que acaba de dizer que Pedro parou de fumar (e, de outro lado, exige que se explicito o questionamento do pressuposto anulado sob a forma, por exemplo, de um “ele nunca fumou na sua vida”). É igualmente neste quadro da refutação de um locutor contrário que a negação pode ter em lugar de seu efeito habitual “de abaixamento” um valor de negação. Pode-se dizer “Pedro não é inteligente, ele é genial”, mas somente como resposta a um locutor que tenha efetivamente qualificado Pedro de inteligente (DUCROT, 1987, p. 204).

Quanto ao termo “polêmico”, Ducrot (1987, p. 204) explica que o locutor de “Pedro não é inteligente” assimila-se ao enunciador E_2 da recusa e opõe-se a um enunciador E_1 e não a um locutor. Segundo o autor, a negação “polêmica” tem sempre um efeito rebaixador e mantém os pressupostos.

A terceira forma de negação, conforme Ducrot (1987, p. 204), é a negação descritiva. Assim, dizendo-se “Pedro não é inteligente”, justifica-se em razão de atribuir-lhe a propriedade que justificaria a posição do locutor no diálogo cristalizado subjacente à negação polêmica. Tal propriedade legitimaria a oposição a um enunciado que tivesse afirmado que Pedro é inteligente.

A tendência de marcar um ponto de vista do qual se assinala, ao mesmo tempo em que não é o do locutor, não se observa somente nos enunciados negativos; ela opera igualmente na ironia. A diferença é que, na ironia, a recusa do enunciador absurdo é diretamente executada pelo locutor, enquanto que, na negação, a recusa se dá por meio de outro enunciador, colocado em cena pelo locutor e ao qual este se assimila na maioria dos casos. Ducrot (1987) ressalta que, na ironia, a escolha de certas palavras, escolha esta imputada ao locutor, tem como valor marcar a repugnância do locutor pelo ponto de vista de um enunciador que ele apresenta sem opor-lhe um ponto de vista concorrente. O enunciado irônico (diferentemente do enunciado negativo), na medida em que não mostra nenhum

enunciador ao qual o locutor possa ser assimilado, não serve para realizar nenhum ato primitivo. Esta particularidade, segundo o autor, deveria ser introduzida na definição geral da ironia.

Ducrot (1987) comenta os enunciados do tipo “*p mas q*” dizendo que o primeiro segmento (*p*) é apresentado como um argumento para uma certa conclusão (*r*), e o segundo para a conclusão inversa; é um quadro geral que admite grande número de casos bastante diferentes. Exemplificando, nos casos em que *p* é introduzido por um *certamente*: “Vocês me propõem irnos esquiar, e eu recuso seu convite respondendo ‘certamente o tempo está bom, mas estou com um problema nos pés’” (DUCROT, 1987, p. 215).

Anscombe e eu descrevemos os enunciados deste tipo dizendo que eles colocam em cena dois enunciadores sucessivos, E_1 e E_2 , que argumentam em sentidos opostos, o locutor se assimilando a E_2 , e assimilando seu alocutário a E_1 . Embora o locutor se declare de acordo com o fato alegado por E_1 , ele se distancia, no entanto, de E_1 : ele reconhece que faz bom tempo, mas não o afirma por sua própria conta. Ora, tal distinção é imposta pela significação da frase, e, mais precisamente, pelo emprego de *certamente* (DUCROT, 1987, p. 215).

O locutor se assimila a um segundo enunciador, ao que argumenta contra a saída planejada, mesmo que o primeiro seja assimilado à outra pessoa, por exemplo, ao alocutário. Para o autor, isto não impede que se realize um ato de linguagem tanto na primeira parte do enunciado quanto na segunda. Na segunda, realiza-se um ato “primitivo” (ato de afirmação), ou seja, de afirmação argumentativa; na primeira há um ato derivado, “ato de concessão”, segundo o autor. Tal ato “consiste em fazer ouvir um enunciador do qual se distancia (dando-lhe, no caso, pelo menos uma das concessões introduzidas por *certamente*, uma certa forma de acordo)” (DUCROT, 1987, p. 216).

Quanto ao clássico exemplo “*Pedro parou de fumar*”, Ducrot (1987) o reformula de modo um pouco diferente. No exemplo há dois enunciadores. O enunciador E_2 é assimilado ao locutor, o que permite realizar um ato de afirmação; o enunciador E_1 , aquele segundo o qual Pedro fumava anteriormente, é assimilado a certo *SE*, a uma voz coletiva, no interior da qual o locutor está localizado. Assim, para Ducrot (1987, p. 218), dizendo “*Pedro parou de fumar*”, não se apresenta como afirmando, na fala atual, que Pedro fumou antes. A pressuposição tem esta

característica: assumindo-se a responsabilidade de um conteúdo, não se assume a responsabilidade da asserção deste conteúdo. O conteúdo pressuposto, conforme Ducrot (1989), não é mais levado em conta na escolha do enunciado, escolha esta imputada ao locutor.

Em um segundo momento, a noção de *topoi* (lugar comum argumentativo) passa a integrar os desdobramentos da teoria de Ducrot (1989). Para explicá-la, no entanto, o estudioso considera necessário distinguir a frase e o enunciado, sendo o enunciado tomado como um segmento de discurso e, por essa razão, tendo um lugar e uma data, um produtor e um ou vários ouvintes. Trata-se de um fenômeno empírico, observável e, a este título, não se repete. “Se digo duas vezes seguidas uma coisa habitualmente transcrita, ‘O tempo está bom’, produzo dois enunciados diferentes, e isto somente porque o momento da enunciação é diferente” (DUCROT, 1989, p. 13). A frase, por sua vez, no sentido tomado por Ducrot (1989), é uma estrutura abstrata, completamente diferente de uma sequência de palavras escritas.

A distinção entre frase e enunciado também leva Ducrot (1989) a distinguir, da mesma forma, os valores semânticos atribuídos a uma e ao outro: “Por convenção chamo de “sentido” o valor semântico do enunciado, e de “significação” o da frase” (DUCROT, 1989, p. 14). A diferença reside no fato de que a significação não se encontra no sentido da frase; ela é essencialmente constituída de diretivas, de pistas, instruções, senhas que levam à decodificação do sentido de seus enunciados. A frase diz o que é necessário fazer quando se quer interpretar seus enunciados, explicitando os indícios que são necessários procurar no contexto.

Entre estas instruções, eu me interesso particularmente por aquelas apresentadas pelo que chamo de “variáveis argumentativas”. Elas indicam ao intérprete do enunciado que ele deve construir, e atribuir ao locutor (fundamentando-se no que ele conhece da situação de discurso), uma estratégia argumentativa determinada (DUCROT, 1989, p. 14).

Conforme artigo intitulado *O percurso de Ducrot na teoria da argumentação da língua*, de Cláudia Mendes Campos (2007), a teoria dos *topoi* argumentativos descreve a argumentação a partir dos enunciadores, procurando identificar o caráter argumentativo dos diferentes pontos de vista presentes no enunciado. O valor argumentativo dos enunciados, portanto, depende da existência de um enunciador que argumenta, quer ele se identifique ou não com o locutor. São duas as condições

apresentadas para que o ponto de vista de um enunciador possa ser considerado argumentativo. Primeiro, ele deve servir para justificar uma determinada conclusão, seja ela implícita ou explícita; segundo, a noção de *topos* é fundamental nessa teoria. O princípio argumentativo, designado de *topos*, segundo Campos (2007), é o responsável pela orientação do enunciado em direção à conclusão.

Os *topoi*, conforme Campos (2007), têm três propriedades: a) são tratados como *universais* e como se fossem compartilhados por uma coletividade – pelo menos são comuns ao enunciador e ao destinatário; b) são *gerais*, uma vez que se aplicam a um grande número de situações que transcendem a do momento em que se fala; c) são *graduais*, característica que permite a passagem para a conclusão. Uma das conclusões a que se chega por meio da teoria dos *topoi* é a de que a utilização de uma língua pressupõe que a coletividade possui *topoi*; não é da competência da língua quais sejam os *topoi*, e sim apenas o fato de que eles existem; algumas palavras, além de indicarem como utilizar os *topoi*, os contêm nelas mesmas, conforme exemplo citado por Campos (2007, p. 147): “*avaro*” e “*econômico*”. Pela teoria da polifonia, desenvolvida por Ducrot (1987) e retomada por Silva (2012), um enunciado representa mais de um ponto de vista, isto é, o sujeito não é unívoco. Enunciador é o nome dado a cada voz existente no interior de um enunciado, e Locutor é nomeado como o ser responsável pelo enunciado. Vejamos o exemplo citado por Silva (2012, p. 53): “Região central está entupida de gente e de ladrões também”. Pautando-se na teoria da polifonia, percebe-se no enunciado a presença de um Locutor e de dois Enunciadores.

A partir da Teoria dos *Topoi* Argumentativos, expõe Silva (2012) que a palavra *também* tem a mesma força argumentativa. O *topos* – o lugar comum da argumentação – é o que garante a passagem do argumento à conclusão, qual seja: é impossível ir ao centro pelo fato de a região estar entupida de gente e entupida de ladrões. O *topos* do perigo de frequentar o centro da cidade se explica pela presença de muita gente e de muitos ladrões, conforme o autor. De acordo com Campos (2007), para a Teoria dos *Topoi* Argumentativos, a possibilidade de conclusões diferentes a serem extraídas de uma mesma frase é um princípio convocado pela própria frase: o *topos*. A autora ilustra a assertiva com o exemplo: “*Pedro trabalhou pouco e Pedro trabalhou um pouco*” (CAMPOS, 2007, p. 143). Assim, para Campos, embora tais frases permitam conclusões diferentes, elas não

impedem conclusões idênticas, como “*Pedro vai fracassar*”, considerando-se que o trabalho tanto conduz ao êxito quanto conduz ao fracasso.

O operador *também*, exemplo citado por Silva (2012), não apenas veicula informações – *entupida de gente e de ladrões* –, ele faz com que o enunciado funcione argumentativamente. Assim, o acréscimo desse operador posposto ao argumento *ladrões* imprime um valor maior ao segundo segmento do enunciado, o que aponta para a conclusão de que *ladrões* é oposto à *gente*, embora o primeiro seja hiperônimo do segundo.

O mesmo se verifica no uso do operador *também* pelo produtor de um dos textos analisados: “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 97,2% do total [...]” (AC1). O emprego de *também*, nesse enunciado, assinala que o argumento “os oceanos são maioria com 97,2% do total” deve ser levado em consideração, uma vez que se trata de água imprópria para o consumo, reiterando, implicitamente, a conclusão de que a água é um bem esgotável. Deve, portanto, ser preservada.

2 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 HISTÓRICO DO PROJETO ART

O projeto ART consistiu na aplicação e reflexão de teoria embasada na análise linguística como suporte para a produção textual argumentativa dos alunos pesquisados. Foram trabalhados os elementos de coordenação e subordinação como possíveis estratégias de argumentação e expansão de ideias. Optou-se por inserir o gênero artigo científico, considerado propício para o ensino das estratégias de argumentação e, portanto, de expansão de ideias/informações.

Essa preocupação com o ensino dos mecanismos linguísticos está presente nas *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* (DCE), documento que deve nortear as práticas de ensino da leitura e da escrita para a rede pública do Estado do Paraná. Com relação ao conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa, tem-se a indicação de que a linguagem é vista como uma prática social.

Esse Documento, construído a partir de contribuições dos professores da rede pública, expressa que:

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbaux (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

Uma das propostas foi a motivação para o processo de escrita de modo que o educando se colocasse como autor de seu texto. As atividades sugeridas foram estabelecidas no sentido de referendar o processo de reelaboração do texto, a partir de discussões, de leituras prévias (de vários textos abordando a mesma temática), de reescritas e de releituras, tendo em vista a organização desses enunciados, especialmente no que tange ao reconhecimento de elementos linguísticos orientadores de posicionamentos. Tomou-se como embasamento o que propõe Koch (2010) sobre o conhecimento gramatical e lexical embasarem a organização textual e todas as estratégias que envolvem a produção do texto.

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).

Assim, esperou-se que o ensino da produção textual, pautado na descrição do funcionamento dos elementos linguísticos, proporcionasse contribuições ao aprendizado, sem que isso significasse a desconsideração de outros encaminhamentos que envolvem o processo de constituição do texto e sem, também, deixar de considerar que o trabalho com o funcionamento da linguagem deve ser recorrente durante não somente o processo de produção de texto, mas também de leitura, uma vez que as DCE (2008) advertem que “o educando precisa 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).

A prática desta proposta de estudos foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa do Colégio Estadual São João, Ensino Fundamental e Médio, no Distrito Rural de São João, em Cascavel, Paraná. Como o projeto visa à formação de produtores de texto competentes, sabedores de que o sentido de um texto é dado por mecanismos internos (como coesão e coerência) e externos, ou seja, pela relação com outros textos que circulam universalmente, durante o processo de produção, disponibilizaram-se, para os alunos, diversos textos que tratam da água, temática escolhida para a produção textual, conforme estrutura elementar do gênero artigo científico. Um dos objetivos dessa atividade de leitura foi o de estudar o papel que as conjunções coordenativas e subordinativas têm na elaboração e defesa de um ponto de vista, quer dizer, a importância desses conectivos na sustentação da argumentação textual. Portanto, os textos analisados, até chegarem à versão final, são resultado de um processo que associa leitura e conhecimento gramatical.

Este trabalho resulta de pesquisa qualitativa, com observação participante, desenvolvida em contexto educacional, no qual as pesquisadoras permaneceram durante, aproximadamente, um ano letivo, ministrando de uma a duas aulas

semanais e realizando atividades diversas com os alunos pesquisados. Aparecida Feola Sella desenvolveu e aplicou as aulas e Glaci Terezinha Schneider registrou a pesquisa. Os alunos participantes do projeto produziram uma primeira versão de texto sem a intervenção das pesquisadoras, o que oportunizou a progressão nas refacções procedidas até que se chegasse à última versão.

De acordo com Schneider (2013), o aporte teórico-metodológico utilizado para a elaboração dos passos seguidos na observação das aulas ministradas pela pesquisadora proponente do projeto e na coleta de dados, cuja abordagem é qualitativa, na modalidade etnográfica, está embasado em Lüdke e André (1986) e André (2010). A coleta dos dados ocorreu por meio de observação participante, diário de registros, textos produzidos pelos alunos, questionário diagnóstico.

Segundo apontamentos da professora e pesquisadora proponente do projeto, Aparecida Feola Sella, em momentos de orientação, a aplicação de questionário serviu para observar que, mesmo diante de estratégia que visa à constituição de uma avaliação reflexiva quanto ao papel das conjunções no texto, os alunos se mostraram desmotivados, o que pode ser decorrente das condições de produção e da fala comum, repetidora de uma noção preconcebida de produção textual, ou seja, de uma atividade pautada na nota.

Optou-se pelos estudos desenvolvidos no interior da Semântica Argumentativa, aliada a teorias que pudessem dar respaldo à promoção de práticas de ensino com vistas ao desenvolvimento da argumentatividade entre os estudantes, independente da série ou idade; optou-se ainda pelo encaminhamento presente em Koch (2010), para quem “a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos” (KOCH, 2010, p. 65).

Essa concepção metodológica sustenta o cotejo de textos, considerando o gênero artigo científico, ponderando-se sobre duas questões básicas: i) quanto ao gênero, importou que o aluno dominasse a estrutura *título/ resumo/ palavras-chave/ introdução/subpartes/conclusão/referências*; ii) quanto à análise linguística, importou que o aluno aliasse o conhecimento dos sentidos atribuídos pelos processos de coordenação e de subordinação (orações subordinadas adverbiais) com estratégias de argumentação e de ampliação de ideias/informações e, ainda, com o processo de retomada como forma de constituição de juízos de valor.

Para fins da proposta de análise sustentada nesta tese, elegeram-se dez textos referentes às versões finais dos artigos produzidos pelos alunos na primeira fase do projeto, em 2011.

2.1.1 A origem do projeto

Os primeiros passos do projeto foram dados pela professora pesquisadora Dra. Aparecida Feola Sella e três discentes de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste. No decorrer do processo, coube à pesquisadora Glaci Terezinha Schneider registrar a aplicação teórica promovida pela referida professora. A dissertação de Schneider (2013), intitulada *A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do ensino fundamental*, contém o registro das atividades, as quais foram desenvolvidas em cinco etapas¹⁷.

Durante o cumprimento da primeira fase do projeto foram ministradas 18 aulas na turma pesquisada, no período de junho a dezembro de 2011.

Conforme Schneider (2013), a primeira etapa, de aproximação, ocorreu em maio de 2011, com a primeira visita ao colégio, visando à definição da turma participante (nono ano A) e à apresentação do projeto à equipe pedagógica (direção e professores) e aos alunos. Estes, naquele momento, foram convidados a refletirem sobre a noção de texto e leitura, a fim de atribuírem função social aos enunciados que leem e escrevem.

A segunda etapa contemplou a produção inicial de uma redação escolar, solicitada pela professora regente da turma, antes do início das atividades do projeto ART e sem interferência pedagógica da equipe de pesquisa. Os alunos escreveram sobre o tema Meio Ambiente, e os textos produzidos fazem parte do acervo do projeto ART. Segundo Schneider (2013), essa ação partiu do entendimento de que os alunos compreendem os processos estruturadores da escrita formal, uma vez que estão expostos a esses mecanismos há certo tempo, tanto no ambiente escolar, quanto em outros momentos de interação cotidiana.

¹⁷ Salienta-se que todas as fases do projeto ART e os encaminhamentos necessários para esta pesquisa estão em concordância com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

A terceira etapa, mais extensa e, por esse motivo, subdividida em fases, consistiu na aplicação dos pressupostos teóricos da Semântica Argumentativa nas aulas ministradas e, por extensão, na produção escrita dos alunos. Inicialmente, definiu-se Dia Mundial da Água como a temática a ser explorada durante o desenvolvimento do projeto; em seguida, os alunos foram apresentados ao gênero artigo científico; na sequência, foram distribuídos e lidos alguns textos, selecionados pela professora pesquisadora, sobre a temática em estudo. Destaca Schneider (2013) que um desses textos foi reestruturado pela professora pesquisadora, para que os alunos identificassem, em ambas as versões, diferenças na organização textual. De acordo com as pesquisadoras, as alterações propostas “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” (SCHNEIDER, 2013, p. 30).

Ainda, nesta etapa, foram introduzidas as discussões sobre o papel das conjunções coordenativas na organização textual, demonstrando sua força argumentativa nos enunciados e destacando-se o papel desses conectivos para o encadeamento da argumentação, bem como atentando para os argumentos considerados mais fortes ou mais fracos nos recortes apresentados.

A conclusão desse módulo, observa Schneider (2013), deu-se com a produção escrita da primeira versão do artigo científico. Por isso, os alunos foram apresentados às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a produção desse gênero específico, quais sejam: a) elementos pré-textuais: título e subtítulo (se houver); nome(s) do(s) autor(es); resumo e palavras-chave; b) elementos textuais: introdução; desenvolvimento e conclusão; e c) elementos pós-textuais: referências; apêndice e anexos (se houver).

Relata Schneider (2013) que, mesmo munidos de material para consulta, textos fornecidos pela equipe do projeto e outros trazidos pelos próprios alunos, “alguns alunos não conseguiram transpor para a escrita a estrutura do gênero solicitado, ficaram inseguros e só iniciaram a produção quando dissemos que poderia ser uma ‘redação” (SCHNEIDER, 2013, p. 30). O tempo disponibilizado para a produção do texto (duas aulas) também se mostrou insuficiente, o que motivou a continuidade da escrita em encontro seguinte.

A quarta etapa contemplou a primeira reescrita – momento em que atividades de refacção textual foram associadas a outras atividades de escrita.

Sobre esse aspecto, reforçam Sella, Roman e Busse (2007) que o ato de escrever é passível de revisões e refações, por isso “parece corrente o entendimento de que a escrita prevê reordenação e alterações que vão se mostrando necessárias para que se consigam os intentos discursivos” (SELLA; ROMAN; BUSSE, 2007, p. 35).

Os textos inicialmente produzidos foram, então, devolvidos, para que os alunos pudessem concluí-los ou reescrevê-los. Descreve Schneider (2013) que a troca dos textos entre os alunos, para leitura e apontamentos, foi considerada produtiva, haja vista as percepções dos mesmos acerca da estrutura textual, avaliada como inadequada em algumas versões. Dos vinte e seis alunos que compunham a turma, vinte e quatro entregaram o texto. Este material está disponível para consulta no acervo do projeto ART.

Nessa fase os textos foram disponibilizados à equipe de correção, composta pela professora pesquisadora, duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, dois discentes na condição de Aluno Especial do mesmo Programa e duas alunas do Doutorado Interinstitucional (Dinter) em Letras e Linguística Unioeste/Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa equipe cursava uma Disciplina Especial ministrada no contexto do Mestrado e Dinter acima descrito e foi convidada a participar das correções em horário extraclasse. Lembra Schneider (2013) que os apontamentos feitos pela equipe de correção não consideraram questões gramaticais, de ortografia ou pontuação. Para atender aos objetivos do projeto e futuros trabalhos de pesquisa, foram consideradas as construções argumentativas com vistas à exposição e expansão de ideias.

Segundo Schneider (2013), as observações da equipe de correção, discutidas oralmente em sala de aula, somadas às observações dos alunos sobre a recorrência de enunciados incompletos, levou a professora pesquisadora a promover um exercício de expansão sintagmática a partir do enunciado: “A menina leu o texto”. Como resultado, Schneider (2013) sustenta que os alunos, quando 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” (SCHNEIDER, 2013, p. 31).

A quinta e última etapa, completa Schneider (2013), compreendeu a produção escrita da última versão do artigo científico. Para tanto, os alunos receberam os textos para refação, e neles deveriam inserir conjunções e

reestruturar enunciados, conforme observações da equipe de correção. Os textos selecionados para a análise desta pesquisa são resultado da última etapa de intervenção.

Conforme Sella, depois de terem vivenciado a refacção dos textos-base, os alunos tiveram de construir e reescrever algumas vezes seus textos, sempre com a tarefa de inserirem argumentos. Nesse exercício, foram percebendo que o sentido das conjunções está atrelado ao sentido imerso no próprio texto. Essa faceta das conjunções foi reforçada para que os alunos pudessem se apropriar do uso desses elementos de argumentação, o que pode ser verificado no exemplo retirado de AC2 transcrito a seguir. As conjunções estão em destaque para melhor visualização das funções que os próprios alunos iam construindo: “*Portanto*, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os segmentos sociais *pois*, além de não se tratar de um problema apenas local, pode trazer sérias consequências para o futuro de toda uma nação”.

Ainda que não seja interesse da presente pesquisa registrar a evolução da escrita dos alunos, num trabalho de confrontação da primeira redação à última produção textual, é importante salientar que houve progresso no processo da escrita, uma vez que, entre outras questões, o *corpus* foi definido porque apresenta os elementos que se pretende analisar. Ou seja, na última versão, produzida em dezembro de 2011, sete meses após o início do projeto, os alunos passaram a inserir argumentos com a finalidade de complementar, reforçar ou refutar os pontos de vista apresentados em seus artigos.

Da mesma forma, não se faz relevante, nesta proposta de análise, descrever a metodologia de pesquisa aplicada no ambiente escolar, contexto do projeto ART, pois não houve participação direta e efetiva na coleta dos dados. Anota-se, apenas, a escolha da primeira equipe de investigação pela observação participante, técnica de pesquisa associada à etnografia. Segundo André (2010, p. 28), essa modalidade ancora-se no princípio de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado”. Assim o confirma Schneider (2013), ao apontar que a aproximação da equipe com a escola e com as distintas realidades sociais dos alunos foi fator decisivo no encaminhamento pedagógico dado ao projeto, inclusive, na definição da temática explorada: Dia Internacional da Água. “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’” (SCHNEIDER, 2013, p. 27).

Ressalta-se que, embora a concepção sociointeracionista tenha orientado as atividades propostas no decorrer do projeto, lembrando que Koch (2011, p. 17) concebe a língua como atrelada às concepções de sujeito e texto, e que seria natural o leitor esperar discussões sobre o assunto em um trabalho que investiga textos produzidos num contexto de interação entre alunos e professor (o contexto do projeto ART), não é objetivo deste trabalho discutir as condições de produção dos textos analisados; observa-se somente o texto.

As reflexões decorrentes da primeira etapa do projeto ART, de Sella e Schneider, foram recentemente publicadas em capítulo do livro *Questões Gramaticais: algumas possibilidades* (ROMAN; FRAGA; BROGES, 2014), do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

2.1.2 Noções sobre gênero e o modelo adotado: artigo científico

Marcuschi (2005, p. 19), conforme artigo que reflete sobre a configuração, a dinamicidade e a circulação dos gêneros textuais, os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”. Dessa forma, o gênero não é estático nem puro. Ensinar a operar com o gênero, portanto, é ensinar um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura, pois não se trata de um simples modo de produção textual.

Para Marcuschi (2005), as categorizações e classificações acerca de gênero falham, já que hoje o enfoque não está em classificar, e sim determinar os critérios da categoria gênero textual ou gênero do discurso. A noção de gênero abrange um conjunto extenso de parâmetros para observação, uma vez que envolve um fenômeno complexo que compreende aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Os gêneros ligam-se às atividades humanas em todas as esferas, por isso dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis. Sendo assim, há casos em que são mais rígidos na forma e em outros mais rígidos na função. Por exemplo, para se vender uma máquina de lavar roupas, não se escreve um tratado de mecânica; e para se publicar um aviso num quartel, não é necessário mostrar competência literária. Por

serem desiguais quanto às funções, os gêneros proliferam a fim de abarcar a variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia.

Faraco (2003) ressalta:

O pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nessa teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana (FARACO, 2003, p. 112).

Voltado ao ensino da língua, Marcuschi (2008) lembra que, diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, é difícil definir um gênero ideal para tratamento em sala de aula. Talvez seja mesmo impossível fazê-lo. Os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino da língua portuguesa, segundo o autor, têm dificuldade quando chegam a esse ponto. Embora reconheça que, em vários aspectos, os PCN são claros e inovadores, no que tange ao trabalho com os gêneros há uma sugestão pouco clara do seu tratamento. Para o autor, os PCN para o Ensino Fundamental e Médio encerram uma visão redutora no que diz respeito à diversidade de produção textual.

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

A adoção do gênero artigo científico para a produção textual dos alunos do projeto deu-se a partir da intenção de se trabalhar cognitivamente síntese (título, palavras-chave, resumo, introdução, conclusão) e comentário (desenvolvimento do texto/expansão de ideias), estrutura compatível com um leitor hipertextual¹⁸. O gênero não é novo, mas inusitado para o nono ano.

Nesse sentido, ainda que não vislumbrado pelos manuais oficiais no Ensino Fundamental, o artigo científico, trabalhado sistematicamente, mostrou que os

¹⁸ Adjetivo aqui empregado levando-se em consideração o leitor atual, familiarizado com a leitura virtual de hipertextos (conjuntos mais ou menos autônomos de textos), os quais permitem melhor desempenho na seleção de informações.

alunos aprenderam a escrever de maneira objetiva e adquiriram habilidades no uso das conjunções, que poderão ser empregadas em outros gêneros.

Segundo instruções da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), órgão responsável por normatizar as produções científicas no Brasil, por meio da NBR 6022 (2003), “artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute idéias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento” (ABNT, 2003, p. 2).

Em se tratando do uso da linguagem, a normatização pode assegurar a confiança e o entendimento necessário entre os interlocutores, ao atuarem como garantia da troca adequada de informações. Complementa Costa (2011) que o estabelecimento da coerência pelo autor na composição do artigo científico pode orientar o destinatário na interpretação do conteúdo temático.

Segundo esse mesmo autor, o gênero textual artigo científico pode abarcar aspectos variados, tais como: discorrer acerca de um estudo pessoal, enfocar o já conhecido sob ótica contrária, apresentar soluções a questões de ordem controversa e abordar aspectos secundários. Ressalta o autor que o artigo científico é um dos gêneros produzidos em contexto acadêmico, dentre outros, como tese, monografia, dissertação.

Costa (2011) ainda discorre sobre a abrangência do gênero, ressaltando que o artigo científico pode ampliar a compreensão a respeito de um estudo em questão, permitindo, dessa forma, compreendê-lo, resgatá-lo, julgá-lo. Atividade, esta, realizada a cada reestruturação dos textos escritos pelos alunos.

Quanto à estrutura, Costa (2011, p. 4) atribui ao artigo científico “uma justificativa, a colocação do problema, uma solução e uma conclusão”. No início do estudo são levantadas hipóteses e perspectivas, passíveis de comprovação após a finalização do experimento. Somente após a comprovação é possível chegar às conclusões. É com apoio nas conclusões que se pode confirmar ou contestar, bem como demonstrar se foi encontrada (ou não) uma explicação/solução plausível às hipóteses levantadas inicialmente.

Conforme Lakatos e Marconi (2003), o artigo científico não constitui matéria de um livro, mesmo trazendo estudo completo a respeito de questão científica. Para os autores, faz-se necessária a publicação dos resultados – frutos da pesquisa – em revistas, periódicos, entre outros, para que públicos interessados nos assuntos afins tenham conhecimento a respeito.

Esta tese presta-se, também, à divulgação de resultados obtidos com o projeto ART, dentre eles, a versão final do artigo científico produzido por alunos integrantes do projeto.

Levando-se em consideração que o ambiente escolar ainda é ineficiente em leitura e, conseqüentemente, em pesquisa, a apreensão do gênero artigo científico, ainda no Ensino Fundamental, pode contribuir para minimizar o que Vila (2008, p. 7) concebe como “vícios acadêmicos”. De acordo com a autora, ainda que denominados como pesquisas, os trabalhos escolares extraclasse geralmente configuram cópias de livros, enciclopédias, e a transposição integral de textos da internet, sem qualquer cuidado com a confiabilidade dos sites visitados.

A implicação mais séria é a falta de apropriação adequada dos mecanismos da língua, nos momentos em que os alunos devem proceder à elaboração de alguma pesquisa, pois nem sempre conseguem utilizar um vocabulário apropriado ao gênero solicitado e, por vezes, nem mesmo as adequações próprias àquele estilo de composição. Além disso, adiciona Vila (2008), falta às produções fundamentação teórica apropriada e os instrumentos de pesquisa utilizados pelo aluno corroboram para que ele copie sem refletir sobre o que escreve. Não é raro aquele que chega ao final do Ensino Médio sem se sentir seguro e competente para desenvolver sua própria produção.

Há de se considerar, ainda, que quando chega ao Ensino Superior, o aluno é cobrado a escrever textos de caráter científico. Paludo (2014) reitera que, novamente, deparamo-nos com as dificuldades experimentadas na produção desse gênero, as quais podem ser oriundas da inexperiência com essa estrutura textual nos Ensinos Fundamental e Médio, como forma de iniciação científica.

Com referência ao trabalho de pesquisa em questão, ao ler as versões dos textos dos alunos, pode-se perceber que a equipe de correção fez observações constantes sobre o imperativo de se seguir a estrutura do gênero, atentando, especialmente, para a necessidade de dialogar com as leituras de referência, explorando argumentos. A cada refacção, até a versão final, os alunos demonstraram progresso quanto à apreensão das características do gênero proposto.

2.2 A ESCOLHA DO *CORPUS*

O contato inicial com o projeto ART ocorreu por meio de relatos pessoais das pesquisadoras envolvidas na primeira etapa do projeto; de visitas ao Colégio Estadual São João; do acesso ao diário de anotações da pesquisadora Glaci Terezinha Schneider e, posteriormente, da participação em seminários do Procad/Unioeste/UFSC. Somadas à análise do histórico, tais atividades foram essenciais para entender e participar de um projeto que já havia sido concluído em termos de coleta de dados, e cujos resultados já foram parcialmente divulgados em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Letras da Unioeste, em dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste e em capítulo de livro.

Parte do material coletado também foi apresentada em parceria com a pesquisadora Elizete Inês Paludo e a orientadora da presente pesquisa Aparecida Feola Sella no 61º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), em julho de 2013. Na oportunidade, foram apresentadas análises iniciais de textos do projeto ART, a partir de encaminhamentos teóricos discutidos em disciplina ministrada pela professora Aparecida Feola Sella, voltados para o estudo da referenciação.

Para eleição dos textos analisados neste trabalho foram recolhidas e lidas as primeiras redações e as três refações propostas. Decidiu-se por analisar a terceira e última versão das dez redações mais bem elaboradas, previamente definidas pela coordenação do projeto. A escolha leva em consideração o reconhecimento das conjunções como operadores argumentativos e o gênero proposto (artigo científico adaptado à faixa etária dos alunos). Nesse sentido, não há distinção entre as redações analisadas, numa perspectiva da coesão e da coerência textuais; somente verifica-se a ocorrência das conjunções, sabendo-se que essas foram ensinadas como elementos que encaminham a determinadas conclusões.

Uma vez que este estudo é dedicado ao uso efetivo das conjunções, propôs-se, inicialmente, a análise do emprego das conjunções coordenativas. Contudo, como os recortes dos textos analisados extrapolam a noção de frase atribuída a Ducrot (1987), percebeu-se a necessidade de trabalhar com a noção de encadeamento; daí, também, a análise do emprego de conjunções subordinativas. As análises mostrarão se continuaram a incidir as conjunções mais esperadas (e,

mas) ou se houve a ocorrência das conjunções típicas de textos mais elaborados, pois o projeto guiou-se na expectativa de os alunos utilizarem os conectores com argumentos compatíveis aos sentidos do conector. Considerando-se a corrente teórica adotada nas análises, os sentidos constituídos pelos operadores argumentativos estão vinculados à noção de que há pontos de vista (enunciadores) encadeados (locutor) de tal forma que seja indicada uma determinada conclusão.

Já que se partiu de uma semântica da língua, não há necessidade de trabalhar com o todo do texto, mas com a noção de recorte, isto é, a unidade de medida que é suficiente para identificar um locutor que mobiliza pontos de vista, os quais estão conectados como argumentos – os enunciadores críticos, ingênuos e genéricos tomados por referência.

As reflexões tomarão os textos individualmente, usando-se, conforme explicitado anteriormente, da referência a cada um deles pela sigla AC (artigo científico), seguida de numeração ascendente: AC1, AC2, AC3, AC4, AC5, AC6, AC7, AC8, AC9, AC10.

3 ARGUMENTAÇÃO E ENCADEAMENTO NO CORPUS DA PESQUISA

As dez produções escritas aqui constantes, conforme já anunciado, foram selecionadas considerando-se a organização dos argumentos, a inserção de pontos de vista retirados dos textos lidos nas aulas de leitura e que serviram de base para reflexões sobre o assunto em sala de aula, durante a aplicação do projeto ART.

Como se trata de textos que seguem o tipo característico do gênero artigo científico, foram consideradas as produções com traços mais próximos ao gênero em questão.

Outro dado que carece de explicação diz respeito aos passos que foram seguidos para a análise propriamente dita. Como o termo enunciador reflete um determinado ponto de vista, e locutor refere-se à forma como enunciadores (no plural) são expressos ou no plano do posto ou no plano do pressuposto, considerou-se que tais pontos de vista perfazem o projeto de dizer presente nas redações.

Os enunciadores são doravante identificados como Enunciador ingênuo (Ei), que se mostra alienado frente às discussões levantadas; Enunciador genérico (Eg), que aceita a voz pública, o consenso; e Enunciador crítico (Ec), que é crítico e não aceita nem a visão de Ei nem a de Eg. Essas vozes traduzem os pontos de vista inscritos no posto e no pressuposto, movidos por um locutor (L) responsável pelo arranjo dos enunciados.

É de autoria de Sella (2010) a identificação de enunciadores genéricos em textos publicados na seção “Discussão” da *Revista Brasileira de Psiquiatria*, seção que retrata um roteiro dado como princípio para a publicação. Para a autora, “o produtor do texto deve adequar-se às orientações relativas à exposição dos resultados obtidos, o que requer certo cuidado com assertivas positivas ou mesmo negativas expressas nas referências bibliográficas selecionadas para discussão” (SELLA, 2010, p. 75).

Sella (2010) estimula a crença de que o movimento enunciativo dos enunciadores genéricos promove, no processo interlocutivo, indícios de que as interpretações são atualizadas no interior do próprio enunciado, demarcadamente definido pela equipe editorial da *Revista Brasileira de Psiquiatria*.

Essas estratégias revelam a consciência de que o fato de dizer um enunciado gera consequências no transcorrer do discurso, conforme

nos ensina Ducrot em várias de suas obras. O monitoramento enunciativo promove, pelo que percebemos, certos tipos de enunciadores, que devem se comportar de acordo com a norma interposta (SELLA, 2010, p. 80).

Complementa Sella (2010) que a constituição dos enunciadores genéricos está pautada, por conseguinte, quer na resolução da síntese e do consenso, quer no movimento que essa estratégia provoca no leitor.

Portanto, acaba sendo um movimento pragmaticamente construído mediante a necessidade de que se obtenha sucesso na interlocução traçada. Para isso, os enunciadores devem ser detentores de uma voz que generaliza afirmações como se fossem consensuais, conforme já anunciamos (SELLA, 2010, p. 80).

Sella e Corbari (2011) argumentam sobre o conceito de polifonia defendido por Ducrot (1987), com ênfase no que o autor denomina de indícios presentes no plano do linguístico. Observe-se que, sob esse ponto de vista, a língua é que oferece pistas sobre como proceder para verificação do movimento argumentativo instaurado nos enunciados. O que é dito, contudo, é passível de ser aceito ou refutado. Um argumento, portanto, pode suscitar um contra-argumento, uma vez que opiniões e desejos podem estar expostos a eventuais objeções.

Numa das produções textuais selecionadas para esta pesquisa, *Um grande vilão: o desperdício*, percebe-se o apelo à mudança de atitude quanto ao consumo da água. Trata-se de um alerta de Ec, que denuncia o ponto de vista de um Ei que não concebe a água como um bem precioso e esgotável; logo, este não atenta para as consequências do seu uso indiscriminado. “[...] sabemos que dois terços do planeta Terra é formado por este precioso líquido, *porém* existe pouca quantidade, cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta é constituído por água potável, ou seja, própria para o consumo” (AC1). O teor discursivo, assim proposto, constrói um Ec que, retomando Sella e Corbari (2011), representaria a voz da precaução e da tomada de consciência acerca do desperdício de água.

Os enunciados que compõem o referido texto e que evidenciam o pressuposto (não se economiza água) também apontam para o subentendido (é preciso economizar água).

As análises aqui constantes seguem reflexões estabelecidas e decorrentes das observações dos textos, produzidos pelos alunos, depois da intervenção do

processo de refacção, conforme o projeto ART. Isto significa que os argumentos estão alocados segundo o processo de discussão sobre o papel das conjunções no processo argumentativo e sobre a função do gênero artigo científico no contexto escolar.

Nesse sentido, como dito anteriormente, para o procedimento inicial de padronização das análises, selecionaram-se textos que representam os mais bem elaborados em termos de uso constante das orientações de cada conjunção.

O esquema que serviu de base para descrição de como os argumentos são encadeados é pautado em conceitos de Ducrot (1987). Embora o autor não tenha lidado propriamente com o texto, a noção de polifonia foi adaptada para fins de vincular a noção de argumentação à noção de encadeamento. Não se trata somente de considerar a conexão entre orações. Trata-se de lidar com itens lexicais e encadeamentos que indicam argumentos que levam a determinada conclusão.

O termo locutor, doravante L, representa os encadeamentos constituídos com argumentos interligados tanto no plano do posto quanto no plano do pressuposto.

Ducrot (1987), conforme já comentado, anuncia que a língua contempla o plano do dito (explícito), constante no léxico e nos elementos denominados operadores argumentativos, assim como o plano do não dito, este a ser recuperado no léxico também, mas medido em fios semânticos não considerados para o encadeamento (portanto de L) apresentado para que determinada conclusão seja aceita.

No léxico é possível avaliar pontos de vista assumidos ou mesmo rechaçados por L (ou seja, no encadeamento efetivamente realizado ou mesmo atualizado). Esses pontos de vista, medidos no léxico, são concebidos por Ducrot como enunciadores (doravante E). Tome-se um exemplo do *corpus* para explicação da forma como é possível localizar esses elementos argumentativos.

Observe-se o título da primeira produção apresentada para análise: “Um grande vilão: o desperdício” (AC1), em que se encontra o seguinte encadeamento: Ei e Eg desconhecem o que seja desperdício e que a água potável está escassa. Posto – Ec: há um grande vilão. Pressuposto – Eg: há outros vilões (o ponto de vista que acredita somente em parte dessa situação ou acredita somente no senso comum ou da mídia não reflexiva); Ei: só existe poluição, porque acredita que há

infinita água potável (ponto de vista de quem ignora completamente os problemas ambientais e relativos principalmente à falta de água).

No próprio título, no plano do pressuposto, os pontos de vista de Ei e Eg podem ser ambos ativados, ou somente um deles. Tanto Ei quanto Eg podem ser acionados por meio dos vocábulos: o artigo indefinido “um” pode indicar, respectivamente (portanto, no plano da sugestão, do implícito) que Ei desconhece a existência de vilões – como se fosse normal a depredação do planeta, por exemplo; e que Eg reconhece a existência de outros vilões, apresentados por uma mídia consensual, por exemplo. Se se levar esse raciocínio para o vocábulo “grande”, percebe-se que continuam os pontos de vista de Ei e Eg: não se dimensiona o que se desconhece; há vilões pequenos e outros grandes.

Seguindo a noção de pressupostos de Ducrot (1987, 1989), é possível aceitar, considerando-se o cotexto, a presença, alternada, de dois pontos de vista.

No encadeamento “Um grande vilão: o desperdício”, é preciso considerar que o uso do apostro revela o reforço da repreensão endereçada tanto a Ei quanto a Eg. O primeiro nem sequer pensa nessa possibilidade de lidar com racionamento ou cuidado com o planeta, em particular com a água; o segundo reconhece o problema, mas por meio de fontes de informações simplistas ou genéricas, presentes nas mídias em geral.

Neste sentido, Ei e Eg representam pontos de vista recuperados no léxico dos vocábulos e no encadeamento provocado pelo apostro, o que imprime ênfase em “o” e “desperdício”. É interessante notar que Ei não vislumbra o que está sendo indicado como vilão, e Eg reconhece apenas outros vilões. E o mesmo raciocínio é empregado no vocábulo “desperdício”, como se fosse uma surpresa para ambos enunciadore.

E como considerar o Ec nesses movimentos? Trata-se do ponto de vista que direciona as reprimendas e esclarece o que dever ser aceito para conclusões do tipo, respectivamente: economizar é necessário; economizar é mais do que necessário. Ou seja: Ec atua no plano do dito, do explícito, como se o bloco todo, “Um grande vilão: o desperdício”, acionasse o reconhecimento de que “desperdício” é um mal que assola a humanidade.

Essa apresentação de início de análise tem a função de demonstrar também que os encadeamentos podem ter uma proporção maior, visível na relação entre o título e o resumo, por exemplo. Entretanto, na presente pesquisa, os

encadeamentos tomam uma dimensão sinalizada a partir do funcionamento dos operadores argumentativos selecionados. Essa medida foi necessária para que se pudesse aplicar, sem maiores incongruências, a proposta de Ducrot (1987) em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Trata-se de textos em que aparecem quebra de progressão temática, incoerências e problemas de coesão textual.

Na sequência, expõe-se a análise de encadeamentos em AC1. Antes, porém, reproduz-se o texto na íntegra, fórmula essa que será seguida também, sucessivamente, com o restante do *corpus*.

3.1 ANÁLISE DE AC1

“Um grande vilão: o desperdício”

Resumo: O texto está relacionado a uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água. **Mas** a “ONU” se preocupou com o estado de pureza desse bem natural, **pois** sabemos que dois terços do planeta Terra é formado por este precioso líquido, **porém** existe pouca quantidade, cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta é constituído por água potável, ou seja, própria para o consumo.

Palavras-chave: desperdício, água, controle.

Introdução: Apesar das inúmeras fontes naturais de água no mundo, “rios e lagos, em geleiras e aquíferos, chuva e neve”, a quantidade de água que diferentes países conseguem extrair para fornecer a seus cidadãos varia bastante, a água é um bem natural e todos sabem muito bem disso. Não é suficiente para que todos tenham acesso a esse recurso natural potável, ou seja, próprio para o consumo. **Pois** ela é muito importante para os seres vivos.

Comentando sobre o assunto:

Segundo fontes do site “IG São Paulo” - 22/03/2011, o dia Mundial da Água acontece no dia 22 de março e é uma data para conscientizar o mundo sobre o consumo excessivo e desperdício do líquido, que é essencial à vida. Porque a água está acabando, **pois** as pessoas não sabem cuidá-la.

Alguns exemplos do site IG abordam que, para comer uma maçã, em média foram gastos 70 litros de água. Um copo de cerveja, 75 litros, uma xícara de café, 140 litros e um quilo de carne, 15.500 litros de água. **E** é possível calcular também o uso

de água em produtos que compramos como roupas, por exemplo. Uma camisa de algodão exige 2.700 litros de água. Se continuar desse jeito, quanto mais água desperdiçarmos, menos água teremos.

Com esses dados, é possível verificar que os números são altos porque contam o quanto de água foi necessário para se obter um produto. A conta do café inclui **não só** a parte de água quente que é adicionada ao café, **mas também** o quanto de água foi necessário na plantação do produto, assim como em toda sua cadeia produtiva.

O site também cita que, de acordo com a “Water Footprint Foundation”, a média global para a Pegada Hídrica de uma pessoa é de 1.243 litros por ano, na Alemanha, 15.451 nos Estados Unidos, isso chega a 2.283, no Brasil, 1.381 litros, e na China, é de 702 litros.

Algumas considerações:

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre **ou** por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhão de pessoas morrem todo ano de doenças diarreicas, incluindo a cólera. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares.

Segundo o Censo de IBGE, realizado no ano 2000, o serviço de abastecimento de água no Brasil cobre 89% de sua população.

Referências Bibliográficas

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

O produtor do AC1 lança mão de um L que, já no título, assume o ponto de vista de Ec (posto), o qual atesta a prática do desperdício de água, vista como um mal, e rechaça o ponto de vista de Ei (pressuposto), que acredita poder gastar água à vontade.

No resumo, tem-se Ec (posto) que se mostra didático ao estabelecer uma síntese do assunto que será abordado no artigo: “O texto está relacionado a uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício da água”¹⁹. Eg

¹⁹ Aqui se observa a apreensão do aluno acerca de um dos objetivos do projeto ART, o que corresponde à compreensão de que o resumo deve sintetizar o que consta do artigo científico.

(pressuposto) sugere longa discussão sobre a temática em questão, e Ei (pressuposto) acredita não haver desperdício.

É possível perceber, ainda no resumo de AC1, que a porção textual iniciada pelo *mas* é complexa, justamente porque movimenta enunciadores internamente estabelecidos, cujos pontos de vista somam para corroborar o ponto de vista “nem toda água do planeta pode ser consumida pelo ser humano”. “Mas a ONU se preocupou com o estado de pureza desse bem natural”. Este *mas* parece contradizer Ei e Eg, que aparecem no plano do pressuposto. Segundo Ducrot (1987), encadeia-se com o que é posto, e não com o que é pressuposto. Com base nesta teoria, torna-se possível verificar uma contradição textual, nem sempre perceptível, mas que é comum nas redações de alunos. O *mas* é operador argumentativo que leva a concluir em favor da ONU, argumento mais forte, e não pelos efeitos causados pelo desperdício.

Em “*Pois* sabemos que dois terços do planeta Terra é formado por este precioso líquido”, o *pois* encadeia um Ec + ONU (posto) em oposição a um Ei (pressuposto) que pensa que há mais terra do que água. Quer dizer, o *pois* serviu para confirmar a posição de Ec + ONU, posição esta já iniciada pelo *mas* e um dado conhecimento, não compartilhado por Ei e Eg.

Em “*Porém* existe pouca quantidade, cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta é constituído por água potável, ou seja, própria para o consumo”, também na voz de um Ec (posto), o *porém* estabelece uma ressalva com relação a uma informação anterior (2/3 da Terra formados por água), e contrapõe um Ei (pressuposto), o qual manifesta a existência da água potável em abundância.

Os operadores *mas*, *pois* e *porém* encadeiam argumentos que levam à conclusão pretendida no resumo. Quanto ao primeiro, a conjunção explicativa *pois* encerra uma justificativa do que se declara na oração anterior. Trata-se de um enunciador consciente que remete a um enunciador alienado. A conjunção *porém* marca oposição entre as declarações: “dois terços é formado por este...” e “existe pouca quantidade”. Esta conjunção orienta o interlocutor a concluir em favor do dado estatístico: “cerca de 0,008% do total da água [...] é constituído por água potável.” Tal argumento corrobora para a compreensão do que se informa implicitamente: é preciso poupar água.

Observe-se a organização interna desses pontos de vista:

MAS – Ec (posto): estado de pureza; Ei (pressuposto): toda água do planeta pode ser consumida.

POIS – Eg (posto): 2/3 do planeta composto por água; Ei (pressuposto): toda água pode ser consumida.

PORÉM – Ec (posto): pouca água potável; Ei (pressuposto): toda água do planeta é potável. Ou seja, Ec: pouca água própria para o consumo; Ei: toda água do planeta é própria para o consumo.

Na introdução, L aciona um conectivo subordinativo para dar início à exposição dos pontos de vista. “Apesar das inúmeras fontes naturais de água no mundo” marca ponto de vista de um Ei e de um Eg que aparecem no plano do posto, em oposição a um Ec (pressuposto) que chama a atenção para uma verdade que não se mostra tão absoluta no plano social: “[...] a quantidade de água que diferentes países conseguem extrair para fornecer a seus cidadãos varia bastante”. No segundo enunciado, o Ec (posto) destaca que a abundância de água não é regra em todos os países, e expõe questões culturais, ideológicas e econômicas que Ei e Eg desconhecem, rebaixando o ponto de vista desses enunciadores.

Na sequência, em “a água é um bem natural e todos sabem muito bem disso”, Ec (pressuposto) concebe que um bem natural também se esgota, e Ei (posto) acredita que é inesgotável. E complementa: “Não é suficiente para que todos tenham acesso a esse recurso natural potável, ou seja, própria para o consumo”. O Ec (posto) rebaixa o ponto de vista de um Ei (pressuposto) que desconhece a necessidade de a água ser potável para que possa ser consumida. Nessa articulação, o L se mostra atento à importância da discussão, assumindo o ponto de vista do Ec, e condena a posição de um Ei que se mostra culturalmente deslocado, que não lê, e de um Eg que, embora aceite a informação, não reflete sobre ela.

Em “Pois ela [água potável, doce] é muito importante para os seres vivos”, o Ec (posto) rebaixa ainda mais o Ei (pressuposto), que não se comove com isso. Se este texto fosse escrito por alguém especializado no assunto, talvez houvesse intenção consciente do L no movimento de rebaixamento de Ei. Como é texto de aluno do Ensino Fundamental, fica difícil mensurar se constitui estratégia argumentativa ou se o aluno está “andando em círculos”.

Na introdução do artigo, a conjunção e enumera quatro elementos que retomam a expressão “fontes naturais”, a fim de especificá-la. Aqui está posto pelo Ec que há inúmeras fontes naturais de água. No entanto, o dado “potável” é

argumento mais forte que o fato de existirem inúmeras fontes naturais de água no mundo. O operador *pois* introduz a conclusão da introdução ratificando a importância da água potável para o consumo dos seres vivos, ou seja, contestando um enunciador alienado que não acredita na importância da água.

Ao realizar a discussão da temática em “comentando sobre o assunto”, o Ec (posto) utiliza uma voz autorizada, de um Enunciador fonte (Ef), para lembrar que o Dia Mundial da Água “é uma data para conscientizar o mundo sobre o consumo excessivo e o desperdício do líquido, que é essencial à vida”, e traz à tona um Ei (pressuposto) que desconhece a existência de uma data específica para conscientizar o mundo sobre o consumo da água. Ao mesmo tempo, Ec adverte Ei, de forma incisiva, pois este desconhece a informação primária de que a água é essencial à vida. A voz do Ec se identifica com a voz do Ef, pois o projeto ART mobilizou o aluno a fazer isso, haja vista os textos de apoio que foram levados para a sala de aula e que balizaram a escrita do artigo científico.

Em “Porque a água está acabando, pois as pessoas não sabem cuidá-la”, os enunciados estão encadeados a partir de conjunções subordinativas que, mesmo introduzindo informações redundantes do ponto de vista do Ec (posto), rebaixam cada vez mais o ponto de vista do Ei (pressuposto), que não sabe que é preciso cuidar, e do Eg (pressuposto), que desconhece formas de cuidar.

No decorrer do artigo, o L enumera dados tão específicos, que só uma voz científica poderia destacar: “[...] para comer uma maçã, em média foram gastos 70 litros de água. Um copo de cerveja, 75 litros, uma xícara de café [...]”. O Ef (posto), que se confunde com o Ec, rebate todas as possibilidades de se concordar com um Ei (pressuposto) que desconhece a quantidade de líquido que compõe os produtos consumidos.

Em “E é possível calcular também a água usada na produção de roupas”, o Ec (posto) rebate o Ei (pressuposto), segundo o qual a água não é utilizada para esse fim.

Ao encadear argumentos com o emprego de *não só... a conta do café inclui água quente... mas também* o quanto de água é necessário na plantação do produto, o Ec (posto) rebate o Ei (pressuposto) que não leva em conta nem a quantidade de água também usada na plantação do café. Ou seja, Ei “não sabe de nada”.

Todos esses dados estatísticos enfatizam o quanto Ei está desinformado acerca da importância da água, uma vez que ela não deve ser lembrada somente como “consumo líquido e final”. O emprego do conectivo e nos enunciados (1), (2) e (3), do parágrafo cuja argumentação se fundamenta nas fontes do site IG São Paulo, encadeia orações que explicam uma declaração anterior. A conjunção *não só...mas também* encadeia argumentos de igual força ao referir um Ec, que remete a um enunciador alienado. O Ec ratifica a declaração de Ei por meio de *não só* e acrescenta, por meio de *mas também*, outra informação de valor equivalente à anterior.

Em “algumas considerações”, o Ef OMS também é acionado para revelar um Ec (posto) que argumenta dentro de uma escala argumentativa: “[...] mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhão de pessoas morrem todo ano de doenças diarreicas, incluindo a cólera. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares”. O Ei (pressuposto) não tem consciência do número de mortes decorrentes do consumo de água insalubre, por falta de higiene, doenças, má qualidade da água ingerida.

Outro Ef, IBGE, também é trazido à tona para contestar um Ei (pressuposto), provavelmente morador da zona urbana, na região Sul, que acredita que todo brasileiro tem acesso à água: “[...] o abastecimento de água no Brasil cobre 89% de sua população”.

3.2 ANÁLISE DE AC2

Uma Gota de Vida

Resumo: O presente texto abordará breve discussão e reflexão sobre as consequências causadas pela poluição inconsequente de 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: 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 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. O texto está estruturado da forma seguinte: em “Comentando sobre o assunto” discute-se a questão **não só** da água ser o nosso 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:

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 97,2% de toda a água do planeta, **entretanto** não podemos consumir água do mar.

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 água pode ser consumida.

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. 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 a água potável é ainda um desafio. Sabendo disso, devemos preservá-la à proporção que sintamo-nos seguros em relação à futura geração.

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 as pessoas a respeito da água. **Pois**, caso continuarmos a poluir as fontes de água no mundo, logo ficaremos sem **e** habitaremos um “planeta Marte”. Se unirmo-nos podemos mudar o mundo, **ora** não jogando um papel de bala em um rio, **ora** aconselhando nosso vizinho a fazer o mesmo, 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 de ser humano, é dever preservá-la, para que a mesma não se torne um inimigo mortal devido à contaminação e nem precisa ser disputada em sociedade.

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 há muitos anos, ela continue abundante.

Segundo informações obtidas através de dados da Organização Mundial de Saúde, “mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhão 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 a respeito da poluição deve ser frequente e contínua antes que percamos o maior bem da humanidade.

Considerações finais:

Portanto, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os segmentos 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 demos por alguém que amamos. Se a escassez não for combatida a tempo, talvez uma futura geração culpe-nos por não poder desfrutar do maior bem natural da humanidade. É dever de toda 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 sociedade. Para não faltar, a solução é cuidar.

Referências:

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

<http://www.embrapa.br/imprensa/artigos/2011/agua-sem-ela-seremos-o-planeta-marte-de-amanha>

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

<http://estadao.com.br>

ParanáOnLine

Os encadeamentos acionam pontos de vista utilizados para que se chegue a determinada conclusão, implícita ou explícita. Ou seja, afirmando que estamos agindo inconscientemente, Ec (posto) denuncia Ei (pressuposto) que ignora o fato: o desperdício.

Ao afirmar que a água é um bem, o locutor expõe a voz de um Eg (posto), isto é, a voz do consenso. Trata-se de um argumento para o qual não há contestação. A conjunção *portanto* encadeia uma conclusão objetiva, na voz de Ec (posto), para uma tomada de atitude por parte de um Ei (pressuposto) que polui rios, lagos, nascentes, mares.

O conectivo *mesmo* estabelece uma relação de concessão entre enunciados indicando um Ec (posto) advertindo um Ei (pressuposto) que não sabe da necessidade de poupar água potável, embora sabedor das consequências de um consumo desenfreado.

Os enunciados encadeados por *não só, mas também* expressam a postura de um Ec (posto) que adverte e expõe uma informação ignorada por um Ei (pressuposto), o qual não sabe que é preciso preservar o bem natural. “[...] discute-se a questão *não só* da água ser o nosso bem natural *mas também* como devemos preservá-la [...]”. A conjunção aditiva e encaminha para a conclusão do resumo.

A conclusão encaminhada pela conjunção *entretanto*, que estabelece uma relação de adversidade, sinaliza um Ec (posto) indicando um Ei (pressuposto) que ignora o percentual de água existente no planeta e que nem toda ela pode ser consumida. Nos encadeamentos ligados pelas conjunções conclusivas *então* e *logo* o Ec (posto) reitera o comportamento alienado do Ei (pressuposto); este desconhece que a água potável é escassa.

O enunciado introduzido pela concessiva *embora* é concluído coerentemente, uma vez que a conjunção *pois* encerra uma relação de causa em relação ao enunciado anterior. O Ec (posto), portanto, atingiu o Ei (pressuposto). O fato de 70% de o nosso corpo ser formado por água explica a necessidade de mais colaboração acerca da economia da água.

A conjunção adversativa *entretanto* encadeia uma afirmação pressuposta de que um Ei (pressuposto) desconhece as consequências de ações praticadas indiretamente: quantidade de água gasta para produzir alimentos e roupas, por exemplo. O enunciado introduzido pela conjunção conclusiva *logo* representa a voz de um Eg (posto) que reafirma a presença da água em tudo. Segue a voz de um Ec (posto) que denuncia a presença de um Ei (pressuposto), o qual ignora o fato de algumas pessoas ainda não terem acesso à água potável.

O enunciado encadeado pela locução proporcional *à proporção que* não sustenta a argumentação que a antecede, uma vez que fica subentendido que o Ec (pressuposto), em não se sentindo seguro em relação à futura geração, não precisará preservar a água.

Os enunciados encadeados pela conjunção explicativa *pois* expressam a voz de um Eg (posto) que introduz a voz de um Ei (pressuposto) que não tem o conhecimento de que a união de todos é responsável pela preservação da água e da impossibilidade de habitar a Terra sem ela.

Ao empregar a alternativa *ora*, um Ec (posto) orienta um Ei (pressuposto) a assumir uma postura consciente e natural a fim de preservar a água. Dessa forma, o conetivo *logo* retoma a orientação antecedente, apontando a consequência: “rios e lagos de nossa cidade limpos”.

A argumentação segue com a introdução de um Eg (posto) informando a um Ei (pressuposto) a respeito da escassez e contaminação da água. Isto se dá por meio do emprego de uma locução adverbial final e pelas conjunções aditivas *e* e *e nem*. Neste caso, *e* pode ser considerado como marca da oralidade, uma vez que, de acordo com a norma culta, não há necessidade do emprego de ambos os conectivos.

O encadeamento dos enunciados são introduzidos pelos conectivos explicativo (*porque*), condicional (*se*), final (*para que*), aditivo (*e*), conformativo (*como*) mobilizados por um Ec (posto) que reúne mais provas, chamando a atenção de um Ei (pressuposto) no sentido de atentar para a necessidade de se economizar água. Esse Ec (posto) reforça a argumentação com o respaldo de um Ef (posto), na voz da OMS.

Na conclusão do artigo, a voz de um Ec (posto), levantada pelas conjunções *portanto*, *e*, *pois*, reitera que a questão da escassez da água não é apenas um problema local, como sugere um Ei (pressuposto).

Ec (posto) complementa a argumentação alertando sobre as consequências que poderão advir caso Ei (pressuposto) não tome atitude quanto à preservação da água. As soluções apontadas a um Ei (pressuposto) são orientadas pelos enunciados encadeados pelas conjunções conclusiva (*portanto*), explicativa (*pois*), aditiva (*e*), condicional (*se*), final (*a fim de que*), alternativa (*ora*).

3.3 ANÁLISE DE AC3

“Se você usa, preserve”

Resumo: Este texto está direcionado a uma breve dialogação sobre os efeitos humanos causados sobre a água. Para construção do seguinte texto, foram consultadas fontes de pesquisas presentes na internet, o que deu disponibilidade que sustentam as informações apresentadas neste texto.

Palavras-chave: água, ser humano, sobrevivência.

Introdução: A falta de cuidados com a água **não** está **somente** voltada ao desperdício, **mas** principalmente à poluição. Lembrando que não devemos apenas argumentar em belos textos, entrevistas, documentários, **e** outros meios de informação que é preciso preservar a água, **mas** sim agir de forma correta perante atitudes do dia a dia, para assim dar exemplo às novas gerações que **não apenas** preserve a água, **mas também** dê um bom exemplo aos demais que ainda não sabem da grande importância desse líquido para a humanidade.

Comentando sobre o assunto: Para ver como você gasta muita água de forma indireta em pouco tempo, imagine que durante o dia você apenas consumirá uma xícara de café, algumas bolachas **e** 1 maçã, você em média gastará 2.910 litros de água doce 'potável', apenas até a produção do fruto na planta, tirando 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 aqui.

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”, **e 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 com as gerações presentes e futuras”.

E para você que é uma pessoa vaidosa fique sabendo que consumindo uma água de qualidade retarda o envelhecimento, **e** ajuda mantermos o nosso organismo em bom funcionamento.

Algumas Considerações: Observemos que para todas as coisas precisamos de água **e** o principal, ÁGUA POTÁVEL. E '**se** você usa, preserve'.

Referências Bibliográficas:

<http://espaço de educar.blogspot.com>

Estadão.com.br

ParanáOnline

No resumo de AC3, sustenta-se que a argumentação do texto se embasa em informações de enunciadores fonte (Ef). Isso denota que o suporte teórico do mesmo tem base científica, reforçando, dessa forma, a presença de um Ec (pressuposto) como voz que se sobressai na estrutura argumentativa mobilizada pelo locutor.

O emprego dos conetivos *não...somente / mas, não apenas / mas também* na introdução do artigo evidenciam a voz de um Ec (posto) que apresenta um contra-argumento à voz de um Ei (pressuposto), salientando-lhe que há mais a fazer acerca da preservação da água: não apenas argumentar em belos textos, mas agir. Note-se que Ec (posto) usa o recurso da ironia (belos textos) para chamar a atenção ao problema. Conforme Ducrot (1987, p. 197), a ironia é um exemplo que mostra a pertinência linguística da noção de enunciador: diz-se A para levar a entender não-A. Em outras palavras, o locutor menospreza a ênfase no discurso por si mesmo e deixa explícito que o importante é a ação.

O aditivo *e* liga enunciados que acrescentam informações consideradas banais para um Ei (pressuposto); Ec (posto), então, de forma incisiva, esclarece o quanto a água é importante em nossa vida, citando exemplos do cotidiano.

Os dados inscritos na Declaração Universal dos Direitos da Água evidenciam a voz de um Ef (posto) somada à contribuição de um Ec (posto) com o recurso dos operadores *e além disso... também*.

Como argumento de força maior, numa escala de valores, o Ec (posto) apela para o interesse individual de Ei (pressuposto). Ou seja, como prova da importância capital da necessidade de economia da água, Ec (posto) pontua a vaidade inerente ao próprio ser humano: “E para você que é uma pessoa vaidosa fique sabendo [...]”.

Também, segundo Ducrot (1987, p. 163), quando se recorre a um imperativo pretende-se provocar o interlocutor a agir de certa maneira.

Ao concluir o artigo, empregando o conetivo condicional *se*, *Ec* (posto) não dá margem para contestação de *Ei* (pressuposto), uma vez que todos usamos água.

3.4 ANÁLISE DE AC4

“Gotas que valem ouro”

Resumo: O presente texto está direcionado a uma breve discussão sobre o desperdício da água em nossa sociedade. Abordando os pontos: O Dia Mundial da Água, desperdício **e** formas de economizá-la.

Palavras-chave: Água, desperdício e poluição.

Introdução: O dia mundial da água é comemorado no dia 22 de março, visando à despoluição da água, o excesso de desperdício **e** formas de economizá-la. O texto está estruturado da seguinte forma: em “DEVER DO SER HUMANO”, em “DISCUTIR A QUESTÃO DO DESPERDÍCIO” **e** em “ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONSTA BREVE COMENTÁRIO SOBRE O ASSUNTO.

Dever do Ser Humano

No dia 22 de março, há várias pessoas que param o que estão fazendo **e** comemoram o dia Mundial da Água, importante bem natural **e** o líquido necessário para a nossa sobrevivência.

A cada ano variam os temas do Dia Mundial da água, **a fim de que** a população se conscientize cada vez mais.

A água é essencial para todos os seres vivos cobrindo cerca de 70% da superfície da terra. Os oceanos são responsáveis por 97,2% de toda água do planeta, **entretanto** não podemos tomar a água do mar, **por isso** devemos preservar as fontes de água doce, **pois** isso não vem acontecendo muito.

Segundo <http://espacodeeducar.blogspot.com.br/2011/03/dia-mundial-da-agua22demarco.html>, a água é essencial para todos os seres humanos, animais, para todos os seres vivos; **portanto** não devemos desperdiçar **e** poluir a água.

Entretanto, se não cuidarmos do nosso bem natural, logo estaremos sem ela **e** ninguém quer que isso aconteça. **Pois**, segundo (<http://espacodeeducar.blogspot.com>), “para comer uma maçã foram gastos 70 litros de água”.

Por isso devemos cuidar da nossa água **até** na hora de comer nossos alimentos.

Algumas considerações:

Fica claro então que a questão sobre a água deve ser discutida amplamente, ou seja, por todos os segmentos sociais. **E** não se trata de um pequeno problema.

Por isso, é dever do ser humano cuidar da água, **pois** ela não é eterna.

Referências bibliográficas:

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

Os enunciados iniciais de AC4 mostram um encadeamento de informações ligadas pelo conectivo aditivo e, as quais constituem um esboço da discussão que será abordada na sequência do texto: dia mundial da água, desperdício e economia; para tanto, prevalece a voz de um Eg (posto).

O operador argumentativo *a fim de que* estabelece uma relação de finalidade com o enunciado que o antecede também por meio da voz de um Eg (posto). Em sequência, esse enunciador apresenta dados que são de consenso geral, seguidos de argumentos introduzidos por um Ec (posto) que aponta para a conclusão contrária à ideia sugerida pelos números apresentados: “[...] *entretanto* não podemos tomar a água do mar [...]”. A ideia de que a quantidade de água é grande, mas não pode ser consumida segue a conclusão lógica de Ec (posto), alertando um Ei (pressusto) de que é preciso preservar a água que é potável: “[...] *por isso* devemos preservar as fontes de água doce [...]”.

Reitera-se a advertência de Ec (posto) novamente com a inserção de Eg (posto). Numa escala argumentativa descendente, que parte do geral para o particular, encadeada pelos operadores *portanto*, *entretanto*, *pois*, *por isso*, *até*, Ec (posto) adverte para a importância de se economizar água, das fontes à nossa mesa: “[...] *até* na hora de comer nossos alimentos”.

Ec (posto) sugere que todos os argumentos apresentados são suficientes para Ei (pressuposto) concluir em favor da importância da água, implícita no próprio título: “gotas que valem ouro”. A água é rara e “não é eterna”.

3.5 ANÁLISE DE AC5

“Não deixe que acabe essa grandeza...”

Nesse dia tão importante, 22 de março, comemora-se o dia mundial da água.

Portanto nós, seres humanos, devemos refletir um pouco em relação à água nosso bem tão precioso **e** necessário em nossas vidas.

Todos nós sabemos que precisamos dela em nosso dia-a-dia em quase tudo que fazemos. **Mas** a água, nos dias de hoje, está sendo muito mal cuidada, **pois** a poluição, contaminação, os rios usados como depósito de lixo, tudo isso são fatores que contribuem para a escassez dessa preciosidade.

Portanto, se continuar assim, do jeito que está, talvez as próximas gerações já sentirão falta dela.

No dia 22 de março além de refletir, todos nós deveríamos diminuir em nossas casas o consumo de água potável, **e** levar esse ensinamento para o nosso dia-a-dia, **porém** se cada um colaborasse e fizesse a sua parte seria uma grande ajuda para esse problema tão grande em nosso planeta.

A água é tão importante que não devemos desperdiçá-la, **porém** quem faz isso quando menos esperar irá lhe faltar essa preciosidade. **E** não terá razão para lamentar, **pois** colaborou para esse mal da natureza. A água está tão desvalorizada que em pouco tempo não teremos mais ela.

Portanto, com atitudes fáceis e simples, podemos colaborar para que a escassez da água fique cada vez mais longe, como por exemplo: **ora** diminuir o tempo no banho, **ora** diminuir o tempo para lavar o carro etc., **e** sentiremos os resultados de nossos atos logo que grande parte da população agir.

Hoje em dia a água é pouco valorizada, em muitos lugares ela já falta, **mas**, mesmo assim as pessoas não se dão conta que se ela acabar nós acabaremos também! O desperdício de água está aumentando **porque** o ser humano não se conscientiza.

Mas essa proposta só seria eficaz **se** todos colaborassem **e** tivessem em mente o quanto estariam ajudando. **Por isso**, colabore e faça sua parte. Cuide da água desde que não desperdice, **pois** a água é tão importante quando o ar que respiramos.

Afinal, nós não podemos deixar que essa grandeza acabe, **pois** sem água não existe vida. Pare e pense um pouco nas próximas gerações que nem nasceram ainda, **e** em breve viverão aqui.

Em AC5 predomina o emprego de conjunções coordenativas: *portanto*, *e*, *mas*, *pois*, *porém*, *ora*, *por isso*. Há ainda um conetivo condicional (*se*). O texto evidencia a presença de um Ec (posto) e de um Ei (pressuposto). O primeiro orienta o segundo a se conscientizar da importância de se preservar água potável, do contrário as próximas gerações sentirão falta dela. Ec (posto) denuncia Ei (pressuposto) acerca da não colaboração para se evitar o desperdício de água: “Mas essa proposta só seria eficaz se todos colaborassem”. Essa informação fica subentendida com o emprego da conjunção adversativa (*mas*) e a adverbial condicional (*se*).

Quanto ao emprego do conectivo *porém*, na primeira ocorrência seu uso é problemático, uma vez que não há relação de adversidade entre os enunciados. “todos nós deveríamos [...], *porém* se cada um colaborasse [...]”.

O parágrafo introduzido por “*Portanto*, com atitudes fáceis e simples [...]” não é conclusivo do que se afirma no parágrafo anterior, uma vez que neste não há elementos que requeiram o emprego dessa conjunção. Não há, portanto, coesão textual, fato que sinaliza para a noção imatura do valor argumentativo das conjunções.

Ademais, no parágrafo subsequente, AC5 afirma: “Hoje em dia a água é pouco valorizada [...]”. Esta informação é contradita em momento anterior: “A água está tão desvalorizada que em pouco tempo não teremos mais ela”. Dessa forma, a voz de Ec (posto) parece não sustentar a argumentação pretendida, ou seja, não é suficiente para rebaixar o ponto de vista de um Ei (pressuposto) que desconhece o valor da água.

As formas imperativas (*não deixe*, *colabore*, *faça*) requerem de um Ei (pressuposto) uma tomada de atitude em relação ao consumo de água.

3.6 ANÁLISE DE AC6

“Nossas ações, nossas consequências”

Resumo: O presente texto está direcionado a uma breve discussão sobre os efeitos da poluição da água e as suas soluções para mudar esse problema ambiental que está afetando o mundo inteiro.

Palavras-chave = poluição, água.

Introdução

A poluição das águas está aumentando a cada ano, isso, na maioria das vezes, é causado pelos humanos e indústrias. **Mas também** devemos mudar os nossos atos, **pois**, sem a água, não temos como sobreviver. Com simples ações, como não jogar lixo em encosta do rio **e** denunciar as indústrias que jogam os esgotos nos lagos, rios e mares, logo conseguiremos despoluir os rios. No texto, vamos discutir sobre quais tipos de poluição existem, qual é mais prejudicial à saúde **e** como podemos reverter esses problemas.

Comentando sobre o assunto

Segundo Magossi e Bonacella, “quando ouvimos ou lemos algo sobre poluição, logo nos vem à idéia de alguma coisa que é de exclusiva responsabilidade do ser humano. Apesar de isso ser correto para a imensa maioria dos casos, mas também temos de reconhecer que além da poluição causada pelas pessoas (chamada de antropogênica) há, também, a poluição natural. A poluição natural é causada por fenômenos naturais, como a erupção do vulcão, ou um furacão, ou mesmo uma chuva. Já a antropogênica resulta da atividade humana, como a indústria, a agricultura, etc” (MAGOSSI e BONAVELLA, 2003, p 30,31).

Dessa forma, damos a entender que nós, seres humanos, somos os que mais prejudicam o meio ambiente, **porque** jogamos lixo, restos de agrotóxico, esgotos, **e** muito mais, em lugares errados como a água. A poluição é toda ocorrência que altera as características originais de um meio. Assim, um lago utilizado para abastecimento de água ou para a pesca estará poluído quando não puder mais se prestar a estas funções.

As maiores causas da poluição são os esgotos por contaminarem as águas que consumimos, principalmente pela falta de sistemas adequados para sua captação, transporte **e** tratamento; as substâncias tóxicas usadas na agricultura, **porque**, na maioria das vezes, os agricultores enterram as embalagens agrotóxicas as quais acabam vazando **e** atingindo as nascentes; as águas industriais, por causa que ocorre negligência no tratamento das águas antes de despejá-las nos rios **e** acidentes **e** descuidos, que propiciam o lançamento de muitos poluentes nos ambientes aquáticos; radiação, **por que** ela se encontra nas formas sólida, líquida e gasosa, caso ocorra um vazamento, acontecerá um acidente gravíssimo, **pois** nós seremos contaminados muito fácil, por alimentos, ar **e** principalmente água. Um copo d’água natural pode ser vítima de outro tipo de poluição muito menos visível,

mas também igualmente prejudicial, que é a poluição térmica, ou seja, seu aquecimento pela atividade humana. Ela acontece geralmente quando indústria **ou** usinas geradoras de eletricidade nos rios, lagos ou mares, águas residuárias e de resfriamento com temperaturas até 25 graus centígrados mais elevados do que as daqueles corpos d'água.

Contudo a ciência já encontrou alguns meios de evitar a poluição nas águas como: hoje o tratamento de esgotos já conta com diversos processos físicos, químicos **e** biológicos, essas técnicas são desenvolvidas **para que** não sejam jogados diretamente os esgotos nos rios, logo nos traz benefícios, **pois** assim evita a poluição na água. Diversas técnicas agrícolas têm sido desenvolvidas para evitar que substâncias venenosas atinjam as águas superficiais. Os compostos orgânicos como o petróleo, **também** já contam com método de controle antipoluição das águas industriais. Já na poluição radioativa a ciência ainda não encontrou uma solução para diminuir os acidentes radioativos.

Algumas considerações

É evidente, então, que a melhor solução é todos se unirem **e** formar uma corrente de conscientização que permita saber que, sem a água, não sobrevivemos, as indústrias ajudarem a evitar acidentes. **Portanto** logo teremos os rios do Brasil quase todos despoluídos. A poluição das águas é um problema extremamente sério **e** profundamente complexo, que tem exigido medidas igualmente sérias e profundas **para que** não haja um comprometimento da própria existência da vida na Terra.

MAGOSSO L.R. , Bonacelli P.H. Poluição das águas.

<https://skydrive.live.com/redir.aspx?cid=6a46a2cc5d56211b&page=browse&resid=6A46A2CC5D56211B!152&sc=Documents&authkey=!ANF3t3A7dJ2eU8k&Bpub=SDX.SkyDrive&Bsrc=SkyMail>

Em AC6, os enunciados são encadeados por conjunções coordenativas e subordinativas: *e, mas também, pois, apesar de, porque, por causa que* (marca da oralidade), *quando, para que, portanto...* Na introdução do artigo, o emprego do conectivo (*e*) aditivo não se justifica, pois não acrescenta um novo dado conforme o que sugere encaminhar a informação anterior: “A poluição das águas [...] é causado pelos humanos e indústrias”. A operacionalização destas só se realiza pelos humanos, portanto é redundante a afirmação: humanos e indústrias.

Embora AC6 pretenda sustentar a argumentação em um Ef (posto), “Magossi e Bonavella (2003)”, não há coesão entre os enunciados: “*Apesar de* isso ser correto para a imensa maioria dos casos, *mas também* temos de reconhecer que além da poluição [...]”. É equivocado o emprego de *mas também* na segunda ocorrência, haja vista a presença da locução concessiva (apesar de) que a antecede. Na tentativa de trazer a voz autorizada para o texto, conforme o orienta o artigo científico, AC6 aparentemente suprimiu a informação que concluiria o enunciado introduzido pela conjunção concessiva, ou procedeu de forma a interferir na citação.

A discussão em torno da problemática intitulada (“Nossas ações, nossas consequências”) se dá pela presença de um Ec (posto) que se dirige a um Ei (pressuposto), instruindo-o sobre como evitar a contaminação da água e convocando-o a formar uma corrente de conscientização. É evidente, então, que a melhor solução é todos se unirem para esse fim.

Atente-se para o fato de que em AC6 há uma interseção de variações linguísticas; uma que aponta para o padrão formal, científico da língua, outra que revela marcas de oralidade. Por exemplo: “[...] as substâncias tóxicas usadas na agricultura, *porque*, na maioria das vezes, os agricultores enterram as embalagens agrotóxicas as quais acabam vazando e atingindo as nascentes; as águas industriais, *por causa que* ocorre negligência no tratamento das águas antes de despejá-las nos rios e acidentes e descuidos [...]”.

O texto assim formatado sugere, por parte das escolhas do locutor, uma caminhada ainda inicial no que tange à compreensão do gênero textual em questão. Por isso, peca ao não atentar para os princípios básicos responsáveis pela clareza de uma produção escrita, quais sejam, coesão e coerência. Na tentativa de convencer o interlocutor, chamar a atenção de Ei (pressuposto), Ec (posto) não mantém unidade no discurso: ora valendo-se de transcrições não referendadas, ora expressando-se numa linguagem menos elaborada.

No fragmento “algumas considerações”, no enunciado introduzido pela conjunção coordenativa (*portanto*) não há um encadeamento lógico que dá sequência ao que se afirma anteriormente. “É evidente que a melhor solução é todos se unirem [...]. *Portanto* logo teremos os rios do Brasil quase todos despoluídos”.

3.7 ANÁLISE DE AC7

“As consequências que o homem causou”

Resumo: O texto trata de como as ações do homem estão prejudicando o nosso bem-estar natural, a água. No dia 22 de março comemora-se o Dia Mundial da Água, nesse dia serão abordados muitos temas tais como conservação e proteção da água, desenvolvimento correto dos recursos hídricos e medidas para resolver problemas relacionados com poluição. **Com isso** conclui-se que medidas são tomadas para preservar esse bem, **mas** a maioria da população não colabora com esses objetivos.

Palavras-chave: água, poluição desse bem natural, formas de conscientização.

Introdução: Segundo o site <http://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-agua> a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) criou este marco de reflexão sobre o uso da água em 22 de fevereiro de 1993. A iniciativa deve-se à presença de grandes índices de poluição ambiental no planeta, e **além disso** pode causar muitos e muitos danos, **porque** cerca de 70% do corpo humano é água, **assim** ela é essencial para o funcionamento do nosso organismo, ela **também** é utilizada principalmente para a alimentação e sobrevivência dos animais e plantas.

Com o Dia Mundial da Água, espera-se que resíduos, entulhos e produtos tóxicos que são despejados no meio ambiente sejam reduzidos evitando **assim** a poluição das águas.

Dessa forma evitaremos as conseqüências que são causadas com a poluição e nos conscientizaremos para acabar com a poluição nas águas.

Algumas considerações: **Por isso** a questão da importância da água deve ser discutida com todos, **pois** esse nosso bem não pode acabar assim de repente.

É fundamental a importância a conscientização da população mundial em relação à poluição. Atitudes do dia-a-dia também fazem a diferença. **Se** cada um reduzir um a dois minutos do tempo de banho diário, três a seis litros de água serão economizados.

Referências Bibliográficas:

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

<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/agua/home.html>

<http://wikipedia.org/wiki/Água>

AC7 encadeia a argumentação empregando conectivos coordenativos, exceto (se) conjunção adverbial empregada na conclusão do artigo. No resumo, evidencia-se a voz de consenso, um Eg (posto), finalizando com um Ec (posto), que se dirige a um Ei (pressuposto), dando-lhe ciência de um fato que este desconhece: “a maioria da população não colabora com esses objetivos”. O operador argumentativo *mas* aponta para essa compreensão.

O emprego dos operadores e *além disso*, inscritos na introdução, desencadeiam uma sequência de enunciados de significação ambígua, uma vez que o antecedente (“A iniciativa”) é o sujeito da ação (“pode causar”), ficando, assim, desconexa a informação seguinte introduzida pelo operador *porque*. Nesse parágrafo, Ec (posto) informa a Ei (pressuposto) sobre o percentual de água constante em nosso corpo e a utilidade da mesma; dado que não leva à conclusão requerida pelo enunciado anterior. “[...] A iniciativa deve-se à presença de grandes índices de poluição ambiental no planeta, e *além disso* pode causar muitos e muitos danos, *porque* cerca de 70% do corpo humano é água, *assim* ela é essencial para o funcionamento do nosso organismo, ela *também* é utilizada principalmente para a alimentação e sobrevivência dos animais e plantas.” Nota-se uma sequência de enunciados isolados, sem relação de dependência entre si.

A sequência do texto apresenta Ec (posto) interpelando Ei (pressuposto) para uma tomada de consciência em relação à poluição das águas. Embora os conectivos *assim* e *dessa forma* sejam empregados numa relação coesa de conclusão, os enunciados são redundantes: “[...] evitando *assim* a poluição das águas. *Dessa forma* evitaremos as conseqüências que são causadas com a poluição e nos conscientizaremos para acabar com a poluição nas águas”.

No enunciado que introduz a conclusão do artigo, em algumas considerações, Ec (posto) lembra a Ei (pressuposto) que ele também se inclui nesse contingente: “[...] a questão da importância da água deve ser discutida com todos [...]”. Ec (posto) se mostra no enunciado final com a mediação da conjunção adverbial *se* para cobrar Ei (pressuposto) sobre a postura que deve assumir para economizar água: “Se cada um reduzir [...]”. Dessa forma, Ec (posto) ratifica a posição de Ei (pressuposto), o qual não faz a sua parte na necessidade de se economizar água.

3.8 ANÁLISE DE AC8

“Vamos proteger”

Resumo: O presente texto está relacionado à poluição dos rios. **Se** nós não protegermos os rios teremos graves consequências **então** vamos proteger, **para** termos um futuro melhor **e** uma boa saúde.

Palavras-chave: água, poluição **e** rios.

Introdução: Nesse texto será trabalhado o Dia Mundial da Água, o tema principal é a poluição dos rios, devemos proteger as nascentes, os córregos **e** rios, **para** não termos graves consequências.

Texto:

No dia Mundial da Água nós devemos ter a conscientização de proteger os rios que estão sofrendo com a poluição. Para nós começarmos a proteger os rios tem como início as nascentes, principalmente elas devem ser protegidas, **porque** são elas que dão o início dos rios. Para isso acontecer nós devemos reflorestar com árvores em volta das minas, **e** as árvores já estavam no assunto de serem preservadas.

Tomando como segunda parte devemos proteger os córregos, sem jogar lixo, não desmatar em volta deles e plantar mais árvores.

Os rios devem ser bem preservados, **mas** as pessoas não estão pensando nisso **e nem** nas consequências que a poluição dos rios pode trazer. Os tipos de poluição que mais se vê são o despejamento de restos de agrotóxicos, lixo, esgoto **e** desmatamento em beira de rios.

Esses tipos de poluição que foram citados trazem as consequências graves como morte de peixes, morte de animais que bebem desta água, doença para as pessoas **e** os resíduos dos desmatamentos prejudicam os rios **e** eles podem **até** secar a sua água.

Então por isso nós devemos ter a conscientização de proteger os rios, as minas **e** os córregos de água do planeta **para** nós não sofrermos com as consequências da poluição, **por isso** pensem bem e protejam a nossa água.

Conclusão: Após discutirmos sobre a água é necessário concluirmos que devemos proteger os rios, nascentes e córregos, e não poluirmos a água.

Referências Bibliográficas:

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

CEGALLA, Domingos Paschoal. Dicionário Paschoal Cegalla. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

Em AC8, Ec (posto) conclama um Ei (pressuposto) a proteger os rios. Alerta-o de que a não proteção dos rios acarretará a todos graves consequências. O *corpus* argumentativo se dá pelo emprego dos conectivos coordenativos: *e*, *então*, *porque*, *mas*, *e nem*, *por isso* e das conjunções adverbiais *se*, *para*.

À voz de consenso em “Os rios devem ser preservados” segue um Ec (posto) denunciando um Ei (pressuposto): “*mas* as pessoas não estão pensando nisso [...]”. Em seguida, as ideias se encadeiam sob forma de convocação de um Ec (posto) a um Ei (pressuposto), explicando-lhe a finalidade dessa convocação. “Vamos proteger *para* termos um futuro melhor e uma boa saúde [...]; *Então por isso* nós devemos proteger [...] *para* nós não sofrermos [...] devemos proteger [...]”. Essa reiteração é endossada pelo emprego de formas imperativas: “[...] *por isso* pensem bem e protejam a nossa água [...]”.

Numa sequência argumentativa cujos enunciados são encadeados por meio de conjunções coordenativas, Ec (posto) rebaixa Ei (pressuposto) ao lhe dar ciência de que, as árvores, essenciais à preservação das nascentes, já eram objeto de discussão no panorama da preservação ambiental: “[...] e as árvores já estavam no assunto de serem preservadas”. O desmatamento, por consequência, culmina com o esgotamento total da água: “[...] desmatamentos prejudicam os rios e eles podem *até* secar a sua água”. Confere peso à conclusão à que chega Ec (posto) o argumento introduzido pelo operador *até*.

O último parágrafo retoma, por meio de um Ec (posto), a advertência a Ei (pressuposto) acerca da necessidade de proteger a água: “*Então por isso* nós devemos ter a conscientização de proteger os rios, as minas e os córregos de água do planeta *para* nós não sofrermos com as consequências da poluição [...]”.

3.9 ANÁLISE DE AC9

“Uma questão de vida”

Resumo: O presente texto está brevemente direcionado a uma discussão, sobre o dia Mundial da Água, e temas abordados nele como conservação e proteção da

mesma; utilização de seus recursos hídricos e sobre a sua poluição. Conclui-se que, **se** nós cuidarmos no nosso bem natural, conseguiremos conservá-lo por mais tempo possível.

Palavras-chave: Dia Mundial da Água, economizar, conservar.

Introdução: O Dia Mundial da água é um tema muito discutido no mundo inteiro, no dia 22 de março. Neste texto vamos discutir sobre os temas abordados nesse dia e apresentar nosso posicionamento final da argumentação. Consideramos principalmente que é dever de todo o cidadão refletir sobre esse assunto, para termos uma sociedade melhor. O texto está estruturado da seguinte forma: em “O bem natural mais precioso”, em “discutir a questão do dia mundial da água e temas abordados nele e em “algumas considerações”, conta breve comentário sobre o assunto.

O bem natural mais precioso

No dia 22 de março comemora-se em todo o mundo o dia mundial da água. Nesse dia, são abordadas as seguintes reflexões: conservação e proteção da água, utilização de seus recursos hídricos e a poluição.

Mas, então, porque será que a ONU se preocupou em criar um dia específico para a pauta sobre o assunto água?

“A razão é que há pouca quantidade, cerca de 8% do total da água do nosso planeta é potável (própria para o consumo). E, como sabemos, grande parte das fontes desta água (rios, lagos e represas) estão sendo contaminadas, poluídas e degradadas pela ação predatória do homem. (Disponível em <http://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARÇO.html>)”.

Se há tão pouca água própria para o nosso consumo, por que pouca parte da população se conscientiza em cuidar de nosso bem mais precioso? Será que não sabem que sem ela morremos. Pode saber uma coisa desencadeia outra, **se** a água acabar não irá mais chover, **não só** as plantas morrerão, e os animais **mas também** nós seres humanos com certeza iremos junto, será que isso não toca o coração das pessoas, assim fica a pauta da nossa reflexão.

E segundo o site <http://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM>, consta na Declaração Universal dos direitos da água, ART. 1º – “A água faz parte do patrimônio do planeta. Cada continente, cada povo, cada nação, cada região, cada cidadão é plenamente responsável aos olhos de todos”.

Mas, então, **se** consta na Declaração Universal dos direitos humanos, por que não o respeitam? **Ora** fala na Mídia, **ora** cobrado por Órgão Públicos, tal qual a conscientização é para tudo **e** todos, **pois** se não nos conscientizarmos os prejudicados seremos nós. A água **não só** desperdiçada **mais também** poluída é nossa, de todos **e**, **por isso** nosso futuro está em nossas mãos.

Dessa forma, podemos entender que a razão da ONU em criar um dia específico para o nosso recurso hídrico é que, muito pouco dele em nosso planeta é potável, **por isso** devemos chamar atenção sobre a contaminação **e** degradação do nosso recurso, da **não só** minha **mas também** sua água.

A declaração Universal da Água nos revela, **portanto**, que ela é nosso patrimônio, **e** devemos cuidar **ou** infelizmente iremos ficar sem ela.

Já pensou você sem água? Agora é a hora da reflexão, nosso futuro depende somente de nós, agora é a hora de mudarmos, **pois** se mudarmos nosso futuro com certeza, será muito, melhor. Agora é a hora de mudar **senão** nossas consequências serão gravíssimas.

Algumas considerações

Por todos esses itens, a questão água deve ser discutida amplamente, **pois** além de se tratar de um bem natural **também** se trata de um recurso hídrico que nunca deve faltar, **pois** todos sabem da divina importância que ela tem para nós.

Mas essa conscientização sobre o nosso bem natural deve ser repassada para a sociedade como um todo, **e** deve ser uma pauta de cobrança para todos.

Logo conclui-se que, **se** nós cuidarmos da água, conseguiremos conservá-la por mais tempo possível, para nossas futuras gerações.

Referências bibliográficas

Documento eletrônico

Disponível em <http://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARÇO.html>

Em AC9, a conexão entre os enunciados que compõem o resumo se dá pelas conjunções aditivas e e pelo conectivo condicional se. Nesse, Ec (posto) faz uma breve explanação do tema a ser discutido, complementando com a convocação a um Ei (pressuposto), chamado este retomado na conclusão do artigo: “se nós cuidarmos da água, conseguiremos conservá-la por mais tempo”.

Na introdução, os enunciados e palavras se conectam pela conjunção aditiva e, com Ec (posto) abordando o tema: O Dia Mundial da Água. Nesse parágrafo, Ec (posto) parece equivocar-se ao afirmar que seu posicionamento acerca do tema se dará no final da argumentação, uma vez que, no enunciado seguinte, já assume seu ponto de vista: “Consideramos principalmente que é dever de todo o cidadão refletir sobre esse assunto, *para* termos uma sociedade melhor”.

No item: “O bem natural mais precioso”, uma voz de consenso, Eg (posto), volta a citar a data na qual se comemora o dia mundial da água e reflexões pertinentes ao tema. A voz de Ec (posto), em seguida, indaga a um Ei (pressuposto) sobre o porquê de a ONU empregar um dia específico para a pauta sobre o assunto água. E explica-lhe a razão da referida data, sustentando o argumento na voz de um Ef (posto), ou seja, no site Espaço Educar.

No parágrafo seguinte, Ec (posto) volta a rebaixar Ei (pressuposto) com novo questionamento a respeito da não conscientização sobre a água por parte de toda a população. Dessa forma, sugere que Ei (pressuposto) não se inclui na população consciente. Os operadores argumentativos que sustentam o ponto de vista de Ec (posto) introduzem os enunciados por processos de subordinação e coordenação: *se, e, não só... mas também*.

Segue o escopo argumentativo ampliando-se na voz de Ec (posto) um direcionamento a um Ei (pressuposto). Para tanto, ancora-se na voz de Ef (posto): “E segundo o site [...] consta na Declaração Universal dos Direitos da água [...]”. Ec (posto) reata o questionamento dirigido a Ei (pressuposto), agora informando-o sobre os meios de comunicação divulgadores e cobradores de uma tomada de consciência por parte de todos no que tange à problemática da água. A conexão entre os enunciados se faz por meio de processos de coordenação e subordinação: *mas, se, ora... ora, pois, não só... mas também, e, por isso*. Há, portanto, relações de adversidade, condição, alternância, explicação, adição e conclusão.

A argumentação se estende com um Eg (posto): “Dessa forma, podemos entender”, complementada por um Ec (posto) que se dirige a um Ei (pressuposto), salientando-lhe que o problema da água contaminada também é dele: “*por isso* devemos chamar atenção sobre a contaminação e degradação do nosso recurso, da *não só* minha *mas também* sua água”. Destaque-se a ênfase à informação de Ec (posto) para Ei (pressuposto) por meio da repetição dos possessivos *nosso* e *seu*. Assim, Ec (posto) informa a Ei (pressuposto) que este se revela alheio ao problema.

O argumento pautado na voz de consenso, “A declaração Universal da Água nos revela, *portanto*, que ela é nosso patrimônio, e devemos cuidar *ou* infelizmente iremos ficar sem ela”, caracteriza a água como patrimônio de todos e, como tal, requer o cuidado também de todos. O conectivo *ou* opera em sentido oposto a “e devemos cuidar”, mostrando que há possibilidade de concretização de uma só alternativa: ou cuida ou fica sem. No enunciado “Agora é a hora de mudar *senão* nossas consequências serão gravíssimas”, Ec (posto) não se posiciona com clareza diante de Ei (pressuposto), haja vista a incorporação das consequências antes mesmo de elas se concretizarem: *senão* nossas consequências serão gravíssimas.

No antepenúltimo parágrafo, a voz de Ec (posto) denuncia que a concepção de Ei (pressuposto) a respeito da água não convence por si só. A água é mais: “*pois* além de se tratar de um bem natural *também* se trata de um recurso hídrico que nunca deve faltar”. Arremata, então, introduzindo um conectivo explicativo para apresentar um argumento de ordem espiritual, de força maior; um argumento que se alui como incontestável: “*pois* todos sabem da divina importância que ela tem para nós”.

Na conclusão de AC9, Ec (posto) reitera a Ei (pressuposto) o alerta que lhe é emitido no desenvolvimento do texto; a argumentação é sugestiva de que Ei (pressuposto) precisa ser advertido repetidas vezes. As relações de adversidade, adição, conclusão e condição, estabelecidas pelos conectivos *mas*, *e*, *logo* e *se*, apontam para essa compreensão.

3.10 ANÁLISE DE AC10

“Devemos acabar com o desperdício”

Resumo: De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre **ou** por falta de higiene. **Por isso** devemos parar com o desperdício.

Palavras-chave: Poluição, água, desperdício.

O mundo sofre com o consumo excessivo de desperdício do líquido que é essencial à vida. Não é suficiente contabilizar apenas água do banho, descarga, copos d’água **ou** quanta louça foi lavada. É preciso incluir nesta conta o uso direto da água na produção de alimentos bens de consumo. Para comer uma maçã, em média, foram gastos 70 litros de água. Um copo (250ml) de cerveja, 75 litros. Uma xícara de café,

140 litros e um quilo de carne, 15.500 litros da água. E é possível calcular também o uso água em produtos que compramos, uma camisa de algodão é necessário de 2.700 litros de água. Cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta é potável. Sem água limpa e potável o ser humano adoece e morre. As pessoas precisam de água de qualidade para cozinhar, lavar, beber, **assim como** precisam de saneamento básico. A maioria dos pesquisadores concorda que a ingestão de água pura é um dos mais importantes fatores para conservação da saúde prevenção de doenças proteção do organismo contra o envelhecimento.

Segundo informações retiradas do site do IG.

Referência Bibliográfica

<http://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARÇO.html>

Em AC10, no resumo, Ec (posto) recorre a um Ef (posto) para apresentar a Ei (pressuposto) um dado estatístico que este desconhece: “3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre *ou* por falta de higiene”. Contudo, Ec (posto) apresenta, em seguida, um argumento que não justifica a morte por insalubridade ou por falta de higiene. Portanto, o enunciado “*Por isso* devemos parar com o desperdício” fica isolado.

Ademais, no desenvolvimento do texto, Ec (posto) detalha a Ei (pressuposto) que o consumo de água é mais abrangente. Assim, descarta a informação que este detém como única e lhe acrescenta outros dados: “Não é suficiente contabilizar apenas água do banho, descarga, copos d’água *ou* quanta louça foi lavada”. O acréscimo de informações, pautadas em um Ef (posto), se dá pelo processo de coordenação, em enunciados introduzidos por conectivo aditivo e e locução *assim como*.

3.11 SÍNTESE DAS ANÁLISES

De modo geral, a análise até aqui desenvolvida propicia algumas reflexões. Quanto ao gênero, a produção escrita revelou a apropriação da estrutura básica de um artigo científico (título, resumo, palavras-chave, introdução, comentários, conclusão, referências). Por outro lado, a circulação social, inerente a este gênero,

não se efetivou, dada a faixa etária dos participantes, considerando-se a pouca experiência com leituras, e o fato de a proposta vincular-se, especificamente, a uma experiência pedagógica não esperada para uma nona série do Ensino Fundamental. Essa compreensão aponta para a inadequação desse gênero no contexto aplicado, ainda que o movimento argumentativo, pretendido mediante o emprego de conjunções, tenha, em parte, se concretizado.

Ao enfatizar o ensino das conjunções, destacando-as como operadores argumentativos, algumas produções revelaram a preocupação em empregá-las, mesmo sem a concepção clara do papel que elas veiculam no texto, quer dizer, conectar orações, corroborando para a coesão e a coerência textuais. Em AC2, por exemplo, no enunciado “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”, o conectivo *pois* não encerra uma relação de causa em relação ao enunciado introduzido pelo conectivo *embora*, configurando-se, dessa forma, num argumento solto, cuja falta de conexão sugere o uso direcionado de conjunções pouco habituais no discurso do aluno.

Contudo, a análise serviu para a verificação de como pontos de vista que circulam socialmente são acolhidos na produção escrita. O locutor (L), motivado pelo projeto ART e inscrito nos textos, trouxe à tona enunciadores que refletem pontos de vista próprios de estudantes de escola rural. Por exemplo, o Eg representa a voz do senso cultural, ou seja, a de que a água está escassa e não é somente aquela que sai das torneiras, alusão esta a um Ei residente da zona urbana. Como a realidade de Ei, urbano, não corresponde à realidade de Eg, rural, o primeiro vem reiteradamente rebaixado pela visão de Ec, que procede conforme conhecimento legitimado pela educação ambiental. Os encadeamentos movimentam pontos de vista gerados no *corpus* analisado por leituras específicas e pelo contexto de zona rural.

Retomem-se, por exemplo, os enunciadores suscitados por L no enunciado de AC1: “a água é um bem natural e todos sabem muito bem disso”, em que se depreende, em Ei = eu não sei; em Eg = alguns sabem; em Ec = todos deveriam saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se iniciar este trabalho de pesquisa, vislumbrou-se a possibilidade de desenvolver uma metodologia de ensino de língua portuguesa com enfoque no estudo das conjunções, tomadas como articuladoras de argumentos. Para fins de análise, considerou-se a produção textual de dez alunos, resultado de prática desenvolvida pela pesquisadora Dra. Aparecida Feola Sella no Colégio Estadual São João, em Cascavel, Paraná, Ensino Fundamental (nono ano), em 2011.

O trabalho em questão consta de três capítulos: 1) “Da noção de conjunção à de argumentação”, em que se reflete sobre conceitos e usos das conjunções coordenativas e subordinativas, a partir do ponto de vista da Gramática Tradicional e de teóricos que discutem o papel desses conectivos, considerando o viés semântico. Nesse capítulo, procedeu-se também a uma revisão teórica da Semântica Argumentativa, com base nos estudos de Ducrot (1987, 1989), cujos pressupostos orientam o exercício de análise dos operadores argumentativos empregados nos textos, objeto do trabalho; 2) “Trajetória metodológica”, referente ao percurso metodológico desenvolvido na coleta do *corpus* desta pesquisa e na seleção dos textos, por meio dos quais constatou-se o emprego reiterado dos conectivos analisados (*e, mas, não só...mas também, porque, pois, ou*, entre outros); 3) “Argumentação e encadeamento no *corpus* da pesquisa”, em que se efetiva a análise, propriamente dita, dos encadeamentos articulados pelos conectivos citados. Nessa explanação, reflete-se sobre a presença dos enunciadores: genérico, crítico e ingênuo, compreendidos pelas siglas Eg, Ec, Ei, além de ser considerado o Enunciador fonte (Ef).

A hipótese inicial de que o aluno de nono ano articula unidades sintático-semântico-pragmáticas, independente de conhecimento teórico afim, foi confirmada, haja vista as produções apresentadas. Nesse sentido, depreende-se que os textos selecionados, ressaltando-se algumas exceções, como recortes de AC9 e AC10, por exemplo, constam das estratégias que veiculam a construção coerente da argumentação, fundamentada conforme encaminhamento do projeto ART.

Considerando-se, também, os objetivos desta pesquisa, avaliam-se positivos os resultados, uma vez que os enunciadores Ec, Ei e Eg respondem pelos encadeamentos argumentativos responsáveis pela coesão e coerência textuais. Tais fatores, coesão e coerência, componentes de textualidade, retomam os estudos da

Linguística Textual, mais especificamente, neste trabalho, as contribuições de Koch (2001, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), para quem o encadeamento se dá por meio de operadores argumentativos, conforme Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Ducrot (1987, 1989).

Nesta pesquisa, os encadeamentos (L) foram tomados como o arranjo de pontos de vista. Esses, indicados por Ec, Ei, Eg e Ef, considerados no contexto do projeto ART, figuraram ora no posto, ora no pressuposto. Tais enunciadores representam vozes da comunidade em que o tema abordado, Dia Mundial da Água, é concebido, com destaque a um Ec que, ancorado em experiências vivenciadas na área rural, alerta sobre a importância da preservação da água. Assim, chama-se a atenção de Eg e Ei – vozes representantes do senso comum – para uma mudança de comportamento quanto ao uso da água, isto é, é urgente preservar.

Quanto às leituras que orientam a construção do trabalho, chegou-se a uma compreensão mais abrangente sobre o papel das conjunções na estruturação de textos, bem como a uma percepção de como os alunos empregam os conectivos que fazem a conexão entre as orações. Nesse sentido, considera-se que são redutoras as análises empreendidas pelas Gramáticas Tradicionais, em se tratando do ensino sistematizado da língua.

Para os encadeamentos (portanto L), as conjunções são elementos de fundamental importância na organização textual; muito além do que consta nos estudos gramaticais, os quais se limitam a classificá-las em coordenativas e subordinativas, sem considerar o aspecto semântico e pragmático nelas implicado.

A abordagem da Linguística Textual e, em especial, a abordagem de Ducrot (1987), centrada na descrição semântica destas conjunções, favorece o desenvolvimento da competência linguística do aluno, habilidade esta expressa por meio do artigo científico, ou seja, gênero textual objeto de estudo desta pesquisa. Ao discorrer sobre a produção textual conduzida mediante processo de reelaborações, pautadas na descrição do funcionamento dos elementos linguísticos, percebeu-se que o aluno, em geral, apreendeu o valor argumentativo das conjunções.

Considera-se, também, como dado positivo desse trabalho, a contribuição que o projeto ART deu à prática pedagógica da autora da tese, atualmente docente do Ensino Médio em escola pública de Foz do Iguaçu, Paraná. Especificando, numa adaptação da metodologia desenvolvida pela professora Dra. Aparecida Feola Sella, constatou-se um avanço na elaboração das produções textuais dos alunos do

terceiro ano, em se tratando de gêneros argumentativos, previstos nos conteúdos curriculares dessa série, e, conseqüentemente, avaliados pelas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares.

REFERÊNCIAS

- ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação - artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.
- ANDRÉ, M. **Etnografia na prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril, 1984.
- AUTHIER, J. Les formes du discours rapporté: Remarques syntaxiques et sémantiques à propos des traitements proposés. **DRLAV**, n. 17, p. 1-88, 1978.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BANFIELD, A.; BÈGUE, D. Où l'éspritéologie, le style et la grammaire rencontrent l'histoire littéraire: le développement de la parole et de la pensée représentées. **Langue française**, n. 44, p. 9-26, 1979.
- 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>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- _____. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.
- BÓRIO, M. M. M. **As conjunções coordenativas propostas em atividades de livros didáticos do ensino fundamental**. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2005.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2016.
- CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CAMPOS, A. de S. **A produção escrita de textos argumentativos**: reflexões sobre prática docente e aprendizagem de alunos. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- 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>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- CAREL, M. Lexicalização das argumentações. **Cad. Est. Ling**, v. 35, p. 55-73, 1988

CARONE, F. B. **Subordinação e coordenação**: confrontos e contrastes. São Paulo: Ática, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 2005.

CITELI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COSTA, A. R. O Gênero Textual Artigo Científico: Estratégias de Organização. In: II SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFPE, 2., 2011, **Anais...**, Caruaru, PE: IFPE,, 2011. p. 1-7.

CUNHA, A. S. C. O comportamento sintático das conjunções causais/explicativas. *SOLETRAS*, ano 1, n. 2, p. 20-38, jul./dez. 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELANOY, C. P. **Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua**. 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NICOLA, J de. **Português**: ensino médio. vol. 3. São Paulo: Scipione, 2005.

DESIDERATO, J.; NAVARRO, P. (Orgs.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009.

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

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

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GALEMBECK, P. de T. A trajetória da linguística textual: da sequência de frases ao texto no contexto. In: DESIDERATO, J.; NAVARRO, P. (Orgs.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 20. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GENETTE, G.. **Figuras**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUIMARÃES, E. Não só...mas também: Polifonia e Argumentação. **Caderno de Estudos Lingüísticos**. n. 8, p.79-108, 1985.

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

HEINEMANN, W.; VIEHWEGER, D. **Textlinguistik**: eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, 1991.

HOFFMANN, D. G.; SELLA, A. F. As conjunções coordenativas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Educere Et Educare**: Revista de Educação, v. 1, n. 1, p.193-196, jan./jun. 2006.

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

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

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

_____. **Ler e Compreender o Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. da P. B. de. **Autoria e argumentação em textos do ensino médio**. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e Ensino. Palmas, PR: Kaygangue, 2005.

_____. 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.

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

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

PALUDO, E. I. **Presença de anáforas em textos produzidos por aluno do nono ano de uma escola pública do Paraná**: uma amostra de progressão textual. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1996.

PLANTIN, C. **A argumentação**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PLÉNAT, M. Sur la grammaire du style indirect libre. In: **Cahiers de grammaire**. Toulouse: Le Mirail 1979.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 31 edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

ROMAN, E. C.; FRAGA, L.; BORGES, M. I. (Orgs.). **Questões gramaticais**: algumas possibilidades. Blumenau: Lugere; Muitas Vozes, 2014.

RÖRIG, C. **Uma marca de alteridade na linguagem**: a pergunta sob um olhar semântico-argumentativo. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, L. W. **Articulação Textual na Literatura Infantil e Juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEIDER, G. T. **A condução argumentativa promovida por articuladores na produção textual de alunos do ensino fundamental**. 2013, 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SELLA, A. F. Marcas de polifonia em revista de psiquiatria: retomadas de pesquisas/diálogos de resultados. Anais do SITED - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO, 1., 2010, **Anais...**, Porto Alegre: Núcleo de Estudos do Discurso Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. p. 75-81.

_____. (Org.). **Questões de Língua e Ensino**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

_____. Relações textuais geradas pelo operador argumentativo *mas* em textos de teor opinativo. **Human Soc. Sci.**, v. 28, n. 2, p. 167-172, 2006.

_____. Unidades do livro didático de língua portuguesa: reflexões sobre o ensino dos conteúdos tidos como gramaticais. **Revista Línguas & Letras**, número especial do XIX CELLIP, p. 01-09, 2011.

SELLA, A. F.; CORBARI, C. C. Funções do conector *and* em artigo da área de saúde pública: relações adverbiais e direcionamento argumentativo. **Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 1-11, 2011. 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 fev. 2016.

SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BIDARRA, J. (Orgs.). **Pesquisas sobre Léxico: Reflexões Teóricas e Aplicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. Cascavel, PR: Edunioeste, 2012.

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

SILVA, A. V. Também: um operador argumentativo. **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 30, p. 1-11, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao30/artigo3.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

SIQUEIRA, C. B. **A elaboração do discurso argumentativo por alunos do ensino fundamental**. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VILA, M. F. **Pesquisa: encaminhamento básico**. Londrina, PR, 2008. 105 p. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_meire_fatima_vila.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

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

TERRA, E.; NICOLA, J. de. **Gramática, Literatura e Redação para o 2º grau**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 2009.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXOS

ANEXO 01 – AC1

Um grande vilão: o desperdício.

Resumo: O texto está direcionado a uma breve discussão sobre os efeitos causados pelo desperdício, mas porque a "ONU" se preocupa com a água se sabemos que dois terços do planeta Terra é formado por este precioso líquido? A razão é que pouca quantidade, cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta é potável (próprio pra consumo).

Palavras-chave:

Palavras-chave: desperdício, água, controle

Introdução

Apesar das inúmeras fontes naturais de água no mundo - rios e lagoas, em geleiras e aquíferos, chuva e neve - a quantidade de água que diferentes países conseguem extrair para fornecer às suas cidades varia bastante.

Comentário sobre o assunto

Segundo fontes: "O Pão Paulo" - 22-03-2011 às 12:35 o Dia Mundial da Água, que acontece no dia 22 de março, é uma data para conscientizar o mundo do consumo excessivo e desperdício de líquido, que é essencial à vida. ^{segundo site}

Para comer uma maçã, em média foram gastos 70 litros de água. Um copo de cerveja, 75 litros. Uma xícara de café, 140 litros e um quilo de carne, 15,500 litros de água. É possível calcular também o uso de água em produtos que compramos como roupas, por exemplo. Uma camiseta de algodão exige 2.700 litros de água, segundo site IG.

Os números são altos porque contam quanto de água foi necessário para se obter um produto. A conta do

Lucas Mathews da Silva.

- tilibra

café inclui não só a parte de água quente que é adicionada ao café, mas também o quanto de água foi necessário na produção do produto, assim como em toda sua cadeia produtiva, segundo site 16

De acordo com a "Water Footprint Foundation", a média global para a Pegada Hídrica de uma pessoa é de 1.243 litros de água por ano. Nos Estados Unidos, isso chega a 2.283 litros por ano, na Alemanha, 1.545 l, no Brasil, 1.381 litros, e na China, é de 702 litros, segundo site 16

Algumas considerações

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre de por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhões de pessoas morrem todo ano de doenças diarreicas, incluindo a cólera. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares.

Segundo o Censo do IBGE, realizado no ano 2000, o serviço de abastecimento de água no Brasil cobre 89% de sua população

Referências Bibliográficas

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

podemos mudar a situação, se não jogarmos uma papel de bola em um círculo mantendo a mesma situação e fugir o mesmo. Se educando os cidadãos a não poluir a água. Logo poderemos ver sinais claros de muita água limpa, sem lixo.

O pior da poluição depende menos de nós, porque se cada um fazer a sua parte, podemos acabar com a maioria do lixo. Se continuarmos a poluir ^{continuamente} insistentemente, a presente situação se tornará futura inevitável.

Construção final:

Portanto a questão deve ser discutida amplamente e atentamente por todos os segmentos sociais, pois além de não diminuir de um problema apenas local pode virar uma consequência para o futuro de toda uma nação.

Essa discussão deve ser checada não em casa, em um círculo, nem em todo o mundo. Para não falar, a solução é simples.

Referências:

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

Maxuelen Seibel Tometi

ANEXO 03 – AC3

Bruna Carolina Tonim

Se você usa, preserve

RESUMO: Este texto está direcionado a uma breve diálogo sobre os efeitos humanos causados sobre a água. Para construção do seguinte texto, foram consultadas fontes de pesquisas presentes na internet, o (que) deu disponibilidade (que) sustentam as informações apresentadas neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: água, ser humano, sobrevivência

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

COMENTÁRIO SOBRE O ASSUNTO: Para ver como você gasta muita água de forma indireta em pouco tempo, imagine que durante o dia você apenas consumirá 1 xícara de café, algumas bolachas e 1 maçã, você em média gastará 2.910 litros de água doce 'potável', apenas até a

produção do fruto na planta, tirando a higienização do produto, dos utensílios da fábrica, da produção da embalagem, o transporte, e os pessoas que trabalham em todo esse processo que não para por aqui.

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 com as gerações presentes e futuras".

E para você que é uma pessoa vaidosa e fique lembrando que consumindo uma água de qualidade retarda o envelhecimento, e ajuda mantermos nosso organismo em bom funcionamento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Observemos que para todos os coisas precisamos de água e o principal ÁGUA POTÁVEL.

E se você usa, preserve?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

<http://espacodeeducar.blogspot.com>

ESTADÃO.COM.BR

PARANÁ ONLINE

ANEXO 04 - AC4

GOTAS QUE VALEM OURO

RESUMO: O TEXTO ESTÁ DIRECIONADO EM UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O DISPERDÍCIO DA ÁGUA EM NOSSA SOCIEDADE. VISANDO OS PONTOS: ~~DIÁRIO~~ O DIA MUNDIAL DA ÁGUA, DISPERDÍCIO, E FORMAS DE ECONOMIZÁ-LA.

PALAVRAS CHAVES: DIA MUNDIAL DA ÁGUA, DISPERDÍCIO, ECONOMIZAR.

INTRODUÇÃO: O DIA MUNDIAL DA ÁGUA É COMEMORADO NO DIA 22 DE MARÇO, VISANDO A DESPOLUIÇÃO DA ÁGUA O FLESSO DE DISPERDÍCIO E A CONCENTRIZAÇÃO DE CADA SER HUMANO. O TEXTO ESTÁ ESTRUTURADO DA SEQUINTE FORMA EM "DEVER DO SER HUMANO" EM "DISCUTIR A QUESTÃO DO DISPERDÍCIO" E EM "ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, CONSTA BREVE COMENTÁRIO SOBRE O ASSUNTO.

DEVER DO SER HUMANO

NO DIA 22 DE MARÇO O MUNDO INTEIRO PARA, E COMEMORA O DIA MUNDIAL DA ÁGUA, IMPORTANTE BEM NATURAL E O LÍQUIDO NECESSÁRIO PARA NOSSA SOBREVIVÊNCIA.

A ÁGUA É ESSENCIAL PARA TODOS OS SERES VIVOS E COBRE CERCA DE 70% DA SUPERFÍCIE DA TERRA. OS OCEANOS SÃO RESPONSÁVEIS POR 97,2% DE TODA ÁGUA DO PLANETA, ENTRE TANTO NÃO PODEMOS TOMAR A ÁGUA DO MAR, POR ISSO É NECESSÁRIO QUE AS FONTES DE ÁGUA DOCE SEJAM PRESERVADAS.

SEGUNDO (WWW.ESPACO DE EDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARCO.HTML)

A ÁGUA É ESSENCIAL PARA TODOS OS SERES



HUMANOS, POR TANTO NÃO DEVEMOS DISPERDICIAR E POLUIR A ÁGUA.

ENTRETANTO SE NÃO CUIDARMOS DO NOSSO BEM NATURAL LOGO, LOGO ESTAREMOS SEM CHÉ E NINGUÉM QUER QUE ISSO ACONTEÇA. POIS SEGUNDO (WWW.ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM) "PARA COMER UMA MAÇA FORAM GASTOS 70 LITROS DE ÁGUA".

POR ISSO DEVEMOS CUIDAR DA NOSSA ÁGUA ATÉ NA HORA DE COMER NOSSOS ALIMENTOS.

Algumas considerações

POR ISSO A QUESTÃO DEVE SER DISCUTIDA AMPLAMENTE POR TODOS OS SEGMENTOS SOCIAIS, E NÃO SE TRATA DE UM PEQUENO PROBLEMA MAS SIM DE UM GRANDE PROBLEMA.

POR ISSO É DEVER DO SER HUMANO CUIDAR DA ÁGUA POIS ELA NÃO É ETERNA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

[HTTP://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARCO.HTM](http://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARCO.HTM)



NOME: THUNIA SARDENOTTO

SÉRIE: 8ª A

ANEXO 05 - AC5



Não deixe que acabe essa
grandeza...

Nesse dia tão importante dia 22 de março comemoramos o dia Mundial da água, portanto nós seres-humanos devemos refletir um pouco em relação à água esse bem tão precioso e necessário em nossas vidas.

Todos nós sabemos que precisamos dela em nosso dia-a-dia em quase tudo que fazemos. Mas a água no dia de hoje está sendo muito mal cuidada, a poluição, contaminação, os rios unidos como depósito de lixo, tudo isso são fatores que contribuem para a escassez da água. Portanto se continuar assim de jeito que está, talvez as próximas gerações já sintam a falta dela.

No dia 22 de março, além de refletir, todos nós deveríamos diminuir o nosso consumo de água potável, e levar isso para o nosso dia-a-dia, porém se cada um colaborar e fizer a sua parte seria uma grande ajuda para esse problema tão grave em nosso planeta.

A água é tão importante que não devemos desperdiçá-la, porém quem fez isso quando menos esperar irá lhe faltar esse precioso de. É não terá razão para lamentar, pois colaborou para esse mal da natureza.

Portanto com atitudes fáceis e simples, podemos colaborar para que a escassez da água fique cada vez mais longe, e um por exemplo é ao diminuir o tempo no banho, ou diminuir o tempo para lavar as

igreja, era para lavar a couzada,
etc.

Hoje em dia a água é preciosa e valorizada, em muitos lugares ela já falta, mas mesmo assim, as pessoas não se dão conta de ela acabar, nós acabamos também!

Nos essa proposta se seria eficaz se todos colaborasse e tivesse em mente o quanto estariam ajudando, por isso colabore e faça a sua parte.

Nome: Bruno Benedito

ANEXO 06 – AC6

Lauren Sarabela Karst

Nossas ações, nossas consequências

Resumo: O presente texto está direcionado a uma breve discussão sobre os efeitos da poluição da água e as suas soluções para mudar esse problema ambiental que está afetando o mundo inteiro.

Palavras-chave = Poluição, Água

Introdução

A poluição das águas está aumentando a cada ano, isso, na maioria dos casos, é causado pelos humanos e indústrias. Mas também devemos mudar os nossos atos, pois, sem a água, não temos como sobreviver. Com simples ações, como não jogar lixo em locais de recreação, a indústrias que jogam os efluentes nos lagos, rios e mares, logo, os rios vão se poluir. No texto, vamos discutir sobre quais tipos de poluição existem, qual é mais prejudicial à saúde e como podemos reverter esses problemas.

Comentando sobre o assunto

Segundo Magari e Bonacella, "quando ouvimos ou vemos algo sobre poluição, logo, m

nos vem a idéia de alguma coisa que é de exclusiva responsabilidade do ser humano. Apesar de isso ser ^{correto} certo para a imensa maioria dos casos, temos de reconhecer que, além da poluição causada pelas pessoas (chamada de antropogênica), há, também, a poluição natural. A poluição natural é causada por fenômenos naturais, como a erupção de um vulcão, ou um furacão, ou mesmo uma chuva. Já a antropogênica resulta da atividade humana, como a indústria, a agricultura, etc." (MAGOSSÍ e BONACELLA, 2003, p.30, 31)

Deixa forma, damos ~~o~~ entender que não, seres humanos, somos os que mais prejudicam o meio ambiente, porque jogamos lixo, usamos agrotóxicos, esgotos, e muito mais, em lugares errados como a água. A poluição é toda ocorrência que altera as características originais de um meio. Assim, um lago utilizado para abastecimento de água ou para a pesca estará poluído quando não puder mais se prestar a estas funções.

As maiores causas da poluição são: os esgotos por contaminarem as águas que consumimos, principalmente, pela falta de sistemas adequados para sua captação, transporte e tratamento; as substâncias tóxicas usadas na agricultura, porque, na maioria das vezes, os agricultores ^{enterram} as embalagens agro-

tóxicas e ^{que}acabam viajando, atingindo as nas-
 centes; as águas industriais, por causa que
 ocorre negligência no tratamento das águas
 antes de despejá-las nos rios e a absten-
 tise descuidos, que propiciam o lançamento
 de muitos poluentes nos ambientes aquáticos;
 Radiação, por que ela se encontra nas formas
 sólida, líquida ou gasosa, caso ocorra um
 vazamento, acontecerá um acidente gravíssimo,
 pois nós seremos contaminados muito
 fácil, por alimentos, ar e principalmente
 água. Um corpo d'água natural pode ser
 vítima de outro tipo de poluição muito
 menos visível, mas também igualmente
 prejudicial, que é a poluição térmica,
 ou seja, seu aquecimento pela atividade huma-
 na. Ela ocorre geralmente, quando indústrias
 ou usinas geradoras de eletricidade nos rios,
 lagoas ou mares jogam águas residuais e de res-
 friamento com temperaturas até 25 graus
 centígrados mais elevadas do que as
 daqueles corpos d'água.

Contudo a ciência já encontrou alguns
 meios de evitar a poluição nas águas.
 Como: hoje o tratamento de esgotos já conta
 com diferentes processos físicos, químicos
 e biológicos, essas técnicas são desenvol-
 vidas para que não sejam jogados direta-
 mente os esgotos nos rios, logo não

está correto

traz benefícios pois evitam evita a poluição na água. Diversas técnicas agrícolas, das têm sido desenvolvidas para evitar que substâncias venenosas ^{atrasam} ~~atrasam~~ as águas superficiais. Os compostos orgânicos, como o petróleo, também já contam com métodos de controle antipoluição das águas industriais. Já na poluição radioativa a ciência ainda não encontrou uma solução para diminuir os acidentes radioativos.

Algumas considerações

É evidente, então, que a melhor solução é todos se unirem e formar uma corrente de conscientização ^{que permite saber que} ~~que, sem~~ a água, não sobreviveremos, as indústrias ajudarem a evitar ^{acidentes} ~~os acidentes~~. Portanto, logo teremos os rios do Brasil quase todos despoluídos? A poluição das águas é um problema extremamente sério e profundamente complexo, que tem exigido medidas igualmente sérias e profundas para que não haja um comprometimento da própria existência da vida na Terra.

Mr. MAGGI L.R., Bonacelli R.M. Poluição das águas.

ANEXO 07 - AC7

As consequências que o homem causou

Resumo: O texto trata de como as ações do homem estão prejudicando o meio bem-estar natural, a Água. Já está se tornando comemorado no dia mundial da água, e nesse dia várias entidades em todo o mundo estão comemorando a proteção da água, implementando projetos de recursos hídricos e medidas para resolver problemas relacionados com poluição. Com isso conclui-se que medidas ^{de} tomadas para preservar um bem, mas a consciência da população não colabora com essas iniciativas.

Palavras-chave: Água, Poluição do meio bem-estar natural, formas de conscientização.

Segundo o site: <http://www.infosela.com/datas-comemorative/dia-mundial-da-agua>

Introdução: A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) criou este marco de reflexão sobre o uso da Água em 22 de janeiro de 1993. Iniciativa levou-se à primeira de grandes índices de poluição ambiental no planeta, e além disso pode causar muitos e muitos danos, porque cerca de 70% do corpo humano é água, assim ela é essencial para o funcionamento do nosso organismo, ela também é utilizada principalmente para a alimentação e restauração dos animais e plantas.

Com o Dia Mundial da Água, espera-se que indivíduos, empresas e produtos físicos que são utilizados no meio ambiente sejam incluídos entre os que causam a poluição da água.

Uma forma importante de consequência que são causadas com a poluição é as conscientizações para acabar com a poluição global.

ANEXO 08 - AC8

D S T Q Q S S

João Paulo Budinger 8º A.

Título: Vamos Proteger.

Resumo: O presente texto está relacionado a Poluição dos rios. Se nós não protegermos os rios teremos grandes consequências então vamos proteger, para termos um futuro melhor e uma boa saúde.

Palavras chaves: Língua, poluição e rios.

Introdução: Nesse texto será trabalhado o dia mundial da língua, o tema principal é a poluição dos rios, devemos proteger os mananciais, os córregos e rios, para não termos grandes consequências.

Texto:

No dia mundial da língua, nós devemos ter a conscientização de proteger os rios que estão relacionados com a poluição. Porém nós devemos começar a proteger os rios, tem como início os mananciais, principalmente eles devem ser protegidos, porque são eles que dão o início dos rios. Para isso devemos nos dedicar a reflorestar com árvores em volta das minas, e as árvores já estavam no assunto de serem preservadas.

Tomando como segunda parte devemos proteger os córregos, sem jogar lixo, não devemos encher deles e plantar mais árvores.

Os rios devem ser bem preservados, mas os pequenos

credeal

não estão pensando nisso e têm más consequências que a poluição dos rios podem trazer. Os tipos de poluição que mais se vê são o despejamento de restos de agrotóxicos, lixo, esgoto e desmatamento em beira de rios.

Esses tipos de poluição que foram citados trazem as consequências graves como morte de peixes, morte de animais que bebem desta água, doença para as pessoas e os resíduos dos desmatamentos prejudicam os rios e eles podem até secar a sua água.

Então por isso nós devemos ter a conscientização de proteger os rios, os rios e os correios de água da planície para nós não sofremos com as consequências da poluição, por isso pensemos bem e protejamos a nossa água.

Conclusão: Tipos de descarte sobre a água e necessário concluirmos que devemos proteger os rios, nascentes e correios, e não poluímos a água.

Referências bibliográficas:

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

CEGALLA, DOMINGOS PASCHOAL, Dicionário Paschoal Cegalla. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

ANEXO 09 – AC9



Uma questão de vida

Resumo: O presente texto está deliberadamente direcionado a uma discussão sobre o dia Mundial da Água, e temas abordados nele como conservação e proteção da mesma; utilização de seus recursos hídricos e sobre a sua poluição. Conclui-se que, se nos cuidarmos no nosso bem natural, conseguiremos conservá-lo por mais tempo possível.

Palavras-chave: Dia Mundial da Água, reconhecer, conservar.

Introdução: O Dia Mundial da Água é um tema muito discutido no mundo inteiro, no dia 22 de março. Neste texto vamos discutir sobre os temas abordados nesse dia e apresentar nossa posicionamento final da argumentação. Consideramos principalmente que é dever de todo cidadão refletir sobre esse assunto, para termos uma sociedade melhor. O texto está estruturado da seguinte forma: em "O bem natural mais precioso", em "discutir a questão do dia mundial da água" e temas abordados nele e em algumas considerações, conta brevemente sobre o assunto.

O bem natural mais precioso
No dia 22 de março comemora-se em todo o mundo o dia mundial da água. Nesse dia, são abordadas as seguintes reflexões: conservação e proteção da água, utilização de seus recursos hídricos e a poluição.

Mas, então, porque será que a ONU se preocupou em criar um dia específico para a pauta sobre o assunto água?

"A razão é que há pouca quantidade, cerca de 8% do total da água do nosso planeta é potável (própria para o consumo). E, como sabemos, grande parte das fontes desta água (rios, lagos e represas) estão sendo contaminadas poluídas e degradadas pela ação predatória do homem. (Disponível em <http://ESPACODEEDUCA.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARÇO.HTML>)".

Se há tão pouca água própria para o nosso consumo, porque pouca parte da população se conscientiza em cuidar de nosso bem mais precioso? Será que não sabemos que sem ela ^{ela} morremos ^{mas} mas cairá ^{mas} derrocada outra, se a água acabar ^{não} não irá mais crescer ^{as} as plantas

morreram, e os animais ^{mor} também os
~~humanos~~ seres humanos ~~compreteza~~
 iremos junto, será que isso não
 toca o coração das pessoas, fica
 a pauta para nossa reflexão.

É segundo o site [HTTP://ESPACO DE EDUCAR.BLOGSPOT.COM](http://ESPACO DE EDUCAR.BLOGSPOT.COM), consta na Declaração Universal dos direitos da água, ART. 1º - "A água faz parte do patrimônio do planeta. Cada continente, cada povo, cada nação, cada região, cada cidade, cada cidadão é plenamente responsável aces ~~olha~~ de todos".

Mas, então, se consta na Declaração Universal dos direitos humanos, por que não os respeitam? Ora fala da na Mídia, era cobrada por órgãos Públicos, ^{tal qual} conscientização é para tu e todos, pois se não ~~os~~ conscientizarmos os prejudicados serão ~~nos~~ nos. A água não se desperdiçada mais também poluída e morta, de todos e, ~~para~~ para o futuro está em nossas mãos.

Dessa forma, podemos entender que a razão da ONU em criar um dia especial para o nosso recurso hídrico é que, muito pouco dele em nosso planeta é potável, por isso devemos chamar atenção sobre a contaminação e degradação da ~~da não se~~ ^{da não se} ~~minha~~ ^{minha} mas também sua água.

nosso recurso. Para a declaração Universal da Água nos revela, portanto, que ela é nosso patrimônio, e devemos cuidar de não nos deixar ficar sem ela.

Já pensei ser sem água? Logo é a hora da reflexão, nosso futuro depende somente de nós, agora é a hora de mudarmos, pois, se mudarmos nosso futuro, certamente será muito, melhor. Logo é a hora de mudar, senão nossas consequências serão gravíssimas.

Algumas considerações

Por todos esses itens, a questão água deve ser discutida amplamente, pois além de se tratar de um bem natural também se trata de um recurso hídrico que nunca deve faltar, pois todos sabem da divina importância que ela tem para nós.

Mas essa conscientização sobre o nosso bem natural deve ser repassada para a sociedade como um todo, e deve ser uma pauta de cobrança para todos.

Logo concluiu-se que, se nós cuidarmos da água, corrigiremos consideravelmente por mais tempo possível, para nossas futuras gerações.

Referências Bibliográficas

Documentos eletrônicos

Disponível em [HTTP://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARCO.html](http://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-AGUA-22-DE-MARCO.html)

Thathianne Katherine Kaucz Dia: 10-10-11.

ANEXO 10 - AC10

Devemos acabar com o desperdício

Resumo: De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde, mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, por isso devemos parar ~~de~~ desperdício com o desperdício.

Palavra chave: * Poluição * água * desperdício

O mundo sofre com o consumo excessivo de desperdício do líquido que é essencial à vida. Não é suficiente contabilizar apenas água do banho, descarga, copos d'água ou quanto de água foi lavada. É preciso incluir nesta conta o uso direto da água na produção de alimentos além de consumo. Para comer uma maçã, em média, foram gastos 70 litros de água. Um copo (250 ml) de suco, 75 litros. Uma xícara de café, 340 litros e um quilo de carne, 35.500 litros de água. É possível calcular também o uso de água em produtos que compramos, uma lonja de algodão é necessário de 2.700 litros de água. cerca de 0,008% do total da água do nosso planeta é potável.

sem água limpa e potável, o ser humano adoece e morre. As pessoas precisam de água de qualidade para cozinhar, lavar, beber, assim como precisam de saneamento básico. A maioria dos pesquisadores concorda que a ingestão de água pura é um dos mais importantes fatores para conservação da saúde e prevenção das doenças. 

contra o envelhecimento.

Segundo informações retiradas do site do IGA

Referência Bibliográfica

[HTTP://ESPACODEEDUCAR.BLOGSPOT.COM/2011/03/DIA-MUNDIAL-DA-ÁGUA-22-DE-MARÇO.HTML](http://espacodeeducar.blogspot.com/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-de-marco.html)