

CLÁUDIA BARBOSA SIQUEIRA

**A ELABORAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO
POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
2012

CLÁUDIA BARBOSA SIQUEIRA

**A ELABORAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO
POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Beatriz Nascimento Decat

Belo Horizonte
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras

A ELABORAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO
POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese defendida em ___ de _____ de 2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Beatriz Nascimento Decat - UFMG (Orientadora)

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2012

Dedico este trabalho aos meus brilhantes alunos
com quem aprendi que pureza e alegria
devem fazer parte de qualquer etapa da nossa vida.
A eles que tornaram os momentos dessa investigação... eternos!

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado pai Joel e à minha irmã Fatinha, que apesar de estarem em outra dimensão estão perto do meu coração. Saudades eternas!

À minha adorada mãe, pelo amor incondicional, por ter me aberto as portas de sua vida e me acolher com tanto amor e dedicação!

Ao meu amado esposo Helvécio, meu companheiro de vida, de todas as horas, que me ensina dia-a-dia que persistência e disciplina são os segredos de uma conquista!

À minha admirável irmã e amiga Marcinha, pelas palavras de fé e por me fazer acreditar que dias melhores virão!

Ao meu querido irmão Renato, pela sua compreensão e pela torcida de que tudo vai dar certo no final!

À diretora e coordenadora da escola Balão Vermelho, Iêda Brito, pelo apoio e compreensão, pelas trocas valiosas de informação e por me incentivar incansavelmente a traçar novos caminhos na busca pelo conhecimento!

Às diretoras, Bete Lobato e Leninha Latalisa, por terem contribuído efetivamente para a realização deste trabalho na escola Balão Vermelho!

Ao Dr. Geraldo Caldeira, meu médico, psicanalista e amigo, que com suas sábias palavras soube me ajudar a superar as perdas, a aliviar os sofrimentos, a comemorar as alegrias, a me fazer entender como é estar no mundo e por me ajudar a me conhecer cada vez mais!

Às minhas companheiras de trabalho do Balão Vermelho, Kátia, Fernanda, Cínthia, Ju Fenelon, Cláudia de Paula e Mércia, pela disponibilidade na etapa final deste trabalho, pelas palavras de carinho e de incentivo.

Aos meus colegas e amigos da UFMG, Águeda, Evane, Giggio, Giovane Caixeta, Olavo, Maria Carmen, Elizane e Risolina, que percorreram junto a mim um longo e difícil caminho, mas extremamente gratificante, regado à troca de experiências, informações, livros, fofocas, bilhetes, lanches e muito riso! Agradecimento especial à Carmen, por me apoiar em momentos difíceis da minha vida, pelas conversas criativas, pelas 'trocas' de toda espécie, que me proporcionaram muita alegria! E à Rosane, companheira de trajetória – da Graduação ao Doutorado –, que de mãos dadas, entre choros e velas, soltava nosso grito de guerra: 'E vamo que vamo!'. E fomos!

À incansável Beatriz Marinho, pela disponibilidade de me atender a qualquer hora, em qualquer lugar... companheira das madrugadas quase silenciosas em que o barulho de teclas era o único som presente. Agradeço pelas informações 'tecnológicas': CtrlT, CtrlN, recuo, referências e pelo excelente trabalho!

À Rosana Lucas, pessoa rara e especial na minha vida. É uma honra ter uma amiga tão sábia, competente e otimista. O seu "tá tudo maravilhoso" me ajudou a seguir em frente e a tomar rumos jamais imaginados!

À Professora Ângela Kleiman, que mesmo à distância, teve a disponibilidade e a boa vontade de contribuir com informações adequadas e pertinentes para a realização de um trabalho mais coerente.

Às professoras Janice Marinho e Delaine Cafieiro, por me fazerem enxergar que o meu trabalho poderia ir além sob a luz de seus preciosos e pontuais conhecimentos no Exame de Qualificação!

À professora Amitza Torres Vieira, pelo reencontro em um momento tão importante da minha vida! A sua presença é valiosa!

À professora Ingedore Villaça Koch, por ser a fonte inspiradora deste trabalho!

Ao dedicado Caíque Decat, pela sua gentileza, pela paciência, pelas entradas nas "horas certas" a me "socorrer" das broncas e por me fazer sorrir nos momentos mais tensos!

À minha orientadora Beatriz Decat, pelo canto que encanta; encontrei no encanto a sabedoria de uma verdadeira professora – orientadora – amiga. No seu canto, a maestria de quem me permitiu validar os meus conhecimentos, de quem soube valorizar minhas ideias, palavras e dúvidas; de quem soube me assistir e me acolher com dedicação, competência e compreensão ao longo de um caminho, ora tortuoso, ora valioso. Em cada canto houve um encanto, de Beatriz Decat!

A Deus, por me resgatar nas horas em que a minha fé se encontrava abalada, por ter me presenteado com tantas pessoas especiais, e por me iluminar para trilhar mais este caminho!

Não acredite em algo simplesmente porque todos falam a respeito.
Não acredite em algo simplesmente porque está escrito em seus livros religiosos. Não acredite em algo só porque seus professores e mestres dizem que é verdade. Não acredite em tradições só porque foram passadas de geração em geração. Mas depois de muita análise e observação, se você vir que algo concorda com a razão, e que conduz ao bem e benefício de todos, aceite-o e viva-o.

Buda

RESUMO

Esta tese estuda a argumentação na forma como ela se faz presente na escrita de alunos do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Belo Horizonte. O *corpus* de análise foi constituído de textos de alunos da faixa etária de oito a quinze anos de idade. O objetivo central do trabalho foi saber se crianças e adolescentes conseguiriam refinar sua capacidade argumentativa e o uso de estratégias argumentativas através de dinâmicas metodológicas que tomaram a oralidade como ponto de partida para a produção escrita dos textos. Partiu-se da hipótese de que os alunos dessa faixa etária são capazes de argumentar, contra-argumentar, desenvolver e refinar suas competências argumentativas quando “convidados a fazê-lo”. Na busca de uma reflexão sobre o tema escolhido - o tratamento da argumentação no texto escrito - foram considerados os trabalhos de Oswald Ducrot, Chaim Perelman, Stephen Toulmin e Ingedore Villaça Koch, na tentativa de compreender e apreender os fenômenos linguísticos que integram os textos que apresentam argumentatividade. A análise do *corpus* teve como fundamentação teórica conceitos da Linguística Textual para a interpretação e compreensão do discurso, tais como: estrutura argumentativa, operadores argumentativos, textualidade e coerência. O trabalho baseou-se também na *Rhetorical Structure Theory* [Teoria da Estrutura Retórica] (RST), teoria descritiva, de cunho funcionalista, que estuda as relações que se estabelecem entre as partes de um texto, ou seja, as relações retóricas, ou proposições relacionais, ou relações de coerência. Procurando estabelecer uma interface entre o Funcionalismo e a Linguística Textual, a análise apontou para resultados como: a presença, nos textos produzidos pelos alunos, de marcas determinantes que levam a uma orientação argumentativa, como os operadores argumentativos; a presença de processos linguísticos como o paralelismo, a polifonia, a referenciação; o uso eficaz de estratégias argumentativas; a habilidade no uso da contra-argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Texto escrito. Competência argumentativa. Estratégias argumentativas. Relações retóricas.

ABSTRACT

This dissertation is a study of how argumentation presents itself in the writings of primary school students from a private school in Belo Horizonte, MG, Brazil. The *corpus* consists of texts written by students between eight and fifteen years of age. The main goal of this study is to enquire whether children and adolescents are able to refine their argumentative capacity and the use of argumentative strategies by means of methodological dynamics which take oral language as a starting point to written production. We work along the hypothesis that students of that age group are able to argue, counter-argue, develop and refine their argumentative competence when properly “invited to do so”. The works of Oswald Ducrot, Chaim Perelman, Stephen Toulmin and Ingedore Villaça Koch were taken as a basis for reflection upon the chosen theme – the work of argumentation in written texts. We tried to understand and to apprehend the linguistic phenomena that integrate argumentative texts. *Corpus* analysis was founded on theoretical concepts of Textual Linguistics for discourse interpretation and understanding, such as: argumentative structure, argumentative operators, textuality and coherence. This study is also based on Rhetorical Structure Theory (RST), a descriptive theory within Functionalism that investigates relations among text parts: rhetorical relations, or relational propositions or coherence relations. By establishing an interface between Functionalism and Textual Linguistics, the analysis points towards the following results: student writings present defining marks, leading to an argumentative orientation, such as argumentative operators; linguistic processes such as parallelism, polyphony, and referentiation; efficient use of argumentative strategies; counter-argumentation skills.

KEYWORDS: Argumentation. Written text. Argumentative competence. Argumentative strategies. Rhetoric relations.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Síntese da construção dos textos de opinião pelos alunos.....	154
-----------	---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADL	<i>Argumentative Development of Language</i> [Teoria da Argumentação na Língua]
RST	<i>Rhetorical Structure Theory</i> [Teoria da Estrutura Retórica]
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	UM BREVE HISTÓRICO.....	13
1.2	A PESQUISA.....	17
1.3	REVISITANDO ALGUNS AUTORES.....	19
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	30
2.1	O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO: DOS CLÁSSICOS AOS MODERNOS.....	30
2.1.1	A argumentação na ótica de Chaim Perelman	37
2.1.2	Toulmin e a argumentação	39
2.1.3	Ducrot: a argumentação na língua	41
2.1.3.1	Os <i>topoi</i>	41
2.1.3.2	Ducrot: a argumentação e a pragmática	47
2.1.3.3	Argumentação e textualidade.....	49
2.1.3.4	Polifonia e argumentação.....	54
2.2	A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A ARGUMENTAÇÃO.....	57
2.2.1	A estrutura argumentativa	60
2.2.2	Argumentação e referenciação.....	64
2.2.3	Operações de argumentação: justificação e negociação	67
2.2.4	Texto, textualidade e textualização	68
2.2.4.1	Texto	68
2.2.4.2	Textualidade e textualização	69
2.2.4.3	Coerência e coesão	71
2.2.4.4	Gêneros e tipos textuais.....	77
2.3	A ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RST).....	82
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
3.1	A DINÂMICA DO JÚRI-SIMULADO	88
3.2	A DINÂMICA DO DEBATE	92
3.3	A COLETA DE DADOS E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	96
3.4	PARÂMETROS DE ANÁLISE.....	97
3.5	UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA.....	98
3.5.1	Análise do Texto I da professora-pesquisadora.....	99
3.5.2	Análise do Texto II da professora-pesquisadora	103
3.5.3	Análise por comparação e contraste entre Texto I e Texto II da professora- pesquisadora.....	106
3.5.4	Textos resultantes da primeira experiência	107
4	ANÁLISE DO CORPUS	110

4.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	110
4.2	ANÁLISE DOS TEXTOS.....	110
4.2.1	Texto 1 (1, F, 5º ano): sem a dinâmica do Júri-Simulado	110
4.2.2	Texto 2 (2, F, 5º ano) com a participação no Júri-Simulado.....	112
4.2.3	Texto 3 (3, M, 5º ano)	114
4.2.4	Texto 4 (4, F, 5º ano) sem a dinâmica do Júri-Simulado.....	118
4.2.5	Texto 5 (5, F, 5º ano)	120
4.2.6	Texto 6 (6, M, 5º ano)	123
4.2.6.1	Uma análise comparativa entre o Texto 5 e o Texto 6	124
4.2.7	Texto 7 (7, F, 5º ano)	126
4.2.8	Texto 8 (8, F, 5º ano)	128
4.2.9	Texto 9 (9, M, 5º ano) texto com o mesmo tema, sem Júri-Simulado	132
4.2.10	Texto 10 (10, F, 5º ano)	133
4.2.11	Texto 11 (11, M, 5º ano).....	135
4.3	ANÁLISE DOS TEXTOS RESULTANTES DA DINÂMICA DE DEBATE.....	136
4.3.1	Texto 12 (12, F, 6º ano)	136
4.3.2	Texto 13 (13, M, 6º ano).....	138
4.3.3	Texto 14 (13, F, 9º ano)	139
4.3.4	Texto 15 (14, F, 9º ano)	144
4.3.5	Texto 16 (15, M, 4º ano).....	147
4.3.6	Texto 17 (17, M, 4º)	148
4.4	UMA VISÃO GERAL DA ANÁLISE.....	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
	ANEXO A QUADROS DAS RELAÇÕES DAS ESTRUTURAS RETÓRICAS.....	174
	ANEXO B TEXTOS.....	177
	ANEXO C PROVA PRODUZIDA COM AS PRÓPRIAS QUESTÕES DOS ALUNOS DO	
	6. ANO.....	191

1 INTRODUÇÃO

1.1 UM BREVE HISTÓRICO

Leciono numa escola da rede particular de Belo Horizonte e, atualmente, sou professora do 5º ano do Ensino Fundamental (alunos de 10-11 anos).

Quando ingressei nesta escola tinha pouca experiência com a prática de sala de aula e, certamente, aliado a isso, havia muitas marcas do ensino tradicional deixadas pela minha trajetória escolar que, certamente, influenciavam a minha conduta pedagógica. Daí a minha surpresa, logo nos primeiros dias de trabalho, quando pude perceber a receptividade dos alunos diante de uma proposta de produção de texto e do vínculo que eles mantinham com a literatura, na contramão de tudo o que eu já havia vivenciado.

Diante do desafio de ter que desenvolver um trabalho que exigisse coerência entre a minha experiência e a concepção Construtivista, fui orientada pela coordenação a conhecer os trabalhos desenvolvidos por Emília Ferrero, Paulo Freire, Ana Teberosky, Ângela Kleiman, Liliana Tolchinsky e Ingedore Villaça Kock, entre outros, que norteavam o programa da escola. Após várias leituras e releituras, passei por uma renovação pedagógica e ‘cultural’ em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

A prática de leitura passou a assumir um papel relevante, diferentemente do trabalho que já havia desenvolvido com os livros didáticos. Passei a compreender que o aluno necessita ser preparado para vivenciar “o projeto do ato de ler” (Paulo Freire), além do trabalho com a diversidade textual, baseada numa situação mais real de ensino, tendo em vista as necessidades do leitor.

O mesmo aconteceu com a prática de produção de texto. Aprendi na convivência com as crianças, mais do que com qualquer outro postulado, que o autor precisa vivenciar o processo de escrita, que se inicia antes mesmo de colocar o texto no papel, e que não termina depois de escrito. Foi preciso, então, repensar propostas e recursos pedagógicos eficazes e desafiadores, que desencadeassem um processo de ensino visando à formação de usuários e produtores competentes de vários tipos de textos, o que passou a ser uma missão e um desafio para mim, como educadora.

Como já apontava Kleiman (2002a, p. 62), é necessário “considerar que ninguém escreve do nada. Produzir textos é apropriar-se da língua escrita como objeto sociocultural, é apropriar-se de aspectos presentes nas práticas sociais de escrita, sujeitas sempre a mudanças”. Para que eu passasse a incorporar tal concepção, foi preciso ressignificar a minha postura pedagógica e me apropriar de um novo modo de conceber o ensino da língua materna.

Diante de todo o meu processo de observação sobre quem eram os sujeitos que faziam parte do meu universo escolar e sobre quais eram as competências que já faziam parte de sua bagagem de conhecimento, um fato em particular chamava a minha atenção: a competência argumentativa das crianças quando chegavam ao 5º ano (alunos de 10-11 anos), relacionada à postura das crianças diante de debates e bate-papos sobre o ambiente escolar ou sobre as notícias mais divulgadas pela mídia. Elas apresentavam muito desembaraço ao expor suas ideias e pontos de vista diante de temas polêmicos. Entretanto, notei, também, que lhes faltava ainda uma organização durante a fala e lógica na exposição das ideias. Havia certa inconsistência nos argumentos, o que gerava muitos conflitos, discussões e mal-entendidos, que são aspectos inevitáveis no intercâmbio linguístico. Procurei identificar mais sistematicamente essas dificuldades a fim de encontrar caminhos que pudessem facilitar a exposição de suas opiniões ou, como afirma Koch (1989), “reestabelecer a *commonality*”.

Já a experiência com os adolescentes me revelou que, durante os discursos orais (debates, seminários, entre outros), os argumentos apresentavam-se mais maduros e consistentes, mas, mesmo assim, os jovens ainda necessitavam de certas intervenções que os ajudassem, principalmente, quanto ao uso e ao domínio de informações que estavam diretamente relacionadas a determinados conhecimentos de mundo. O que era interessante nesse processo era a curiosidade apresentada por eles, pois faziam vários questionamentos e pediam textos para poderem ler e ficar ‘por dentro do assunto’ que estava sendo estudado.

Diante disso, passei a fazer alguns experimentos baseados na oralidade. Acreditei que um trabalho que priorizasse o oral, desenvolvido antes da produção escrita de um texto de opinião, facilitava bastante a qualidade da escrita argumentativa. Quando realizavam essa tarefa apenas diante de um tema proposto, a qualidade dos textos, em relação à consistência dos argumentos apresentados e ao uso de estratégias argumentativas que levam à persuasão, não se apresentava tão satisfatória.

A partir de uma primeira experiência didática sobre o desenvolvimento da argumentação, realizei outras ações didáticas para verificar a viabilidade de se colocarem crianças e adolescentes entre oito e 15 anos de idade diante do desafio de trabalhar com gêneros mais complexos, como aqueles que exigem argumentação. Pude constatar que, a partir das dinâmicas orais (Debates e a dinâmica do Júri-Simulado), a fala espontânea dos alunos mostrou-se mais organizada e sua escrita argumentativa. Observei que proporcionar-lhes apenas o contato e a análise dos textos escritos dessa natureza não garantia o sucesso do empreendimento de uma escrita argumentativa de qualidade. Concluí que esses exemplos didáticos orais foram eficazes e que, conseqüentemente, contribuíram para o desenvolvimento e o refinamento da competência argumentativa dos alunos.

Essa primeira experiência foi alvo de observações da pesquisadora e professora Dra. Ingedore Villaça Koch num curso de formação de professores, oferecido pela escola onde leciono. Por isso, tive a oportunidade de ser convidada por ela para fazer um “Relato de Experiência” para as suas orientandas e para alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e incentivada por ela a fazer um curso de pós-graduação. Todas essas vivências despertaram em mim o desejo de investigar, mais a fundo, a questão da argumentação. E, assim, iniciou-se um novo percurso: o trabalho científico na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Esta tese é, portanto, o resultado de um estudo sobre a argumentatividade em textos escritos de crianças e adolescentes na faixa etária de oito a 14 anos, que buscou identificar e analisar as marcas linguísticas responsáveis pela orientação argumentativa nesses textos.

Outros fatores e questionamentos fizeram parte do meu desejo efetivo de estudar de maneira mais sistemática o tema da argumentação, dentre eles o funcionamento do texto argumentativo na sala de aula. De modo geral, o ensino da argumentação nas escolas brasileiras tem seu início no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, e ocupa lugar de destaque, sobretudo, no Ensino Médio. Tal fato é proveniente da crença de que o aluno já estaria, naquele momento, cognitivamente preparado para um raciocínio de ordem analítica (que solicita determinada organização de dados da realidade). Além disso, costuma-se partir do princípio de que o aluno, provavelmente, já deveria possuir arcabouço ideológico para tal: muita leitura e interpretação de diversos gêneros textuais.

O ensino mais sistemático da argumentação é introduzido muito tardiamente nas aulas de Língua Portuguesa. O atraso na reflexão sobre as formas de organizar o trabalho com textos dessa natureza tem acarretado resultados inquietantes, especialmente no Ensino Médio, quando a escrita de textos argumentativos passa a ser mais exigida. Garcia (2000) já apontava para a necessidade de a escola propiciar o desenvolvimento da escrita de textos argumentativos desde o início da escolaridade, uma vez que os alunos precisam familiarizar-se com esses gêneros para conseguirem planejar seu próprio discurso.

Embora os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, no Brasil, orientem para a necessidade de se desenvolver a capacidade de contraposição e argumentação de ideias desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, isso não acontece, por se considerar que nas séries iniciais deve-se ensinar a narração e a descrição, pois os textos desses tipos seriam mais simples e apresentariam níveis de dificuldade que poderiam ser vencidos gradativamente. Costuma-se acreditar, também, que seriam mais acessíveis e atrativos do que os textos argumentativos.

É bom ressaltar que não considero que exista uma tipologia de texto preliminar, que prepara o enunciador para receber um ensino mais completo; e compartilho da ideia de um trabalho simultâneo com textos de diferentes tipologias (narração, descrição e argumentação), a partir da objetividade das intenções quanto às propostas que podem ser feitas em sala de aula.

A questão da argumentação tem sido objeto de pesquisa realizada por linguistas, psicólogos e educadores a partir de diferentes pontos de vista. Há, entretanto, alguns aspectos divergentes, como a observação de que a argumentação está na linguagem da criança desde bastante cedo. Mesmo assim, são poucos os estudos que se têm dedicado à investigação de como crianças e adolescentes se utilizam das várias possibilidades de organização de um trabalho argumentativo específico. Ou seja, pouco ainda se discute sobre a dimensão linguística da elaboração do discurso¹ argumentativo desde as séries iniciais de escolaridade até a adolescência.

¹ Neste trabalho, os termos “texto” e “discurso” são usados como equivalentes.

1.2 A PESQUISA

Todo esse caminho percorrido que acabei de expor levou à pesquisa que deu origem ao presente trabalho, que se destinou a investigar a possibilidade de crianças e adolescentes conseguirem produzir habilmente textos argumentativos escritos, desde que fossem expostas a modelos de textos em que essa tipologia predominasse e desde que fossem submetidas a situações didático-pedagógicas ou a temas instigantes o suficiente que exigissem delas argumentar. Este estudo, então, buscou promover a identificação e a análise das marcas linguísticas responsáveis pela orientação argumentativa em textos escritos de crianças e adolescentes na faixa etária de oito a 14 anos, que cursam o Ensino Fundamental – 5º ao 9º ano – de uma escola particular de Belo Horizonte. Para tanto, foram perseguidos os seguintes objetivos:

- Verificar se os alunos usaram como modelo diferentes textos que exigissem a argumentação, estudados anteriormente, nas aulas de leitura, por exemplo, para construírem o seu próprio modo de escrever;
- verificar se os alunos usaram de diferentes estratégias argumentativas de textos que foram lidos de revistas, jornais, internet, da professora, de colegas ou de qualquer outra fonte para a defesa de um ponto de vista;
- verificar se os alunos fizeram uso de “técnicas” de argumentação que pudessem contribuir para aumentar a capacidade persuasiva dos textos produzidos;
- verificar as estratégias e habilidades argumentativas utilizadas pelos alunos a fim de convencer ou persuadir o leitor quanto ao ponto de vista defendido;
- analisar a estrutura retórica dos textos produzidos pelos alunos;
- verificar se os alunos foram capazes de apresentar argumentos e contra-argumentos;
- verificar se houve a utilização dos operadores argumentativos e se foram usados com a função de indicar a força argumentativa dos enunciados;
- verificar se os alunos fizeram uso dos fatores argumentativos, como ilustrações, exemplos, dados estatísticos, voz da autoridade, hipóteses, dentre outros;
- verificar se os alunos mantiveram a progressão temática nos textos por eles produzidos.

A hipótese que norteou o desenvolvimento deste trabalho explicita-se nos seguintes termos: crianças e adolescentes são capazes de argumentar, contra-

argumentar, desenvolver e refinar suas competências argumentativas quando “convidados a fazê-lo”.

Da hipótese levantada, decorreram as seguintes implicações:

1. Existe uma relação entre o fator idade e o desenvolvimento de habilidades para a construção do discurso argumentativo dos produtores.
2. O discurso e as dinâmicas pedagógicas escolhidas pelo professor produzem efeito em relação ao produto argumentativo.
3. É possível haver alteração da qualidade do discurso argumentativo produzido pelos alunos, dada a escolha de determinadas atividades didáticas.
4. Instrumentos que apresentam argumentação (como TV, filmes, internet, livros, revistas, jornais, palestras, entre outros), entendidos como recursos polifônicos, contribuem para o refinamento argumentativo e o uso de uma pluralidade de argumentos.

Não tive a intenção de fazer uma análise aprofundada dos operadores argumentativos que ocorreram nos enunciados, como será visto posteriormente, mas da orientação argumentativa desses enunciados. Tratou-se de uma análise da argumentação através da orientação que as palavras dão ao discurso, independentemente de conectores e/ou operadores que expressem a noção argumentativa. Como apontado por Decat (2008), em comunicação pessoal em sala de aula, “a língua deve ser vista a serviço de um discurso, dos propósitos comunicativos do produtor do texto.”

Considerando a afirmação de Garcia (2000) de que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, levantei a hipótese de que a fala espontânea das crianças, principalmente das mais novas, apresenta dados que, se trabalhados com mais “cuidado”, através de intervenções mais adequadas, poderiam produzir resultados mais eficientes. Surgiu, então, a ideia de se promover uma situação onde ocorresse uma fala artificial para organizar a fala espontânea, através de um jogo de simulação, como um Júri-Simulado ou um Debate previamente planejado.

Portanto, aliando-me aos estudos que buscam a constituição do que seja a opinião/argumento com base nos postulados argumentativo-retóricos preconizados por Aristóteles e Górgias, até as concepções mais modernas, desejei compartilhar e utilizar desses fundamentos para trabalhar com os meus alunos, ou seja, proporcionar-lhes o uso, a análise e o contato com argumentos quase-lógicos – aqueles que, pela sua

estrutura, lembram os raciocínios formais: apoiam-se na identidade e definição, analiticidade, reciprocidade, transitividade, inclusão da parte no todo, divisão do todo em suas partes, comparação, probabilidades. Além disso, para que os alunos construíssem legitimamente os seus próprios pontos de vista, proporcionei o contato com argumentos baseados na estrutura do real, dos quais a maior parte convoca as ligações de sucessão (causa-efeito), em que se enquadra o argumento pragmático, as ligações de coexistência (pessoas-atos) e os argumentos do decisivo que se fundamentam também na relação meio-fim.

É importante ressaltar que, antes de me envolver na formação acadêmica para que eu pudesse me aprofundar cientificamente em relação aos estudos argumentativos, eu já tinha conhecimento sobre alguns trabalhos desenvolvidos em algumas universidades, que abordavam o tema da argumentação, o que efetivamente contribuiu como mais um estímulo para eu me ‘aventurar’ em uma investigação científica. Tal justificativa faz-se necessária devido ao título dado à seção seguinte: **Revisitando alguns autores**. Além disso, fiz a opção de situar esses estudos na seção 1: **Introdução**, deste trabalho, pelo fato de terem sido pré-leituras motivadoras, instigantes e determinantes na minha trajetória como estudante e professora, até a chegada ao Doutorado, e na minha escolha pela temática da argumentação.

1.3 REVISITANDO ALGUNS AUTORES

O trabalho desenvolvido por Banks-Leite (1996) chamou a minha atenção por ela estudar enunciados argumentativos na fala de crianças com cinco anos de idade, produzidos em contexto escolar e apontar as relações argumentativas presentes. A autora as discute a partir da perspectiva da *Argumentative Development of Language* [Teoria da Argumentação na Língua] (ADL) de Ducrot. Banks-Leite descreve seus dados, procurando encontrar neles marcas linguísticas que sinalizariam para uma argumentação bem elaborada na faixa etária examinada (cinco anos). Ou seja, em alguns pontos de sua pesquisa ela não questiona a existência de diferenças entre o funcionamento da argumentação na linguagem da criança e na do adulto (BANKS-LEITE, 1996, p. 172).

Considerando a diversidade teórica e metodológica que caracteriza os trabalhos de pesquisa relacionados à argumentação, Banks-Leite (1996, p. 16), para fins didáticos,

situa-os em três grupos, de acordo com suas tendências e um dos processos apresentados por ela é também priorizado neste estudo. Os grupos e suas características são:

1. Pesquisas em Psicologia Social de tendência sociolinguística ou conversacional, isto é, baseadas nos estudos de processos de socialização, nas interações sociais ou no estudo do papel da linguagem em relação ao comportamento ou desenvolvimento social.
2. Pesquisas cognitivistas em sentido amplo, nas quais o foco está relacionado aos processos cognitivos e às suas relações com condutas argumentativas.
3. Estudos sobre questões especificamente linguísticas e que enfocam o estudo de marcas argumentativas, como os operadores e conectores da língua. As pesquisas realizadas por Ducrot fazem parte deste grupo, do ponto de vista do seu caráter linguístico.

A minha pesquisa aproxima-se do terceiro aspecto na medida em que se preocupa com o progresso das habilidades no percurso do discurso argumentativo, relacionando-as à faixa etária de seus produtores.

As questões examinadas no trabalho de Pereira de Castro (1996), por outro lado, iluminam a reflexão atual sobre a argumentação na linguagem das crianças e também a identificação do uso, pelas crianças, de argumentos já cristalizados e incorporados da fala do adulto. Essa autora pesquisa o processo de construção da linguagem pela criança, focalizando sua atenção na descrição e explicação dos episódios de fala infantil, considerando-os sempre dentro dos diálogos em que são enunciados. O ponto de vista de Pereira de Castro é o de que há desenvolvimento no percurso da aquisição da linguagem pela criança e, nesse sentido, ela investiga “processos constitutivos das perguntas com por que e dos enunciados com então, se/então, quando, etc.” (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 251) observando seu desenvolvimento a partir de três pontos fatores: a intersubjetividade, a linguagem e o mundo.

Em seu livro Aprendendo a argumentar, Pereira de Castro (1996) estuda a construção de justificativas, inferências e pedidos de justificativas com ‘por quê?’ considerando – as da perspectiva do desenvolvimento linguístico, e encontra enunciados com ‘porque’ nos dados de fala de duas crianças já desde os dois anos e oito meses.

O embasamento teórico de Pereira de Castro serve-se da tese geral da ADL, sem, no entanto, aderir totalmente a essa teoria, mas afirma que “as argumentações não se

constituem como o que se tem chamado de atividade metalinguística, elas são o próprio tecido do texto.” (PEREIRA DE CASTRO, 2001, p. 64). Por este ponto de vista é que considero que no Debate oral (ver a seção 3: **Procedimentos metodológicos** desta tese), os alunos realizam, através da linguagem, uma situação de interlocução intencional que visa a determinados fins. Dessa forma, o Júri-Simulado (dinâmica relatada na seção 3: **Procedimentos metodológicos**) produz um percurso que começa na argumentação oral, oferecendo um ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias e habilidades argumentativas para o texto escrito das crianças.

Por outro lado, Souza² (2003) analisa em seu estudo a escrita, tomando-a como objeto de análise textos de opinião escritos por três crianças, a partir do momento em que iniciam seu contato com a escrita, na pré-escola. O que se pode verificar de aspecto contrário aos dois trabalhos citados anteriormente é que essa autora tem o ensino como uma de suas preocupações centrais. Porém, se não há discordância quanto ao fato de que há argumentação na linguagem da criança, seja na fala seja na escrita, as perspectivas teóricas que norteiam os diferentes trabalhos realizados na área podem diferir entre si.

Outro trabalho que merece destaque é o de Ferro (1997) que procura investigar a presença de marcas no discurso argumentativo de crianças na faixa etária de nove anos. No decorrer do seu estudo, Ferro (1997) elege a enunciação como base para a interpretação e compreensão do discurso, em consonância com os princípios de Ducrot, que postulam que a argumentatividade permeia toda a utilização da linguagem humana, sendo esta atividade estruturante de todo discurso, ao mesmo tempo em que considera o ato de argumentar como o ato linguístico fundamental, concepção essa, reforçada por mim, no processo dessa pesquisa. Ferro (1997) conclui em seu trabalho que a argumentação se faz presente nos textos dos alunos através da utilização de operadores argumentativos, da organização dos enunciados e da presença de habilidades que possibilitam a aquisição do discurso argumentativo.

Em Campos (2005), outra leitura marcante e de grande relevância, encontra-se um estudo de caso da escrita argumentativa de uma criança entre os cinco e dez anos de idade. Nesse trabalho, é possível observar estruturas linguísticas semelhantes às dos

² SOUZA, Lusinete Vanconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

adultos. A investigação dedica-se à verificação de como é o funcionamento argumentativo na escrita da criança. O estudo realizado por aquela autora colocou em evidência que a argumentação está na língua e a sua subjetividade na relação da criança e do adulto. Segundo Campos, a argumentação na escrita depende de como cada indivíduo, independentemente da idade, interpreta os efeitos promovidos pelo texto e pela linguagem, ou seja, os efeitos de sentido, de referencialidade, de intencionalidade: “Efeitos de argumentação.” (LE MOS, 2005). Para tratar da argumentação no texto escrito infantil, a autora recorreu aos trabalhos de Ducrot na ADL, particularmente às noções de encadeamento argumentativo e de orientação argumentativa, que permitem fazê-lo, tomando a argumentação como uma questão linguística, tratamento este dado às análises dos textos do presente estudo.

Os trabalhos realizados a partir da discussão de alguns conceitos relativos à organização de enunciado/enunciação e também a partir da exploração de pesquisas realizadas em situação experimental por autores como Joaquim Dolz, Caroline Golder e Bernard Schneuwly apresentaram importantes reflexões e avanços para a realização da minha pesquisa. Tais autores enfocam a aquisição do discurso argumentativo, as operações envolvidas, o ensino/aprendizagem desse tipo de discurso, as unidades e expressões linguísticas, abordando questões importantes sobre o discurso argumentativo.

Dolz³ (1996)) apresenta um trabalho, que vale aqui ilustrar, onde se pode constatar a presença de uma sequência didática visando o ensino do texto argumentativo. Esse autor defende que colocarmos os alunos em situações de aprendizagem com esse tipo de texto pode significar a formação de cidadãos, à medida que são levados a uma tomada de consciência para reivindicar seus direitos e para interpretar posturas políticas. O fato de Dolz apresentar um especial interesse pela didática do texto escrito e, em particular, pelo ensino precoce da argumentação, concluindo que esse estudo possibilita uma melhor compreensão e produção desse tipo de texto, fez com que eu reconhecesse que o trabalho desse autor realmente se destacava entre os meus estudos, principalmente pela proximidade de suas ideias com

³ DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of an argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, v. 10, n. 2, p. 227-251, 1996.

as minhas e pela curiosidade que sinto em relação ao desenvolvimento didático-processual do texto argumentativo escrito.

Dolz, em sua pesquisa, procurou identificar quais eram as principais dificuldades das crianças ao processarem um texto de natureza argumentativa, no caso, alunos de 12 anos, para depois tentar solucioná-los num trabalho em forma de oficinas. Essa é uma das dinâmicas que utilizei em sala de aula neste processo de investigação e em outras situações cotidianas de sala de aula, pelo fato de essa dinâmica favorecer a interação social e a troca de experiências e competências entre os alunos, principalmente no estudo com diferentes textos nas variadas situações de comunicação.

Outra pesquisa que me incentivou a explorar mais detidamente a questão da argumentação assemelha-se ao que Dolz (1993) apresenta em seu artigo *Pour un enseignement précoce de l'argumentation*, em que defende o ensino precoce da argumentação, na escola, como já citado anteriormente, mas agora em razão de sua frequência nas interações sociais diárias (na família, na escola, no trabalho, etc.). Todos nós, a todo o momento, somos espectadores ou atores de cenas argumentativas, seja na oralidade, seja na escrita. O mesmo acontece com a criança: ela vivencia, oralmente, desde cedo, situações argumentativas, podendo, portanto, ser sensibilizada a produzir textos de opinião, ainda na escola primária.

Já Brassart⁴ (1990) afirma que as crianças somente conseguem adquirir uma argumentação mais elaborada, articulando argumentos e contra-argumentos, por volta de 12-13 anos, aliado ao desenvolvimento cognitivo, o que contraria as revelações da presente pesquisa, como será visto na discussão aqui empreendida.

Outra questão que merece ser apresentada aqui é o que aponta Schneuwly⁵ (1988) em relação aos gêneros textuais; ele defende que a variação etária dos alunos deve determinar os tipos de textos que lhes são oferecidos. Tal conclusão está ligada a um grupo de pesquisadores que defende a aprendizagem de gêneros textuais com progressão linear, de forma que o aprendizado dos textos narrativos constitua a base para o aprendizado dos outros tipos de textos, em especial, o argumentativo. Acredito que tal afirmação deva ser questionada a partir da ideia configurada por Garcia (2000).

⁴ BRASSART, Dominique G. *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif*. Thèse (Doctorat) - Université de Strasbourg, 1990.

⁵ SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

Esse autor afirma que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, e que mesmo as narrativas apresentam um composto argumentativo para se desenvolver a trama, ideia com a qual eu comungo pelo fato de realizar em sala de aula um trabalho simultâneo com diferentes gêneros.

Outra visão que me impulsionou a realizar esta pesquisa foi a de Marcuschi (2007), segundo o qual “observar as crianças com uma tarefa especificamente definida, a distinguir o que está sendo dito (*meaning*) do modo como está sendo dito (*saying*), é uma etapa decisiva para o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas das crianças.” Afirma o autor que as crianças que adquirem a distinção entre *mean* e *say*, na faixa de quatro a cinco anos, mais tarde, aproximadamente aos 10 anos, apresentam-se melhores leitoras que outras. Mas esta capacidade de reproduzir *the exact wording* não pode exercer-se sobre a linguagem espontânea. Segundo ele, é preciso criar situações para que o uso da língua falada tenha estabilidade e certa legitimidade.

Segundo Marcuschi (2007), o uso da língua se dá num continuum de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais. Outra questão abordada por esse mesmo autor é em relação ao dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva. Marcuschi afirma: “tudo depende de qual escrita ou fala a que nos estamos referindo e que noção de coesão temos.” (MARCUSCHI, 2007, p. 15). Desta forma, acredito que observar um texto isolado do seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua, não produz nenhum sentido.

A experiência vivida com meus alunos compreende um processo de retextualização⁶ do discurso falado no Júri-Simulado para o discurso escrito, o que exige muitas competências e habilidades dos alunos. O modelo didático baseado na oralidade, que usei durante a minha investigação, inspirado numa concepção interacionista, corrobora as ideias formuladas acima, pois o trabalho aqui presente consistiu em priorizar o funcionamento comunicativo dos alunos: o uso da língua em situações

⁶ O processo de retextualização postulado por Luiz Antônio Marcuschi refere-se à passagem da fala para a escrita, mas com a ressalva de que não há um limite ideal para essa transposição; tudo vai depender do que temos em mente numa dada situação: o contexto, os interactantes e as necessidades em que as atividades são realizadas.

variadas, o compromisso com o discurso consciente e voluntário, a construção de atividades de escrita e de fala em situações complexas e concretas.

Por último, e em destaque, faço algumas considerações sobre os trabalhos de Ingedore Villaça Koch, cuja importância foi essencial para que eu desse início aos meus estudos científicos. Autores como Ducrot, Perelman, Toulmin, além de vários conhecimentos e concepções linguísticas (ver seção 2: **Pressupostos teóricos**) só foram inicialmente conhecidos por mim através dos trabalhos dessa autora. Muitos dos conceitos e fenômenos linguísticos relacionados aos trabalhos de Koch fizeram-se necessários à compreensão processual da minha investigação. Tais conhecimentos são apresentados e usados nesta tese e foram apreendidos por mim numa situação comunicativa com essa autora, numa relação entre leitora-textos-autora.

Parto do princípio da noção de texto que perpassa a obra de Koch. Ela afirma que o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos dialogicamente, além das estratégias utilizadas pelo leitor no processo de leitura e construção de sentidos.

Ao discutir as concepções de sujeito, língua e texto e mostrar que esses estão na base das diferentes formas de se conceber a leitura, a autora situa o ato de ler na concepção interacional e dialógica da língua, que compreende os sujeitos como construtores sociais que mutuamente se constroem e são constituídos através do texto, considerado o lugar por excelência da constituição dos interlocutores. Nessa concepção a leitura passou a ser entendida como atividade interativa de construção de sentidos. Através da minha compreensão do que sejam esses principais aspectos teóricos da Linguística Textual, foi possível estabelecer uma ponte entre eles e a prática de ensino de leitura que tanto me interessava.

Para isso foi preciso que eu ressignificasse e ressaltasse o papel do leitor enquanto construtor do sentido do texto que, no processo de leitura, lança mão de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, além de ativar seu conhecimento de mundo, na construção de uma das leituras possíveis, já que um mesmo texto é possível admitir uma pluralidade de leituras e sentidos. No ato de leitura, além do conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, exige-se que o leitor mobilize estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursiva, o que procurei fazer conscientizando os meus alunos-leitores de como é realizar o processamento de um texto tendo em vista a interação por meio do meu modelo como leitora.

A ativação das estratégias de leitura implica a mobilização de três grandes redes de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. E, assim, a autora expõe que é essa rede de conhecimentos que permite ao leitor interagir com textos de gêneros variados de acordo com o contexto e seus objetivos de leitura. Além de adotar essa concepção nas minhas aulas, procurei dar um tratamento especial à leitura do tipo argumentativo. Para isso, a discussão do papel do contexto no processo de leitura e produção de sentidos me impôs o desafio de promover ações didáticas eficazes, atribuídas de sentido. Por isso é que a concepção de contexto foi um dos pontos centrais do meu trabalho, tendo em vista o seu fator determinante na Linguística Textual.

Nos momentos iniciais da minha leitura sobre as pesquisas de Koch, senti certa dificuldade para entender como o texto considerava o contexto apenas como o entorno verbal do texto, o co-texto. Com a Teoria dos Atos de Fala e a Teoria da Atividade Verbal é que passei a levar em conta o contexto sociocognitivo, necessário ao meu entendimento e também para que eu conseguisse estabelecer a interlocução com os meus alunos e eles, por sua vez, tentassem “imaginar” um interlocutor para realizar a produção escrita. Assim, compreendi que o contexto englobava não só o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores.

O que consegui “inferir” dessa discussão é que uma mesma expressão linguística pode ter seu significado alterado em função dos fatores contextuais. O resultado, então, foi o de que falar sobre discurso implicava considerar fatores externos à língua para se entender o que é dito, como aconteceu no meu trabalho com a oralidade (ver seção 3: **Procedimentos metodológicos**).

A noção de intertextualidade também se destacou entre as minhas leituras, por ser um dos grandes temas da Linguística Textual. Compreendi que a intertextualidade é o elemento constituinte e constitutivo do processo de leitura e escrita e se refere às diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores; daí a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros que apresentavam a argumentação para uso, contato e análise dos alunos (ver seção 3: **Procedimentos metodológicos**). Foi fundamental entender que o conhecimento intertextual é que permite ao leitor perceber como um texto está sempre se relacionando com outros textos, numa relação que pode ser explícita ou implícita, tanto no que se refere à sua forma quanto ao conteúdo.

A noção de gênero textual foi e ainda é objeto de discussão devido às muitas modificações conceituais. Koch (2003), ao falar de gênero, parte da noção desenvolvida por Bakhtin, e procura mostrar como o processo de construção de sentidos que ocorre no ato de leitura é direcionado pelo gênero do texto que está sendo lido. Segundo Koch (2003), na medida em que somos expostos a um número infindável de gêneros textuais, os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma adequada com os mais diversos textos que circulam nas diferentes esferas das práticas sociais, já que a partir da identificação do gênero o leitor saberá o que buscar no texto lido. Desta forma a competência metagenérica orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais materializados nos diferentes suportes de texto. Para exemplificar essa discussão teórica, ela procurou usar, em muitos dos seus trabalhos, os mais variados gêneros textuais que se constituíram numa grande contribuição para o meu trabalho com o ensino de leitura e para poder perceber, de maneira clara, qual era o meu real objetivo como professora, que é o de formar leitores capazes de perceber o “jogo” que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas nas mais diferentes esferas da comunicação humana.

Os conceitos de referenciação e progressão referencial, das funções das expressões nominais referenciais e da sequenciação textual foram bastante utilizados nesta tese no momento da análise do *corpus*. A forma como se dá o processamento do texto no ato de leitura, no caso da referenciação, evidencia a oscilação entre vários movimentos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representados pela catáfora e anáfora, respectivamente, além dos movimentos abruptos, fusões, alusões, etc. Com isso percebe-se como o texto é um universo de relações sequenciais que não ocorrem linearmente. Ao utilizar esses conceitos em sala de aula, percebi o quanto isso facilitava o processo de leitura dos meus alunos com qualquer gênero a ser lido de qualquer área de conhecimento.

O papel da coerência textual para a produção de sentidos foi destacado nessa investigação quase como um parâmetro para iniciar o processo da análise dos textos do *corpus*. O conceito de coerência textual mostrou como as noções tanto de coerência, quanto as de coesão, sofreram alterações no decorrer do tempo, mas Koch (1989) ressalta que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, já que a primeira se refere ao universo interno do texto, enquanto a segunda se constrói a partir do texto, numa dada situação comunicativa, com base em fatores de ordem semântica,

cognitiva, pragmática e interacional. O que pude concluir daí é que a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso que se constrói em conexão com fatores de ordem cognitiva, como: ativação do conhecimento prévio, conhecimento compartilhado e realização de inferências, fatores que me possibilitaram “ler e ver” além dos textos produzidos.

A leitura do livro Argumentação e linguagem (KOCH, 1984) foi o fio desencadeador dessa tese; primeiro, pela atualidade; e, depois, pela sedução que possui o tema para mim. Situando-se na linha das pesquisas sobre os aspectos discursivos, esse tema surgiu em uma boa hora por começar a multiplicar-se entre vários estudiosos. Esse livro constitui-se um estudo pioneiro sobre argumentatividade em língua portuguesa. Além da amplitude do embasamento teórico, a exposição revela-se bastante segura, fundamentada e consistente; reflete nitidamente a especialização da autora e sua intimidade com o assunto.

Enfim, na análise do *corpus* deste trabalho, mediante os parâmetros propostos, aconteceu o meu encontro com Ducrot, através de Koch, que estiveram presentes em sucessivas etapas dessa tese; afinal foram suas pesquisas que me instigaram e me desafiaram a ser uma leitora-estudiosa, primeiramente autônoma, para depois tentar realizar um trabalho prático, acadêmico, consciente, eficaz e multiplicador com os textos argumentativos.

A partir desse contato com os estudos dos vários autores aqui apresentados, considerei imprescindível levar os alunos a entenderem o funcionamento dos mecanismos de persuasão para que conseguissem, gradativamente, desenvolver um senso crítico que lhes permitisse participar de qualquer situação em que houvesse confronto de ideias, que foi de onde partiu a delimitação de meu objeto de estudo, pois a argumentação é algo que deve ser aplicado a qualquer área de conhecimento. Na verdade, procurei encontrar respostas entre os dados apresentados durante uma argumentação e a conclusão, um caminho que procurei percorrer.

A partir disso, na condição de educadora, surgiu-me o desafio de explorar e analisar, de forma eficiente, a competência argumentativa de crianças e adolescentes de forma processual, o que se realiza na pesquisa aqui apresentada.

Esta tese organiza-se da seguinte maneira: além desta **Introdução**, há a seção 2 sobre os **Pressupostos teóricos**, que tem como ponto de partida tratar do aspecto histórico da argumentação bem como de sua caracterização, sob a ótica da Linguística

Textual e da *Rhetorical Structure Theory* [Teoria da Estrutura Retórica] (RST). São também tratados nesta seção temas gerais necessários à compreensão deste estudo e que também o fundamentaram, tais como os conceitos de texto, argumentação, textualidade, textualização, gêneros textuais e tipos textuais. Na seção 3, apresentam-se os **Procedimentos metodológicos** que tratam da **Coleta de dados e a constituição do corpus**, além dos **Parâmetros de análise** dos textos que compõem o *corpus* desta tese. Na seção 4: **Análise do corpus** apresento a análise dos textos que formaram o *corpus* da pesquisa. Por fim, na seção 5, são feitas as **Considerações finais** sobre o trabalho empreendido, apresentando um panorama da análise e sugerindo ações didáticas que possam vir a contribuir para a funcionalidade do trabalho com a ‘argumentação’ no ensino.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em linhas gerais, nesta seção são abordadas as noções sobre a concepção da argumentação através dos fundamentos da *Retórica e da Nova Retórica*. Alguns preceitos básicos da *Retórica Antiga* foram ilustrados por servirem de base para os estudos mais recentes sobre argumentação. Em seguida, dedico uma seção especial a Oswald Ducrot, que tem uma importante relevância nesta investigação, pelos postulados que apresenta sobre como ocorre a argumentatividade na língua, sobre as marcas que determinam a orientação argumentativa dos enunciados que a compõem. Procurei tratar de noções fundamentais de sua obra, tais como *A argumentação na língua; A argumentação e a textualidade; A polifonia e a argumentação*. Nesse sentido – constituindo, também, base de como se dá a argumentação – compartilho as teorias de Perelman sobre a *Retórica* e as diversas *abordagens da argumentação* e de Toulmin, que atribui à argumentação *um caminho a ser percorrido entre os dados apresentados* – baseados em fatos, justificativas e evidências – *e a conclusão*. Em seguida, trato de temas que merecem destaque no presente estudo para atingir a sua compreensão. *A Linguística Textual e a argumentação; A definição de conceitos sobre texto, textualidade e textualização; Gêneros textuais e tipos textuais*. A *argumentação* propriamente dita é abordada através dos seguintes olhares: o da *Linguística Textual*, o de sua *estrutura*, o da *referenciação*, o das *operações básicas da argumentação*, o do *enfoque enunciativo* e o da *perspectiva da RST*.

2.1 O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO: DOS CLÁSSICOS AOS MODERNOS

No século V a.C., a Sicília era governada por dois tiranos, que confiscavam as terras de seus legítimos proprietários e as dividiam pelos soldados. Após a expulsão dos tiranos, aproximadamente em 465 a.C., surge a Retórica como “técnica retórica”, simultâneo ao processo democrático; desse modo é pertinente colocá-la como uma forma de devolução de poder político ao cidadão que, antes despojado de seus bens pelos tiranos, reclamava-os de volta, o que era dificultado pelo fato de não existir o ofício de advogado, assim, os próprios cidadãos defendiam seus direitos.

A Retórica, nesse momento, passa a ser vista como uma questão jurídica, mas intimamente ligada à questão política, e se apresenta como uma técnica necessária para participação da vida pública democrática. Dessa forma, essa situação possibilitou aos

cidadãos tornaram-se interlocutores de um processo democrático, podendo reivindicar os direitos que lhes eram inerentes.

Conforme é apontado em algumas narrativas, neste cenário, Córax e Tísias, diante de um tribunal, compuseram o primeiro tratado de argumentação. Natural de Siracusa (Magna Grécia), Tísias foi considerado, juntamente com Córax, o primeiro a ensinar, de modo profissional, a arte de falar em público. Ele teria aprendido sua arte com Córax e, assim, Córax aceitou ensinar a técnica da persuasão a seu aluno Tísias, e apenas ser pago em função do resultado obtido por este no primeiro processo de sua atribuição. Assim, caso ganhasse, Tísias teria que pagar ao seu mestre; caso perdesse, nada teria a pagar.

Tísias viveu em um período histórico que assinala a transição da tirania para um governo democrático, e testemunhou grandes transformações no que se refere à legislação sobre a propriedade da terra.

A partir desse contexto, a retórica e a argumentação passaram a estar relacionadas a “um processo de propriedade” (BARTHES, 1970), como se a linguagem, enquanto projeto de uma transformação, conduta de uma prática, se tivesse determinado, não a partir de uma mediação de ideias, mas a partir do propósito de posse da terra: “começamos no ocidente a refletir sobre a linguagem para defender o nosso quinhão” (BARTHES, 1970).

Curiosamente, esse mito originário da argumentação é paralelo ao mito fundador da geometria. Heródoto (século V a.C.) atribui a sua invenção aos egípcios, que frequentemente se viam obrigados a procurar meios de reparar os prejuízos causados pelas cheias do Nilo. Tratava-se de uma questão de limites, num caso pelo rio, noutro pelo tirano. Para restabelecer os limites das propriedades, a geometria aparecia como resposta para as catástrofes naturais; a argumentação, como resposta para as catástrofes culturais.

A retórica passa a ter o sentido de “persuasão” fórmula de Córax que Platão e Aristóteles retomarão, e vê-se ameaçada pela possibilidade de se esgotar na astúcia, de se esgarçar ao tornar forte o argumento mais fraco, através de uma sedução enganadora, que desvie, e encante, e calcule.

Platão, fazendo-se valer da possível “verdade”, pronuncia-se à retórica ao dizer, “não precisa conhecer a realidade das coisas; basta-lhe certo procedimento de persuasão por si inventado para que pareça diante dos ignorantes, mais sábia que os

sábios” (GORGIAS, 459 b). A denúncia do filósofo sobre a retórica é fortemente presente no mito das suas origens.

O caráter indigno, “diabólico” (PLATÃO⁷, 1966) dado à técnica da retórica surge, então, com toda a sua força. Tísias acabou os estudos e resolveu levantar um processo contra o mestre, sustentando que lhe não devia nada. Tratava-se do primeiro processo do aluno Tísias; e das duas uma: ou o ganhava, ou o perdia. Na primeira hipótese, ganhava-o, e segundo o veredicto dos juízes, nada devia. Na segunda hipótese, perdia-o, e dado o acordo estabelecido com o mestre, nada teria que lhe pagar. Em ambos os casos, Tísias saldava as contas com o mestre.

Mas Córax não aceitou e construiu um contra-discurso, em que invertia a estratégia da argumentação de Tísias. Ele usou da seguinte técnica. Primeira hipótese: Tísias ganhava o processo. Dado o acordo que fez com o mestre, Tísias teria que lhe pagar. Segunda hipótese: Tísias perdia o processo. Segundo a lei, Tísias seria obrigado a pagar o ensino que recebeu. Nos dois casos, Tísias não teria outra saída que não fosse pagar.

A má reputação que a retórica passou a ter deveu-se exclusivamente a Platão. No entanto, foi Aristóteles quem deu o passo decisivo que fez da retórica uma disciplina nobre. Tal concepção passou a identificar a retórica como “a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (ARISTÓTELES⁸, 1987).

O ponto de vista retórico passou a conceber a argumentação como o conjunto de estratégias que organizam o discurso persuasivo. Na Retórica, Aristóteles propôs o raciocínio da verdade provável, mas não provada. Para o filósofo a retórica tinha por fundamento duas estruturas interligadas ao seu auditório, a primeira estaria relacionada à questão da ignorância a respeito da matéria técnica ao tratar de um assunto, e a outra seria a incapacidade dos ouvintes para seguir um raciocínio que fosse complicado; assim, “a eficácia dos argumentos, diziam, repousa sobre o verossímil, ou seja, aquilo que é aceito pela opinião – e definiram a retórica como “criadora da persuasão” (*peithous demiourgos*).

A preocupação com o domínio da expressão verbal originou-se dos gregos que procuravam persuadir multidões em locais públicos a fim de alterar pontos de vista e

⁷ PLATÃO. *Gorgias - Ménon*. Paris: Sociéte d'Editon "Les Belles Lettres", 1966

⁸ ARISTÓTELES. *Tópicos* (Organon, v. V). Lisboa: Guimarães, 1987.

mudar alguns conceitos pré-formados e, para isso, era preciso ser eloquente. Por isso, as escolas da Grécia antiga possuíam, em seu currículo, disciplinas que ensinavam a arte de dominar a palavra: a Eloquência, a Gramática e a Retórica, reafirmando a forte relação deste povo com o discurso. Neste cenário, onde a palavra tinha um destaque especial, destacam-se: Górgias, sofista grego, que defendia que não há verdade em si mesma, existindo apenas opiniões que variam com os indivíduos, sendo consideradas melhores aquelas que mais convencem; Demóstenes, Cícero e Quintiliano, que habilmente manejavam as formas de argumentação, unindo arte e espírito, bem ao gosto da cultura clássica. Considerava-se fundamental, no estado grego, e em certos níveis sociais, o conhecimento das regras e normas da boa argumentação, pois a palavra estava a serviço do poder e sua adequação, uma ciência e uma arte, que denotava extrema sabedoria. E é nesse contexto que surge a definição de Retórica por Aristóteles: “a Retórica é a arte de extrair de todo tema o grau de persuasão que ele comporta” ou “a faculdade de descobrir, especulativamente, o que em cada caso é próprio para persuadir” (ARISTÓTELES⁹, 1979).

Nessa época, aceitava-se a Retórica como um corpo de saberes, categorias e regras, que apenas em parte diz respeito ao que consideramos hoje como domínio do “linguístico”, apresentando-a como meio de produzir algo que pode existir ou não, sendo que é do agente criador que surge o fio desencadeador da persuasão.

Através da evolução histórica da Retórica, encontramos, na Idade Média, a Retórica deixando de apresentar-se como forma constitutiva do discurso, para ser encarada como forma estética, preocupando-se, principalmente, com a beleza das palavras e com a organização original do discurso, de forma que esta elaboração obedecesse aos padrões estéticos da época.

A retórica antiga distingue cinco etapas na produção de um discurso argumentado. Chama-se “invenção” à etapa argumentativa que usa o pensamento na procura de argumentos pertinentes para o exame de uma causa, como é realizada atualmente. Os manuais de retórica antiga propõem técnicas que permitem encontrar (“inventar”) tais argumentos. Chama-se “disposição” à etapa textual. Uma vez “inventados”, os argumentos são postos em ordem, aspecto presente nos nossos dias. Assim, por

⁹ ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro : Ediouro, 1979. p. 33.

exemplo, começa-se pelo argumento mais fraco e guarda-se para o fim o argumento decisivo, um argumento que se imponha aos auditores mais recalcitrantes. Chama-se “elocução” à etapa linguística. Depois de pensarmos numa argumentação, colocamo-la em palavras e frases, prática constante na argumentação oral e escrita. A linguística materializa a argumentação. Um discurso argumentado compreende mais duas etapas: a “memorização” do discurso e a “ação” discursiva, que podem ser considerados atos fundamentais para o sucesso de defesa de uma tese.

Com efeito, um discurso destina-se sempre a um público e as duas últimas etapas, a da memorização e a da ação, aproximam o trabalho de um orador do de um ator.

É esse o contexto em que irrompe a argumentação. À semelhança do que aconteceu outrora na Sicília com Córax e Tísias, a argumentação é abordada hoje como uma possível resposta às catástrofes culturais: “aquilo que é feito pelas palavras, só por elas pode ser desfeito” (PLANTIN, 1996, p. 4-5).

A análise retórica interessa-se pela estrutura do discurso que é proferido em público. Tomando como exemplo o discurso num tribunal (o gênero “judiciário”), podemos dizer que ele consta de uma introdução (o “exórdio”), continua com a narração dos fatos, que é naturalmente a expressão do ponto de vista de uma das partes, desenvolve-se com a argumentação, que incide sobre os fatos construídos pela narração e é completada pela refutação das posições contrárias. O discurso finaliza com a conclusão (a “peroração”), que consiste na retomada dos seus pontos essenciais. Portanto, faz-se necessário destacar um aspecto: a narração e a argumentação são co-orientadas no sentido de uma única conclusão, que é a expressão da posição do narrador-argumentador. Ações argumentativas previstas no oral e no escrito das questões atuais.

O ponto de vista retórico da argumentação incide também em um ponto de vista lógico, que se pode denominar de “científico”. Na perspectiva lógica, a argumentação é um tipo de raciocínio fundado na prova e na demonstração, que procura estabelecer o verdadeiro.

Passados vinte e cinco séculos sobre as suas origens, a retórica e a argumentação voltam a estar na pauta do dia. A explosão contemporânea na busca de normas universais e na tentativa de conciliar o universal e o contextual através do princípio argumentativo tornaram possível hoje a reabilitação da retórica associada à crise contemporânea do que seja a razão, simultânea à crise da razão histórica, e juntamente a

ela, a crise dos valores e do sujeito. O caráter inovador da retórica não é, com efeito, dissociável da dúvida que marca atualmente as iniciativas presentes nos ideais que se pretende colocar, até mesmo quando se trata da “objetividade” científica.

A Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50) traz de volta a preocupação com a organização discursiva e dá ênfase aos procedimentos que permitem produzir a adesão de um público às ideias apresentadas.

O ato de argumentar, no cenário da Nova Retórica, teve como principal objetivo o aumento da adesão dos espíritos às teses que se apresentassem a seu assentimento, de forma a produzir nos interlocutores a ação pretendida, ou, pelo menos, a criar neles uma disposição para a ação. A “verdade” pertence a alguém e é preciso meios para alcançar o convencimento.

Neste processo de reabilitação acadêmica da retórica, o *Traité de l'argumentation e La nouvelle rhétorique* de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e *The use of argument* de Stephen Toulmin (1993), duas obras de 1958, foram fundamentais. Embora embasadas em fontes teóricas diferentes e escritas, cada uma a seu estilo, ambas apoiam-se na prática jurídica. Procuram no pensamento argumentativo um meio de se buscar uma racionalidade específica, que se exerce nas práticas humanas. Esses autores foram motivados pelo discurso jurídico e representam uma significativa contribuição para o resgate do raciocínio dialético na área da Filosofia, dando início a um movimento teórico de recuperação da retórica na década de 1970 com a chamada Nova Retórica. Perelman traz à tona novas questões, como o poder persuasivo e convincente da argumentação, e ressalta a importância da audiência na construção do discurso do orador.

Diante da grande diversidade de auditórios e do foco na audiência, como determinantes das estratégias argumentativas utilizadas pelo orador, foram recuperados dois conceitos e funções da retórica clássica: o convencer e o persuadir e os conceitos do auditório interno e auditório universal. A argumentação persuasiva destina-se à adesão de um público em particular e o auditório universal é constituído a partir da imagem que o orador tem da humanidade inteira, do conjunto de crenças construídas sobre seus semelhantes, inseridas no contexto de uma determinada cultura.

Os conceitos de auditório particular e universal rediscutidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ampliam o entendimento sobre a natureza argumentativa em outros contextos, como o familiar, o debate em escolas e reuniões. Assim, ao invés de

focar os estudos da argumentação em sua estrutura formal, como o faz Toulmin¹⁰ (1958), em seu tratado sobre a Nova Retórica, aqueles autores oferecem um conjunto de observações sobre técnicas argumentativas que visam à adesão dos espíritos à tese, pelo apelo às crenças e preferências da audiência e que caracterizam diferentes tipos de argumentação: argumentos quase-lógicos como os de comparação, autoridade, transitividade, entre outros, que serão vistos posteriormente. Essas técnicas estão relacionadas aos recursos discursivos utilizados pelo orador como estratégia de persuasão e de convencimento da audiência, atribuindo força argumentativa ao discurso. “Nosso tratado só versará sobre recursos discursivos para se obter a adesão dos espíritos: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer.”(PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005)

Essa pequena síntese buscou apresentar aspectos dos estudos clássicos da Retórica à Nova Retórica, ilustrados com alguns postulados de Perelman e Toulmin. Note-se a presença do caráter argumentativo da linguagem desde os primórdios e sua construção com o saber formal na tradição clássica da Antiga Grécia, representado por Aristóteles. Os estudos mais modernos de Toulmin e Perelman foram embasados pela Retórica aristotélica, no que se refere à estrutura composicional do discurso argumentativo e à importância da natureza dos tipos de auditório na seleção de estratégias discursivas. Esses estudos refletiram na abordagem retórica dos estudos literários e, mais recentemente, nos estudos da linguagem, desenvolvidos pela Linguística Aplicada, através da Linguística Textual, e através da Linguística dos Gêneros Textuais de base discursiva, sócio-interacionista, como proposto neste trabalho.

Mais à frente, apresento de forma mais detalhada aspectos da teoria de Perelman e Toulmin, seguidos dos trabalhos de Ducrot, mas aqui já apresento algumas considerações desse autor, a seguir.

Os postulados de Ducrot estão em consonância com os estudos da argumentação atuais em que refletem que a pesquisa sobre a argumentação encontra-se apoiada à pragmática, uma teoria que analisa o uso dos enunciados, tendo em vista o contexto em que se inserem. Essas abordagens tornaram possível o estudo das argumentações da vida “quotidiana” ou “comum”. Dentre as várias direções ligadas à pragmática, encontra-

¹⁰ TOULMIN, S. E. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

se a pragmática linguística e a pragmática na língua, com os estudos apresentados por Anscombre e Ducrot¹¹ (1976), além de outros enfoques sobre o tema argumentação, enfatizando muitas das suas contribuições para a realização desta investigação, demonstradas na seção 2: **Pressupostos teóricos**.

2.1.1 A argumentação na ótica de Chaim Perelman

Perelman interessou-se pela criação de uma lógica dos juízos de valor, ou seja, uma lógica que pudesse fornecer critérios objetivos e universais para a aferição de valores, em vez de deixá-la ao arbítrio de cada um. Com isso, o autor procura negar a possibilidade de uma solução racional para todos os problemas que envolvam juízo de valor, o que não era uma perspectiva muito adequada para ele. Lançou-se à procura de uma racionalidade ética, de uma lógica específica para os valores. Tal procura levou-o à conclusão inesperada de que não há uma lógica dos juízos de valor, mas que, em todos os campos do conhecimento onde ocorre controvérsia de opinião – a filosofia, a moral, o direito, etc. – recorre-se a técnicas argumentativas: a dialética e a retórica utilizadas como instrumentos para se chegar a um acordo sobre os valores e sua aplicação. Sua intenção foi a de direcionar no sentido de “retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos gregos e dos romanos, concebida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retomar a dialética e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 108).

A produção intelectual de Perelman, em sua maior parte, gira em torno da retórica, concebida como uma maneira de discutir e chegar a um acordo sobre valores sem abandonar o campo da razão.

Pode-se dizer que essa proposta coordena em seu interior o aspecto Argumentativo-filosófico x Estilístico-literário. Geralmente, tende-se a acentuar o aspecto retórico de sua proposta, o que é bastante natural, tendo em vista o nome dado de Nova Retórica. Entretanto, é preciso observar que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) referem-se ao aspecto retórico e dialético de maneira quase indistinta. Ainda que

¹¹ ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue. Langages*, v. 42, p. 5-27, 1976.

esses autores vejam a argumentação sob o ângulo de processo persuasivo, é preciso ter em mente que, no caso da argumentação que visa convencer ao auditório universal, não se pode mais falar em persuasão, mas sim de uma abordagem dialética.

Quanto ao aspecto lógico, pode-se dizer que o livro Tratado da Argumentação (2005), daqueles autores, é um longo estudo de lógica informal – entendida enquanto o estudo dos meios de prova não concludentes, empregados em todo o tipo de situação envolvendo justificação por razões –, ainda que sem enfoque normativo, já que não oferece nenhum padrão de avaliação de validade e se preocupa antes em descrever como efetivamente se raciocina.

Dessa forma, é possível classificar a Nova Retórica de Perelman entre os estudos retóricos, tendo em vista a centralidade que a noção de auditório tem no pensamento desse autor e também a importância do aspecto persuasivo e propriamente processual da argumentação. Mesmo tendo sempre no centro a noção de auditório, Perelman, ao falar do auditório universal, ultrapassa o nível dos meros atores sociais e tem em vista uma situação ideal para o exame crítico que, ainda que tenha na eficácia o seu critério de validade, tal eficácia é uma ficção, uma construção ideal, um caso limite. Assim também o fazem Wenzel¹² (1979) e Habermas¹³ (1981a, 1981b apud ALVES, 2005), ainda que por razões distintas, pois o primeiro ressalta o aspecto contextual, o estudo dos meios de persuasão; e o segundo ressalta a construção ideal do auditório universal – o que seria, para Wenzel, uma razão para chamá-la de dialética. A principal diferença entre Wenzel e Habermas está na definição da perspectiva retórica: para Habermas é o estudo das estruturas de uma situação ideal da linguagem a partir da reconstrução das condições universais de simetria, enquanto para Wenzel é o estudo do argumentar como um processo persuasivo, que se preocupa com a eficácia do discurso em contextos particulares. A versão de Wenzel está mais próxima do sentido aristotélico do termo retórica e, além disso, serve melhor ao propósito dessa pesquisa de situar a proposta perelmaniana da Nova Retórica.

¹² WENZEL, Joseph W. Perspectives on Argument. In: HODES, J; NEWELL, S. (eds.) *Proceedings of the 1979: Summer Conference on Argument*. Falls Church: SCA, 1980.

¹³ HABERMAS, Jürgen. *Theorie des Kommunikativen Handels*. Band I. Frankfurt: Suhrkamp, 1981a.
HABERMAS, Jürgen. *Theorie des Kommunikativen Handels*. Band II. Frankfurt: Suhrkamp, 1981b.

Ao refletir sobre a proposta de Perelman, é importante observar que a dificuldade de enquadrá-lo em qualquer perspectiva é adequado, sobretudo, pelo caráter pioneiro de sua empreitada. Com o desenvolvimento dos estudos em teoria da argumentação, os diversos teóricos se detiveram a especificar cada vez mais sua área de atuação, realizar novas distinções e criar campos mais precisos e distintos uns dos outros. Apesar de todo o esforço que já foi realizado desde os anos sessenta, tanto a teoria da argumentação quanto a retórica, que possuem uma mesma base, encontram-se ainda em processo de formação e solidificação conceitual. Em síntese, a análise das diversas abordagens da argumentação, pode-se dizer que, apesar de todas as ressalvas que foram apontadas, o estudo de Perelman é, sobretudo:

- a) lógico, entendido como o estudo dos meios de prova, em oposição à psicologia – estudo do processo psíquico de adesão – e à sociologia – estudo do processo social de adesão;
- b) descritivo, que se preocupa antes em mostrar o que efetivamente persuade e não em ensinar o que deve ser feito para provocar a adesão ou em fornecer um padrão de avaliação de validade;
- c) argumentativo-filosófico, uma vez que se interessa pelas figuras e pelo estilo – objeto de estudo da retórica estilístico-literária – apenas enquanto argumentos, que possuem potencial persuasivo;
- d) retórico, uma vez que olha para a argumentação como um processo persuasivo e centra-se na noção de auditório.

2.1.2 Toulmin e a argumentação

A obra de Toulmin (1993) é considerada basicamente clássica por muitos autores da filosofia mundial. Ela trata da lógica do raciocínio, de filosofia, e tem sido aplicada em várias áreas de conhecimento, especialmente em Linguística. Para o autor, os mecanismos de inferência utilizados na lógica formal e nos modelos matemáticos puros podem ser utilizados no campo da argumentação quando afirma “visto que a razão é um procedimento fundamental, uma atitude de estilo, e não um atributo específico da Matemática” (TOULMIN, 1993).

As concepções de Toulmin (1993) enfatizam bastante a argumentação como algo que deve ser aplicado a qualquer área de conhecimento. “A argumentação é um

raciocínio que apresenta uma sequência de objetos do discurso e segue regras para justificar as asserções.” Para Toulmin, entre os dados apresentados durante uma argumentação e a conclusão, há um caminho a percorrer. Tomando por base essa ideia, apresento os passos metodológicos que segui para chegar a conceber a argumentação presente no trabalho desenvolvido por meus alunos como um valor comunicativo de orientação argumentativa. Reforçando ainda mais esse pensamento colocado acima, este trabalho demonstrou que houve sim um caminho evolutivo na ordem do raciocinar, percorrido para a concretização da tarefa, ou ainda, por uma regra chamada “lei da passagem”, responsável pela ligação entre dado e conclusão (TOULMIN, 1993).

Para Toulmin (1993), argumentar é um processo no qual são realizadas afirmações e inferidas conclusões. Neste processo existem formas de proporcionar suporte e justificações para as conclusões com base em dados, fatos e evidências acumuladas, aspectos, estes, efetivamente trabalhados por mim com os meus alunos para demonstrar-lhes, através de textos da ordem do argumentar, como pode ser construída uma boa argumentação. O modelo de argumentação criado por Toulmin apresenta os seguintes conceitos principais (TOULMIN, 1993):

- Dados – existem os fatos, os quais se incluem no argumento para manter a sua afirmação. É teoricamente a verdade que está por detrás da afirmação.
- Afirmação – esta é a conclusão cujos méritos serão estabelecidos.
- Garantias – existem as razões (regras, princípios, etc.) que são propostas para justificar as conexões entre os dados e o conhecimento, ou conclusão.
- Justificativa – liga os dados à afirmação (conclusão), mostrando a relevância dos dados.
- Conhecimento básico – fornece um suporte adicional à justificativa.
- Reforço – existem hipóteses básicas, geralmente levantadas em comum acordo, as quais fornecem a justificação para garantias particulares. Permite argumentar contra os contra-argumentos que poderão pôr em causa a veracidade.
- Conclusão – é uma afirmação que se supõe ser aceita com base em premissas demonstradas como verdadeiras. Para Toulmin (1993), argumentar é um processo no qual são realizadas afirmações e inferidas conclusões.

2.1.3 Ducrot: a argumentação na língua

A concepção clássica entendia que a argumentação era uma técnica consciente de programação dos atos discursivos. Para Anscombre e Ducrot, argumentar é basicamente procurar razões em favor de uma conclusão. Um locutor argumenta, dizem, “quando apresenta um enunciado (ou uma série de enunciados) E1 [argumentos], no sentido de fazer admitir outro enunciado (ou série de enunciados) E2 [conclusão]” (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983, p. 8). Em outras palavras, a argumentação é um tipo de relação discursiva que liga um ou vários argumentos a uma conclusão. Não se trata, de modo nenhum, de demonstrar formalmente a validade de uma conclusão, nem a veracidade de uma asserção. Admitir ou não uma conclusão, através de um ou mais argumentos, e apresentar um argumento como uma boa razão para chegar a uma conclusão determinada não são necessariamente processos para dizer as coisas em verdade ou falsidade, nem se sujeitam às regras que regulam as relações lógicas, são da ordem do argumentar e fazer valer.

A ADL desenvolveu-se a partir da análise das “palavras vazias”: mas, em razão de, porque, uma vez que, enfim, decididamente, precisamente, sempre, etc., chamadas conectores (alguns analisados no *corpus*), e aplica-se hoje às “palavras cheias”, que são analisadas com base na orientação que dão ao discurso, na conclusão a que se pretende chegar com a construção de argumentos propriamente ditos.

2.1.3.1 Os *topoi*

A definição de *topos* é diretamente ligada a um instrumento linguístico que faz a conexão entre tantas palavras, que organiza os discursos possíveis definidos numa comunidade como os discursos “aceitáveis”, ou por outra, coerentes. Segundo Ducrot¹⁴ (1990 – O DIZER E O NÃO DITO), podemos dizer que uma palavra, antes de remeter para um conceito, remete para um *topos*, ou para um conjunto de *topoi*, sendo a enumeração desses *topoi*, numa determinada época de uma sociedade, a única descrição exata daquilo que essa palavra significa, nessa sociedade e nessa época.

¹⁴ DUCROT, Oswald. *Polifonia e argumentacion*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

Tal concepção argumentativa da linguagem opõe-se, assim, à sua concepção descritiva ou representacionista. Em termos argumentativos, a linguagem não é objetiva, não espelha o mundo, não aponta para um referente (sujeito ou objeto). A linguagem é intencional e é interpretativa, mas o seu sentido argumentativo não é psicológico, afirmação que leva a dúvidas em certos segmentos de linhas de conhecimento. Consiste apenas em indicar um sentido, em colocar as coisas em certa perspectiva, em orientá-las e em orientar a relação de um locutor com o destinatário.

Todo enunciado¹⁵ contém, de fato, uma conclusão, baseada na invocação de um *topos*. E os *topoi*, sabemos desde Aristóteles, são pontos de vista, lugares comuns, princípios argumentativos, pressupostos, fundamentos, que consistem já numa interpretação do mundo e têm uma força persuasiva. É ideia de Ducrot que a força “argumentativa” (persuasiva) de um *topos* é “interna à própria palavra” (DUCROT, 1990, p. 159).

Anscombe e Ducrot (1983) apresentam o seguinte ponto de vista: “A nossa tese é que uma orientação argumentativa é inerente à maior parte (se não à totalidade) das frases: a sua significação contém uma instrução do tipo: ‘ao enunciar esta frase apresentamo-nos a argumentar em favor de tal tipo de conclusão’” (DUCROT, 1979, p. 27).

Sabemos que este é o século da linguagem. O desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, a consolidação de regimes democráticos (em que se pretende que a palavra, e não a força e a violência assumam o papel de instrumento político) e o desenvolvimento científico e técnico trazem à tona a necessidade de estudar, mais precisamente, os fenômenos da comunicação e da linguagem. Isso se aplica perfeitamente aos ensinamentos de Ducrot, desde o seu primeiro trabalho, quando a tecnologia não era assim tão necessária.

A consequência dessa necessidade foi a crescente adesão à problemática do fenômeno da linguagem em relação às ciências humanas e à filosofia, fenômeno relativamente recente. Mas, a preocupação prático-teórica do homem com a linguagem é bem mais antiga, como já vista anteriormente, e remonta aos gregos, à filosofia grega.

¹⁵ Na discussão empreendida neste trabalho, o termo “enunciado” deve ser entendido como sinônimo de “sentença” ou “frase”.

Segundo Kristeva, “a filosofia grega forneceu [...] os princípios fundamentais segundo os quais a linguagem foi pensada até aos nossos dias” (KRISTEVA, [1974], p. 149).

Desde o seu início, a filosofia teve e tem o princípio de se confrontar com este fenômeno tipicamente humano que é a linguagem. A etimologia nos confirma, justamente, com a palavra grega *logos*, que pode traduzir-se por “razão” e também por “discurso”, ou seja, desde o seu início, a Filosofia aparece como um “discurso racional” ou uma “razão discursiva”. Desta forma, é possível afirmar que, na Grécia, os estudos sobre a linguagem sejam indissociáveis da filosofia (da linguagem) (DUCROT; TODOROV, 1973, p. 66).

As noções de “consciência pragmática”, “consciência prática” e “sentido prático” remetem todas para as investigações filosóficas de Wittgenstein (1995). O ponto de vista sustentado pelo filósofo é o de que a compreensão se faz sempre a partir de um conhecimento não explícito (e muitas vezes não explicitável), um conhecimento prático, que resulta da experiência e que reúne aquilo que damos por adquirido. O sujeito é reconhecido não tanto como o lugar das representações do mundo, mas, sobretudo como um agente empenhado em práticas, alguém que age no mundo e sobre o mundo. Apontar a práxis como o lugar primeiro da inteligência do sujeito, ou seja, situar na prática a nossa compreensão é fazer da compreensão um conhecimento implícito, dado a todo o momento pela prática, que é a sua origem. Se assim o fosse, consequentemente a compreensão ultrapassaria de longe aquilo que somos capazes de representar. Isso mesmo nos é sugerido pela fórmula de que seguir uma regra é uma práxis Wittgenstein (1995).

Surge aí uma indagação: argumentar, então, seria obedecer a regras? Ao considerarmos que as regras da prática (presentes na “consciência prática”) não remetem para o código de uma conduta, mas para a contextualidade própria da prática social, isto é, para o tempo e o espaço específicos da sua realização, essas regras não remeteriam para um tempo reversível (sincrônico), como se as práticas fossem ditadas no que é valor de certeza. Mas, sim, as regras da prática projetariam um futuro com um certo grau de incerteza, uma vez que se baseariam em relações vividas na incerteza e na angústia.

O que é denominado de *topoi* (DUCROT, 1990) na ADL projetada, no entanto, um novo tipo de semântica. Trata-se de uma semântica fundamentalmente intencional, embora o conceito de intenção seja em Anscombe e Ducrot (1983) linguístico e, não,

psicológico. Veja a frase que se segue: "Convido-te a vir a minha casa" com a intenção psicológica de lhe armar uma cilada. Já em termos linguísticos, no entanto, o enunciado manifesta intenções amigáveis. O sentido do enunciado consiste numa descrição da enunciação, o que quer dizer que descreve o "locutor como tal", e não o "locutor como ser do mundo", comenta a enunciação mesma do enunciado, e não o objeto exterior a que esta enunciação pretenderia conformar-se (DUCROT, 1990, p. 157).

Ducrot (1990, p. 163) sustenta que o seu conceito de polifonia (ver seção 2.1.3.4: **Polifonia e argumentação**) lhe permite descrever em termos puramente argumentativos os conteúdos semânticos de um discurso. E por polifonia entende uma espécie de diálogo cristalizado, que descreveria o sentido do enunciado (DUCROT, 1990, p. 160). O sentido do enunciado consiste assim numa descrição da enunciação, o que quer dizer, numa confrontação de várias vozes que se sobrepõem ou se respondem umas às outras. É verdade que o responsável pelo enunciado (o locutor) é único, e que olhadas as coisas apenas a este nível, o enunciado é um monólogo. No entanto, a um nível mais profundo, o locutor do enunciado põe em cena, no seu monólogo, um diálogo entre vozes mais elementares, a que chama "enunciadores". Cada enunciador identifica-se com um ponto de vista. Por sua vez, o ponto de vista de um enunciador é a evocação, a convocação, a propósito de um estado de coisas, de um princípio argumentativo (um *topos*). O *topos*, como já foi apontado aqui, é um princípio comum, partilhado pelo conjunto dos membros de uma dada comunidade, que permite que o locutor o utilize como um argumento que justifique uma conclusão.

Se a ADL não está orientada para o pensamento, nem para a realidade, pode-se compreender que a sua orientação é para a continuidade do discurso.

Por isso que na teoria da ADL fala-se de uma "semântica do discurso ideal". Um enunciado orienta o interlocutor numa certa direção discursiva, tendo em vista um certo alvo, a argumentação como mira. Procurar compreender um locutor é ver o que ele quer dizer, é aperceber-se de suas intenções, prever como é que ele vai dar continuidade ao discurso, antecipar as suas conclusões. É, na verdade, dar-se conta do alvo que ele visa e que é a razão pela qual foi proferido.

Sintetizando, o sentido de um enunciado (de um argumento) é dado pelo enunciado que o segue, ou seja, é dado pela sua conclusão. Por sua vez, uma conclusão reenvia às intenções (linguísticas) do enunciador. Assim, é argumentativo um discurso coerente, o que quer dizer que a atividade argumentativa (a força da linguagem) é co-

extensiva à atividade da fala e que falar é argumentar, o que nos coloca à frente de algumas dificuldades, tendo em vista esta perspectiva. Por exemplo, a da impossibilidade de, nesta perspectiva, dar sentido à ideia de avaliação dos argumentos, de se buscar a lógica dos encadeamentos dos enunciados, a de que a argumentação não se sujeita à lógica das condições ideais de comunicação, nem à lógica referencial dos objetos, nem à lógica intencional do pensamento de um sujeito. É este entendimento da linguagem que, de algum modo, justifica a ideia de ela ser “palavra-de-ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1980)¹⁶.

São, com efeito, umas tantas propriedades sociais (locutores e receptores legítimos, língua e contexto legítimos) que fazem passar a linguagem. Conforme aponta Bordieu (1980), a pessoa fala para se distinguir, se fazer respeitar e ser obedecida, embora isso aconteça no interior de um campo de relações de força, que autoriza e censura o discurso.

Efetivamente, não é suficiente reconhecer na linguagem a função de palavra-de-ordem, uma função institucional. A linguagem não tem uma força intrínseca. A palavra-de-ordem não é “uma função co-extensiva à linguagem”. São propriedades sociais, no interior de um certo campo social, que possibilitam a legitimidade e a aceitabilidade de um discurso, tais como representadas na teoria de textualidade e textualização como será visto mais adiante.

As questões da nova racionalidade (comunicativa ou argumentativa) com que hoje somos expostos não podem, com efeito, ser dissociadas de uma interrogação sobre o que seja a legitimidade ou a validade das ações comunicativas e intercompreensivas. Mas a argumentação “na língua” é idealista, por não ter em conta as condições concretas, históricas, de existência dos homens e dos grupos humanos. Daí é que surgem as condições sociais de possibilidade de um discurso e no seguimento de Bourdieu, das suas condições de legitimidade, entendida esta como um uso dominante que é denegado por quem exerce a dominação e não reconhecido como tal por quem lhe sofre os efeitos.

Juntamente com a pragmática argumentativa de Ducrot, não tenho como não acreditar que não exista uma pragmática sociológica e que a magia, o encantamento, a força da palavra é social. A autoridade vem de fora à linguagem (BOURDIEU;

¹⁶ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Postulats de la linguistique*. Paris: Mille plateaux, Minuit, 1980. p. 95-139

WACQUANT, 1992). Para esses autores, a linguagem tem a eficácia do porta-voz, um poder delegado pela instituição. E é o conjunto das propriedades sociais referidas (propriedades legítimas) que, fazendo o sistema, produzem a aceitabilidade social da linguagem, isto é, o estado que a faz passar e a torna escutada, acreditada, obedecida, compreendida.

Com efeito, a interrogação sobre a significação obriga a considerar a linguagem na sua dupla articulação complementar, proposicional e performativa, ou seja, lógico-semântica e pragmática. Mas não é tudo. Ela é compreendida, sim, na base das interações concretas dos sujeitos sociais. A performatividade e a pragmática acentuam uma teoria da significação onde o “dialogismo” e a argumentação são conceitos fundamentais. Acontece, porém, que a linguagem é também “palavra de ordem”; signo de autoridade, ela cumpre uma função institucional. Isso quer dizer que os agentes que interagem não o fazem à vontade; fazem-no como podem, no interior de um campo de posições sociais.

Neste ponto, no entanto, é que a relação não se confina à intersubjetividade, pois além de interlocutiva, a relação é social. Bourdieu (1982, p. 37-38) afirma que há dois modos de existência do social em nós: o social feito coisa (feito relação institucional), e o social feito corpo (feito *habitus*, feito sistema de disposições duráveis). O autor nos chama a atenção, pois podemos ser levados a pensar que há uma verdade (relação intersubjetiva) sem o poder (relação institucional).

Acredito que seja bom insistir no caráter institucional da relação social, pois são elas, as práticas sociais, que permitem centrar a atenção ao utilizarmos a linguagem no interior de um determinado campo social. Imprimir um caráter estrutural à linguagem de acordo com um dado campo social é fazer que os signos signifiquem alguma coisa. Nesse ponto vale a pena retomar uma antiga discussão de que linguagem é um *pharmakon* e que a argumentação e a persuasão também o são. No diálogo com Fedro¹⁷, Platão fez essa relação do *pharmakon* com a linguagem. Chauí (1999) traduz essa palavra como tendo três significados principais: remédio, veneno e cosmético. Talvez se pudesse traduzi-la, então, como poção. Apresento esse paralelo por entender que a argumentação e a persuasão podem ser usadas como ‘remédio’, por exemplo, para

¹⁷ Texto original Seth Warren: *The Pharmakon and the Phaedrus*.

persuadir alguém em função de alguma atitude pretendida. Também pode ser usada para levar pessoas a agirem sem senso crítico, a envidarem esforços contra si mesmas.

Portanto, argumentação e persuasão podem ser tijolo e argamassa de um edifício sólido e prodigioso ou de uma armadilha em que podemos “cair”.

2.1.3.2 Ducrot: a argumentação e a pragmática

Passo, então, a me deter um pouco mais em relação à Pragmática. Segundo Rodrigues (1996), a Pragmática dedica-se “ao estudo da dimensão interlocutiva da linguagem” e de sua relação com as outras dimensões da linguagem. Esta dimensão interlocutiva pode, segundo o mesmo autor, ser definida como “a relação de troca de discursos entre homens situados num espaço específico de interlocução.” (RODRIGUES, 1996, p. 15). O autor aponta, também, que, apesar da dimensão interlocutiva da linguagem ser “de todos os tempos e sociedades”, o seu aspecto atual é inseparável dos seguintes fatores: o conjunto de procedimentos técnicos de tratamento e encenação dos discursos – característica do mundo atual – a necessidade de ultrapassagem da “crise de fundamentos” aberta pela Modernidade que exige a interlocução entre indivíduos e sociedades na procura de consensos necessários e a crescente tomada de consciência da importância da linguagem na nossa relação com o mundo e com os outros (RODRIGUES, 1996, p. 16-19).

Oswaldo Ducrot defende uma perspectiva intrinsicalista da Pragmática, pretendendo conciliar a pragmática com a língua. Dentro dessa concepção, Ducrot inscreve-se na chamada concepção integrada da Pragmática, que apresenta as seguintes propostas fundamentais:

[...]

- a distinção entre frase e enunciado;
- a noção de língua como “instrução”;
- a noção de pragmática argumentativa, fundada na existência de lugares do processo argumentativo (topós);
- a noção de “polifonia enunciativa” (RODRIGUES, 1996, p. 30).

Ducrot apresentou, pela primeira vez, a sua teoria da argumentação na obra *La preuve et le dire*, de 1973, dedicada às relações entre lógica e linguagem. Nesta obra, a argumentação é vista como uma “lógica da linguagem”, entendendo-se esta como um

conjunto de “regras internas ao discurso” – regras que comandam o encadeamento dos enunciados que constituem esse discurso, orientando-o numa certa direção ilocutória. Assim, para Ducrot, como para Perelman, argumentação e raciocínio relevam de duas ordens diferentes: a primeira, da ordem do “discurso; a segunda da ordem da lógica” (DUCROT¹⁸, 1980, p. 10) . Para Ducrot, o enunciado é argumentativo, não pelo que ele diz acerca do mundo, mas pelo que ele próprio é considerado por si mesmo. Isso não significa que se saiba o que o vai seguir, mas sabe-se que ele deve ser seguido por algo que terá um seguimento “pretendido”, “outro enunciado, o silêncio, mesmo um soco”. Assim, a teoria argumentativa liga-se ao que se pode chamar “estruturalismo ideal” e, ao mesmo tempo, segundo Ducrot, a teoria argumentativa liga-se à Retórica aristotélica dos Tópicos, em que Aristóteles analisa todo um conjunto de estratégias conclusivas que não se integram no raciocínio lógico. Essas estratégias centram nas relações entre enunciados aceitos como prováveis pelo bom senso de uma época – relações que fazem com que, a partir de certos enunciados, sejamos orientados em direção a outros. Assim, Ducrot permite generalizar, a toda a língua, essas relações entre enunciados tematizados pela Retórica antiga.

Ducrot entende que o argumento é, desde logo, linguisticamente portador de uma conclusão, sugerida pelas variáveis argumentativas imanentes à frase – quer o público concorde ou não com essa conclusão. Deste modo, Ducrot mostra como é que a linguagem natural marca uma conclusão, a sugere, a implica, a suscita, a pressupõe, sem dizer “*expressis verbis*” (MEYER, 1992, p. 122).

A pragmática, ou melhor, os argumentos pragmáticos utilizados nos textos do *corpus* que foram analisados procuraram seguir os princípios pragmáticos de Ducrot, que avaliam atos, ações e acontecimentos desfavoráveis à defesa de um ponto de vista, juntamente com os argumentos por comparação citados por Perelman, que produzem efeitos de juízo por parte de quem ouve ou lê. Cabe ressaltar, que o argumento pragmático teve um papel importante na análise dos textos do *corpus*, tendo em vista que ele desempenha um papel essencial na construção da argumentação, pois para apreciar um acontecimento e interpretá-lo, é preciso saber tirar conclusões sobre os seus efeitos, sendo esses negativos ou positivos.

¹⁸ DUCROT, Oswald. Analyse de texts et linguistique de l'énonciation. In: DUCROT, O. *Les mots du discours* (en collaboration). Paris: Les Éditions de Minuit, 1980. p. 7-56.

2.1.3.3 Argumentação e textualidade

Segundo Oswald Ducrot, a argumentação pode ser estudada do ponto de vista de seu funcionamento no enunciado na ADL ao remeter a argumentação a encadeamentos argumentativos e estudá-la focalizando principalmente, ainda que não unicamente, enunciados da língua, em sua maioria criados para os fins da pesquisa. Outra abordagem do tema pretende tratá-lo do ponto de vista do seu funcionamento no texto ao focalizar enunciados tomando-os como recortes discursivos do texto. Portanto, pode-se optar por um estudo da constituição da argumentação no texto tomando-o como um todo, tal como proponho nesta tese, cujo objeto de pesquisa é formado por episódios argumentativos configurados na textualidade que remetem a um todo argumentativo.

Partindo do pressuposto de que a textualidade não é uma característica dada de antemão, pretendo discutir, nesta seção, a concepção de texto com a qual trabalho nesta tese, isto é, pretendo explicitar alguns dos aspectos envolvidos na seleção dos dados, na decisão acerca do que é um texto a recortar no *corpus*, e na própria análise dos dados – mantendo sempre o foco na argumentatividade dos episódios que fazem emergir, assim, um texto de opinião por excelência.

Um dos aspectos analisados no *corpus* elegeu textos que constituem uma relação argumentativa, em geral expressa por uma estrutura do tipo X conectivo Y, incluindo tanto os episódios em que o conectivo está presente, quanto aqueles em que ele está ausente, embora mantenha-se latente. O conectivo explicita a relação argumentativa existente entre as partes do texto, porém a sua ausência não descaracteriza a estrutura argumentativa, uma vez que a simples justaposição das partes já produz o encadeamento, formando um todo que independe da somatória entre as partes, um todo que se constitui pelos movimentos de articulação e retroarticulação da linguagem e promove efeito argumentativo. Os efeitos argumentativos produzidos vão além do nível do enunciado, isto é, o funcionamento da argumentação no texto se diferencia do funcionamento da argumentação em enunciados isolados porque a significação do texto se constitui na integração dos seus enunciados. Esse tipo de relação remete aos níveis de análise linguística no sentido de que uma unidade linguística corresponde à sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior, ou seja, o sentido é constituído na relação entre uma entidade linguística e outras de mesmo tipo e do mesmo nível.

Desse modo, forma e sentido são propriedades inseparáveis no funcionamento da língua – enquanto uma unidade de determinado nível se decompõe em unidades de nível inferior, reduzindo-se à sua forma, tais unidades de nível inferior se integram em uma unidade de nível superior ao seu, constituindo o seu sentido.

Contudo, quando se atinge o nível da frase, uma diferença se impõe, uma vez que “podemos segmentar a frase” em unidades de um nível inferior, mas “não podemos empregá-la para integrar” uma unidade de nível superior (CAMPOS, 2005, p. 137): a frase é último nível de análise linguística. Pode-se dizer que uma frase não se integra a outras, elas apenas se justapõem, em uma relação de outra natureza, configurando-se em unidades do nível do discurso. Portanto – tomando enunciado como realização concreta da frase (DUCROT¹⁹, 1980) – posso afirmar que, assim como ocorre com a argumentação, o sentido no discurso se constitui pela justaposição dos enunciados que o compõem, de tal modo que o sentido de um texto corresponde à relação que se estabelece entre os enunciados que o constituem.

Em um texto argumentativo, o sentido está relacionado à orientação argumentativa de seus enunciados: a apresentação, em um texto, de um enunciado com determinada orientação argumentativa direciona os discursos que podem dar continuidade ao texto, limitando os enunciados que podem se seguir.

A história da língua conduz à ideia de texto como tecido, como produto do trabalho de tecer, isto é, entrelaçar as partes. Esse sentido tem bastante afinidade com a noção de texto como um conjunto de frases que se relacionam entre si de uma determinada forma, de acordo com certos critérios, formando um todo unificado, um “tecido”. No entanto, embora possamos identificar certo acordo quanto à descrição empírica do que seja o objeto texto, muitas são as especificidades atribuídas à organização textual que dependem do arcabouço teórico que circunda as definições. Por isso, ainda que a constituição de um todo unificado que tem significação possa ser um ponto de partida para a discussão, é preciso caracterizar teoricamente o texto.

Isso porque, por um lado, os textos que constituem o *corpus* da minha tese são textos argumentativos, e por outro lado, a concepção de argumentação com a qual me

¹⁹ DUCROT, Oswald. Analyse de texts et linguistique de l'énonciation. In: DUCROT, O. *Les mots du discours* (en collaboration). Paris: Les Éditions de Minuit, 1980. p. 7-56.

comprometo dialoga com os postulados de Ducrot na ADL, tendo em vista, principalmente, o seu enfoque nos trabalhos de Koch.

O Dicionário de Ducrot e Todorov situa o estudo do texto fora da Linguística, uma vez que o limite superior dos estudos linguísticos estaria na frase. Desse ponto de vista, três características diferenciam o texto da frase: sua extensão, que pode ser variada, coincidindo com uma frase, com um parágrafo ou mesmo com um livro inteiro; sua autonomia e seu fechamento, que o distinguem de outros objetos linguísticos não autônomos nem fechados (embora, em certo sentido, admita-se que mesmo o texto não é fechado); e o fato de constituir um sistema que não se identifica com o sistema linguístico, mas se põe em relação de contiguidade e de semelhança com ele. Entretanto, o estudo do texto proposto no verbete se desenvolve sob um olhar que se constitui dentro da Linguística, que tem na frase seu limite superior e para o qual a análise proposicional é o suporte. Assim, não se chega propriamente a diferenciar o estudo do texto dos demais estudos praticados dentro da Linguística. O discurso é “reduzido” a “proposições logicamente simples” e é a relação entre elas que se analisa; não se procura identificar e descrever características específicas do texto, mas se faz um estudo que o enquadra nos moldes analíticos previamente conhecidos, utilizados antes e em outro lugar para analisar outros objetos linguísticos.

Assim, embora o texto não seja considerado objeto da Linguística, os procedimentos utilizados para o seu estudo são aqueles próprios dessa área do conhecimento, o que se justificaria pelo fato de o texto e os objetos próprios da Linguística constituírem sistemas distintos, mas análogos, semelhantes, uma vez que as relações entre frase e texto, isto é, entre o que está dentro e o que está fora da Linguística, são indissociáveis.

O tipo de análise textual que Ducrot²⁰ (1998) propõe e realiza no artigo “*Sémantique linguistique et analyse de textes*”, é sobre a possibilidade de analisar textos a partir da descrição semântica de uma de suas palavras. Nesse artigo, o texto é tratado como um objeto linguístico que demanda interpretação e cujo(s) sentido(s) se constitui(em) fundamentalmente através de sua orientação argumentativa. A ADL sustenta a ideia de que o sentido de uma entidade linguística corresponde aos

²⁰ DUCROT, Oswald. *Sémantique linguistique et analyse de textes*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 35, p. 23-44, 1998.

encadeamentos argumentativos que ela evoca. Trata-se de um modelo teórico que privilegia a análise de frases, descrevendo o seu funcionamento conforme sejam introduzidos e/ou alterados determinados operadores argumentativos (tais como pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo/até mesmo), ou ainda conectivos (do tipo de portanto e de no entanto).

Embora seus objetos de análise sejam principalmente frases e palavras, excluindo-se em geral a análise de textos, Ducrot se propõe no artigo citado a estudar a significação textual, uma vez que a questão da interpretação está em jogo tanto em frases quanto em textos – isto é, o sentido não está dado de antemão em nenhum dos dois casos, em nenhuma situação de língua o sentido precede a interpretação.

Os procedimentos de análise do texto utilizados no artigo “*Sémantique linguistique et analyse de textes*” são os mesmos utilizados nas análises de frases e palavras, entidades tradicionalmente consideradas próprias da Linguística. As especificidades sobre a organização textual e a como se procuram identificar características que diferenciem o funcionamento do texto e o de frases e palavras não aparecem explicitamente.

A publicação do artigo sobre a análise de textos, em 1998, havia se modificado em muitos aspectos, mantendo porém a perspectiva segundo a qual a língua é uma estrutura cujo funcionamento tem uma ordem própria. O texto não ocupa lugar significativo nos debates empreendidos por Ducrot e seus colaboradores, contudo o artigo em questão toma-o como objeto de interesse e apresenta um estudo em que ele é tomado como um sistema análogo e semelhante ao sistema linguístico propriamente dito e é analisado a partir de outros objetos linguísticos sob o enfoque da ADL, a frase e a palavra. Em outras palavras, Ducrot utiliza sua descrição semântica do conectivo “mas” para analisar textos selecionados tendo como critério sua organização em torno de tal operador.

Assim, a descrição de tais textos se faz de modo semelhante à sua descrição de frases do tipo A mas B, ou seja, focalizando a noção de orientação argumentativa.

Para Ducrot, a possibilidade de analisar textos a partir de um modelo teórico mais propriamente linguístico é justificável, pois ele dedica um longo espaço em seu artigo a dar explicações sobre a pertinência de realizar tal análise. A questão da justificativa é retomada ao longo e ao final do artigo; contudo, as análises realizadas discutem o funcionamento dos textos, notadamente a orientação argumentativa. Ducrot mostra que

a partir das mesmas informações podem ser construídos discursos opostos, apenas invertendo a ordem das informações, mas o que de fato se dá é a significação que é dada a um texto, e não são as informações por ele veiculadas, mas a orientação argumentativa de suas palavras. No mesmo sentido, uma das análises procura demonstrar que a simples alteração de um operador usado em um texto pode alterar também a sua orientação argumentativa.

Neste mesmo trabalho, Ducrot desenvolve uma discussão que comporta um olhar sobre o funcionamento dos textos, isto é, ele realiza uma proposta de descrição linguística de textos que procura apreender e discutir alguns dos elementos linguísticos que os constituem, concentrando-se especialmente na noção de orientação argumentativa. Um outro aspecto que também é objeto de discussão é a suposta necessidade de “releitura” para interpretar um texto. Seu ponto de vista é o de que o texto é um “enigma” que se resolve com uma “releitura” depois de concluída a primeira leitura, o que remete ao conceito de “reinterpretação”. Isto é, a reinterpretação seria a segunda etapa da interpretação de certos discursos formados por dois enunciados ou mais, em que o primeiro enunciado é interpretado duas vezes: no momento da sua enunciação e mais uma vez depois da enunciação do segundo enunciado. Esse ponto de vista é um tipo de procedimento textual que deve ser aplicado em qualquer situação de leitura promovida em sala de aula, como aconteceu no momento do processamento de textos argumentativos realizado pelos meus alunos.

Um elemento da língua tem suas propriedades determinadas pela combinação de suas partes (isto é, por sua articulação), e simultaneamente pelo todo que constitui a retroarticulação argumentativa da palavra com a qual se relaciona, atenuando o seu sentido ou invertendo-o (DUCROT²¹, 1998). Enquanto a leitura do texto vai se constituindo, as partes vão formando o todo, de tal forma que não é preciso chegar ao fim do texto e relê-lo para que a interpretação se realize; não há releitura posterior à leitura; o que há são os movimentos pendulares e simultâneos de articulação e retroarticulação. Isto é, à medida que o texto vai sendo lido, as suas partes se ligam entre si formando o todo do texto e possibilitando a interpretação.

²¹ DUCROT, Oswald. Los modificadores desrealizantes. *Signo & Seña*, v. 9, p. 49-72, 1998.

Ducrot nega qualquer valor teórico ou descritivo à noção de sentido literal em seu trabalho. O valor semântico das palavras está, ele reafirma, na sua orientação argumentativa. Ao excluir o sentido literal de suas análises, abre-se uma via para a inserção das relações associativas nas discussões acerca dos sentidos dos textos. Assim, não está em questão para ele opor a existência de um sentido literal à imensidão de sentidos simultaneamente latentes em uma mesma cadeia – pelo menos não de maneira explícita. A negação de um sentido literal, ao qual se superporiam outros sentidos constituídos a partir da “situação de discurso”, desencadeia-se a partir do papel central atribuído à orientação argumentativa, basicamente sintagmática.

Contudo, embora as relações associativas não sejam explicitamente discutidas, a associação do valor semântico das palavras é um “apelo à interpretação” e a admissão de que a interpretação de uma entidade linguística não é unívoca, isto é, várias são as interpretações possíveis – tudo isso coloca em jogo as relações associativas. Ou seja, se há mais de um sentido possível para determinada entidade linguística, para determinado texto, pode-se dizer que cada interpretação cala outras, que embora silenciadas não desaparecem e fazem eco na cadeia.

Em suma, o texto é considerado nessa discussão como um objeto que demanda interpretação e que portanto, não traz em si uma interpretação única e inequívoca. Ao contrário, muitas são as interpretações possíveis e, portanto, muitos são os sentidos latentes no texto, silenciados a cada interpretação realizada, mas sempre passíveis de emergir. De qualquer modo, o conceito de orientação argumentativa converge na direção da ideia de encadeamentos argumentativos, uma vez que diz respeito à delimitação dos enunciados que podem ser encadeados entre si de acordo com a relação argumentativa estabelecida entre eles.

2.1.3.4 Polifonia e argumentação

Outra questão discutida por Ducrot (1984) é a respeito da polifonia, que desenvolve conceitos propostos por Bakhtin e propõe uma reflexão importante, aos estudos da linguagem porque demonstra que as palavras, organizadoras do discurso, dizem muito mais do que parecem estar dizendo, ou seja, a superfície textual, o que está explícito através das formas linguísticas é um dos componentes da construção do sentido do texto; não é, pois, o único componente. Para compreender a profusão de

informações, efeitos de sentido que o uso da linguagem é capaz de produzir, no papel de co-produtores dos textos veiculados pelos sujeitos, temos que nos remeter aos elementos que circundam os atos de linguagem. A cena enunciativa propõe ou impõe elementos que são fundamentais à construção do(s) sentido(s) dos textos, da argumentação que se faz em torno das questões propostas pelo locutor ao seu interlocutor, dos jogos manipulativos que se dão através da linguagem. Cabe aqui uma referência às palavras de Bakhtin:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Bakhtin (1999) discute também alguns aspectos relevantes das relações entre sujeito e formação do discurso interior. Ele observa que essa interioridade linguística se constrói a partir da absorção pelo indivíduo de todo um discurso social, exterior⁴. Isso mostra que a construção da consciência linguística de cada um de nós obedece a um movimento de interiorização das construções linguístico-sociais de uma coletividade na qual nos encontramos inseridos, para depois exteriorizar-se novamente, através da interação proporcionada pelo uso da língua.

Dessa forma, não existe um discurso que já não seja constitutivamente permeado, de alguma forma, pelo seu outro. Podemos dizer com Bakhtin (1999) que a palavra vai à palavra.

A polifonia se inscreve, portanto, nesse ambiente de afirmação do heterogêneo, do diferente, do outro, das várias vozes que são parte integrante do projeto de fala do sujeito comunicante que, utilizando-se da cena enunciativa proposta por ele, argumenta, faz com que os actantes do processo de enunciação movam-se, dando vida aos conteúdos discursivos, através da palavra, esse material privilegiado da comunicação.

Segundo Ducrot e Todorov (1987), alguns atos de linguagem permitem observar, de maneira clara, a presença de uma pluralidade de sujeitos responsáveis, distintamente, pelo que enunciam. O autor vê, ainda, a necessidade de distinguirmos

mesmo esses sujeitos a fim de compreendermos os papéis desempenhados por eles e sua importância para o todo do ato de linguagem.

Assim, esse autor acredita que, em determinados enunciados ou conjunto de enunciados – textos –, devemos distinguir o seu produtor físico, que ele chama de sujeito empírico, do locutor, ser responsável pelo enunciado, que se identifica, pelas marcas de 1.^a pessoa. Dentro da conceituação de locutor, Ducrot vê, ainda, a necessidade de distinguirmos, desdobrarmos a figura do locutor em L que tem unicamente a propriedade de ser responsável pela enunciação e λ , uma pessoa completa, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado (DUCROT; TODOROV, 1987). O que eles (L e λ) têm em comum é que são seres de discurso. Ducrot prefere ignorar as propriedades do autor empírico, uma vez que prefere analisar os enunciados enquanto construções linguísticas, analisar os sujeitos da enunciação tais como se apresentam no sentido dos enunciados (DUCROT; TODOROV, 1987).

O autor distingue, ainda, entre os sujeitos, a figura do(s) enunciador(es). Citando as palavras de Ducrot: “seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhes atribuam palavras precisas” (DUCROT; TODOROV, 1987, p. 192).

A polifonia em textos verbais está, de modo geral, ligada aos recursos, estratégias argumentativas presentes na comunicação linguística. Esses recursos visam levar o alocutário a posicionar-se frente a um ponto de vista. Argumentar, então, significa a possibilidade de um sujeito comunicante influenciar na formação de uma opinião. Colocar em cena uma pluralidade de vozes diferentes das do locutor ou, mais precisamente, vozes de enunciadores que sustentam pontos de vista diferentes ou não das do locutor, inclui uma abertura à discussão, à polêmica. Esse enfrentamento explícito de opiniões divergentes pode sugerir uma atitude de não imposição de um ponto de vista sobre o outro por parte do locutor organizador dos discursos. A adesão do interlocutor aos argumentos se dará, assim, pela vontade, uma vez que ele pôde lidar com um confronto de ideias e escolher a ideia ou ideias que melhor lhe conviessem.

2.2 A LINGÜÍSTICA TEXTUAL E A ARGUMENTAÇÃO

A origem do termo Linguística Textual ou Teoria do Texto remonta a Coseriu²² (1955), embora ele só tenha sido empregado pela primeira vez, com o sentido que possui hoje em dia, por Weinrich²³ (1964 *apud* KOCH, 2004b), que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos.

Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação dos textos.

A origem da palavra argumento está no latim *argumentum*, que tem o tema argu-, cujo sentido primeiro é “fazer brilhar”, “iluminar”, a mesma raiz de “argênteo”, “argúcia”, “arguto”. A partir de sua etimologia apresento o conceito de argumentatividade desenvolvido por Koch (2002).

A autora define a argumentatividade como a característica essencial da interação social que se dá por intermédio da linguagem humana – todo ato de linguagem possui traços que o identificam com o ato de argumentar. Nesse contexto teórico, o texto dissertativo, como afirma Travaglia (1990), “pode ser definido como um texto altamente argumentativo, reunindo estratégias lingüísticas de grande complexidade”, de acordo com os aspectos abaixo:

- estruturas sintáticas predominantemente subordinadas;
- uso de formas verbais que marcam a hipótese;
- maior grau de indefinidade do sujeito;
- vocabulário mais abstrato;
- temporalidade presente, futura, habitual;
- alta frequência de conectores coesivos e de operadores de modalização.

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como um ser dotado de razão e vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é,

²² COSÉRIU, E. Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch*, v. 7, p. 29-54, 1955,

²³ WEINRICH, H. *Tempus: Besprochene und Erzählte Welt*. Stuttgart: Ernst Klerr, 1964.

forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões (KOCH, 1984, p. 19).

Por esse motivo é que se pode afirmar que a ação de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (KOCH, 1984, p. 19), na acepção mais ampla do termo.

Segundo Koch (1984, p. 19), a “neutralidade” é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. A aceitação desse postulado faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar dissertação e argumentação, visto que a primeira teria de limitar-se, apenas, à exposição de ideias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal. Ocorre, porém, que a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção.

Em outro estudo, Koch reforça esse conceito de argumentatividade, considerando a afirmação de Garcia de que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo:

Quando interagimos através da linguagem, 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) outros(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. Ora, toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade está inscrita na própria língua. É a esses mecanismos que se costuma denominar marcas linguísticas da argumentação (KOCH, 2004c, p. 33).

Para reforçar essa tese temos ainda a afirmação de Othon Garcia, “Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.” (GARCIA, 2000, p. 370).

Dentro de uma concepção tradicional de argumentação, a argumentatividade de um texto está baseada nos fatos e valores descritos através da linguagem. São, portanto, esses fatos e valores que constituem o suporte no qual está alicerçada a argumentação, não tendo a estrutura linguística nenhuma relação com o encadeamento argumentativo

do discurso. A língua, nesta perspectiva, desempenha apenas um papel secundário, qual seja, o de instrumento pelo qual o discurso persuasivo é transmitido. A língua é, portanto, considerada como um código através do qual se transmite uma mensagem. São as informações veiculadas pela linguagem que promovem o encadeamento argumentativo. Dessa forma, a língua permanece exterior à atividade argumentativa.

Ancorado em uma concepção de linguagem como atividade, forma de ação, Ducrot se propõe a construir um conceito de argumentação que se distancie da noção tradicional. O estudioso francês defende a determinação linguística da argumentação, pois, segundo o autor, a argumentatividade está inscrita na própria língua. Ou seja, a linguagem é por si mesma argumentativa e o elemento informativo deriva desse aspecto da língua e não o contrário, ou seja, não é a argumentatividade que deriva do informativo.

Segundo Koch (1984), quando interagimos com alguém “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa”. Isto é, procuramos produzir nossos enunciados de modo que a compreensão de nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a interação social por meio da língua caracteriza-se argumentativa e se revela através de mecanismos da própria língua que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, estabelecendo, dessa forma, as relações discursivas (KOCH, 1984).

Tais mecanismos são denominados de marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação e fazem parte da própria gramática da língua. Dentre estes, destacam-se as pressuposições, as marcas de intenção, os operadores argumentativos e os modalizadores fundamentalmente pela argumentatividade.

Como serão observados na análise do *corpus*, todos os operadores utilizados nos textos dos alunos são recursos da própria gramática da língua. Percebi também o quão adequadamente os alunos fizeram uso desses artefatos linguísticos para comporem seus argumentos em favor ou contra os temas propostos. Embora as crianças de oito a 10 anos não tenham consciência da força desses recursos argumentativos, utilizam-nos naturalmente como elementos da língua da qual são usuárias competentes. A presença de marcas argumentativas em textos principalmente das crianças de oito anos, que não receberam nenhum ensino específico quanto à produção de textos argumentativos, nos mostra como as crianças podem fazer uso desses elementos de modo eficiente.

O que se faz necessário é que o ensino da língua materna, a partir de seus usos reais, possa levar o usuário da língua a não apenas reconhecer essas marcas, mas a utilizá-las de modo consciente. É preciso mostrar ao aluno que a possibilidade de levar o interlocutor a determinadas conclusões e não a outras “é algo inerente à própria língua, e não algo acrescentado ‘a posteriori’ em determinadas situações específicas de comunicação” (KOCH, 1999b, p. 30).

Desenvolver a competência textual dos alunos é torná-los usuários conscientes dos recursos disponíveis na sua própria língua. E ao levá-los a fazer uso de tais recursos de modo mais consciente, a escola contribui para que desenvolvam não só a competência textual, mas também a comunicativa.

2.2.1 A estrutura argumentativa

Como já foi dito anteriormente, desde a Grécia Antiga já existia a preocupação com o domínio da expressão verbal, afinal os gregos participavam de um regime democrático em que suas ideias teriam que ser expostas publicamente para serem aceitas ou não. Dessa forma, as escolas da época criaram disciplinas que ensinavam a arte da habilidade com as palavras: a Eloquência, a Gramática e a Retórica que foi a que mais se destacou. Sendo assim, a questão já não era mais falar, mas sim falar de forma elegante, com arte e espírito. Mas enquanto na Grécia Antiga a retórica passou a ser apenas uma estratégia refinada do discurso, a retórica moderna passou a se dedicar ao estudo das figuras de linguagem e técnicas de argumentação.

Em relação a essas técnicas, o que na verdade entende-se por estratégias, Citelli (2004) explica que, em qualquer texto, busca-se o convencimento, objetivam-se os efeitos pragmáticos da linguagem. Isto é, ressalta-se a capacidade que as palavras têm de influenciar as pessoas e suas atitudes. Seguindo esse raciocínio, entendo que a argumentação está na língua não importando por qual meio as pessoas usem-na para se comunicar, pois em todo texto há uma ideologia, mesmo que o locutor ainda não tenha plena consciência disso.

Citelli (1997) critica em seu livro, por exemplo, o mito da neutralidade jornalística que é usado para mascarar o poder persuasivo das mídias – jornais, revistas – que, tentando passar uma imagem de respeitabilidade junto aos seus leitores, se dizem informativas e não persuasivas. Isso se deve ao fato de que a persuasão é relacionada a

alguns qualificativos negativos como fraude, engodo e mentira. Mas como diz o próprio autor: “Generalizando um pouco é possível afirmar que o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo” (CITELLI, 1997, p. 6).

Portanto, concordando com o que diz o autor, afirmo que não se pode fugir da realidade de que, com menor ou maior grau de intencionalidade, persuadir faz parte da linguagem humana, já que a todo momento tentamos convencer o outro da nossa verdade, o que me permite constatar o poder argumentativo que a língua traz em si mesma. Embora discurso e persuasão não se encontrem nos dicionários definidos como sinônimos, na prática fica impossível estabelecer uma distinção entre os dois termos seja qual for a forma discursiva utilizada.

A palavra persuadir vem do latim *persuadere*, que significa aconselhar e é sinônimo de submeter, tendo assim, segundo Citelli (1997), uma vertente autoritária, ou seja, quem aconselha quer levar o outro à aceitação de uma ideia, e podemos acrescentar ainda que, para aconselhar, normalmente, é preciso ter maior poder do que o aconselhado. Para tanto, é possível afirmar que o persuasor age através da linguagem pretendendo produzir efeitos de sentido, respostas, estabelecendo mecanismos argumentativos capazes de causar esses efeitos. Esses mecanismos podem variar conforme o público ou o receptor do enunciado, como por exemplo, palavras mais simples ou, estruturas frasais mais diretas, toda essa preocupação com a forma ou o estilo a ser usado já é uma estratégia argumentativa que o locutor pode usar em seu discurso.

Tratando-se desses mecanismos, Citelli (1997) cita as figuras de linguagem, especificamente a metáfora e a metonímia, afirmando que elas se fazem importantes em alguns textos para prender a atenção do receptor, pois rompem a significação própria da palavra, criando novos efeitos. Sendo assim, aqui se pode fazer a distinção entre três discursos, dividindo-os em modos organizacionais. Citelli (1997) cita também o discurso lúdico, que toma forma mais democrática com menor grau de persuasão, quase sem a presença de imperativos e sem uma verdade única e acabada; o discurso polêmico, que atrai uma atmosfera de instigação com argumentos que podem ser contestados; e o discurso autoritário, que não permite questionamentos. Para chegar a essas caracterizações, o autor analisa quatro quesitos, a saber: distância (atitude do sujeito falante face ao seu enunciado); modalização (modo de construção do enunciado); tensão (relação que se estabelece entre locutor e interlocutor) e transparência (grau de

opacidade e ou transparência do enunciado). Essas modalidades servirão mais tarde para a análise do *corpus*, quando apontarei essas e outras características argumentativas.

No entanto, para não só se fazer a análise do tipo de discurso utilizado, faz-se necessário falar também da estrutura do texto argumentativo, na qual se destaca o autor Othon M. Garcia, que define assim a argumentação: “Convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente” (GARCIA, 2000, p. 380).

Para o autor, o ato de argumentar está intimamente relacionado à consistência dos fatos. Sendo assim, ele estabelece condições para que haja argumentação nos textos orais ou escritos, tendo a mesma que se basear na lógica e não no que ele chama de “juízos de simples inspeção”, que são os preconceitos, superstições ou generalizações apressadas (GARCIA, 2000).

Além disso, o xingamento, a ironia, o sarcasmo, por mais que seu uso possa ser adequado e por mais que consigam desequilibrar o oponente, jamais devem ser considerados como elementos argumentativos, pois fogem à consistência dos fatos, tendendo simplesmente a um comportamento falacioso, comprovando nada menos que a falta de argumentos.

As condições para se obter um texto argumentativo nos são apresentadas por Garcia de forma bastante criteriosa e adequada. Pode-se observar isso quando ele explicita que para que os argumentos sejam claros, necessitam de evidência, “[...] pelo critério da verdade, ou certeza manifesta que se chega pelo raciocínio ou pela apresentação de fatos”. Essas evidências se manifestam num texto argumentativo através de fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e testemunhos, os quais, para o autor, são de fundamental importância para dar credibilidade a um discurso, que se diz argumentativo, elevando a consistência do texto.

Além das evidências, o texto argumentativo é também composto de uma estrutura que o identifica como tal. Essa estrutura nos é apresentada por Garcia (2000) sob dois aspectos: o da argumentação informal e o da argumentação formal, ambos compostos por quatro estágios.

Os estágios da argumentação informal que compõem a estrutura do texto são: a proposição, a concordância parcial, a contestação, e a conclusão. Já na argumentação

formal, temos: a proposição, a análise da proposição, a formulação dos argumentos e a conclusão.

Assim, entende-se que o que difere a argumentação formal da informal são, principalmente, os estágios da concordância parcial e análise da proposição. Enquanto esta aparece num texto de argumentação formal conceituando elementos da proposição, aquela aparece na argumentação informal apresentando “os dois lados da moeda” em relação à proposição, opondo-se à argumentação formal na qual a tese deve ser bem definida e inconfundível quanto ao que nega ou afirma.

Portanto, fica esclarecido que essa é a estrutura básica de um texto argumentativo, mas convém lembrar que argumentar implica, segundo Garcia (2000), divergência, portanto não se pode argumentar sobre verdades universais. Ainda convém ressaltar que o assunto a ser abordado deve ser específico, objetivo como o que ocorre na minha pesquisa quando das propostas feitas em sala de aula apresentadas na seção 3: **Procedimentos metodológicos**, pois para o autor, argumentar sobre generalidades seria quase impossível.

Podemos perceber, então, que existem condições favorecedoras de uma argumentação realmente clara e consistente, porém sempre refutável já que só se argumenta sobre temas divergentes.

Contudo, saliento que estamos sempre colocando a linguagem à disposição dos nossos ideais, da nossa cultura, do que achamos que é verdade, já que somos seres dotados de vontades e formamos a todo instante juízo de valor sobre as coisas. Como podemos ver: “É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 2004a, p. 17).

Como já afirmamos, Koch (2004a) ainda ressalta que, se admitimos essa teoria, nos permitimos pensar que a distinção feita tradicionalmente entre argumentação e dissertação, tendo esta a função de expor ideias alheias imparcialmente, desaparece, já que a própria seleção das ideias a serem reproduzidas implica uma opção. Segundo a autora, nos textos descritivos e narrativos também se faz presente a argumentação, mesmo que em menor grau.

Quando falamos da estrutura do texto argumentativo e suas condições, não usamos o termo persuadir e sim, convencer; isso porque, para o autor que as descrevia, o

conceito da argumentação está relacionado aos princípios da lógica. Sobre isso Koch (2004a) cita Perelman²⁴ (1970) para fazer certa distinção entre os termos “persuadir” e “convencer”. Diz que a persuasão busca atingir o interlocutor através dos sentimentos, da vontade, por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis, estando, portanto, vinculada à emoção; enquanto que convencer é estritamente ligado à razão, por meio de provas objetivas e claras, no entanto ligado à lógica.

Dessa forma, supõe-se que há maneiras distintas de argumentar: por meio da persuasão ou convencimento, que provavelmente serão utilizadas conforme for a intenção do locutor, seu público alvo e, especialmente, o gênero que ele utilizará para expor seus argumentos.

2.2.2 Argumentação e referenciação

O processo de referenciação é uma atividade discursiva (escrita e fala) e apresenta os seguintes aspectos:

- a referência diz respeito a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos;
- a manutenção em foco dos referentes introduzidos por meio da operação de retomada;
- a desfocalização dos referentes introduzidos para deixá-los em *standby*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso.

É interessante observar a progressão referencial nos textos de opinião porque esse processo apresenta-se de várias formas e com diferentes intenções por parte do produtor. Os referentes são retomados mais adiante ou servem para a introdução de novos referentes, ou como afirmam Koch e Elias (2006, p. 164): “A progressão referencial consiste na construção e reconstrução dos objetos de discurso, ou seja, os referentes não espelham diretamente o mundo real, mas atuam no interior do próprio discurso de acordo com nossos óculos sociais.”

Considerar que os objetos de discurso não estabelecem uma relação de correspondência com a realidade e que a referência não seria apenas uma questão de

²⁴ PERELMAN, Chaim. *Le champ de l'argumentation*. Bruxelas: Presses Universitaires de Bruxelles, 1970.

convencionalidade linguística possibilita tratar o léxico como um conjunto de recursos para o processo de referência, e não como um conjunto de etiquetas sempre prontas, fixas e estanques. Por essa razão, Apothéloz e Reichler-Béguelin entendem que seu emprego está submetido a um conjunto de dispositivos extremamente maleáveis e contextualmente trabalhados no e pelo discurso, sendo esta seleção uma operação necessariamente contextualizada.

Para Mondada e Dubois, a instabilidade das formas de referência, ou dos próprios objetos de discurso, pela recategorização, depende muito mais da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo, do que de um contrato pela materialidade do mundo. Aquilo que é dito estável sobre um objeto pode ser descategorizado, recategorizado sob efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista, como postulam Mondada e Dubois:

Uma categoria lexical impõe um ponto de vista, um domínio semântico de referência, que concorre com outras sugeridas, produzindo sentido pelo contraste que estabelece com as anteriores. O discurso marca explicitamente a não correspondência entre palavras e coisas, e a referência emerge dessa distância da demonstração de inadequação de categorias lexicais disponíveis – a melhor adequação é construída no seio da transformação discursiva. (MONDADA; DUBOIS, 1995, p. 286).

Se a ideia de lidar com o léxico no processo de referência implica numa atividade seletiva que tem como motivador um projeto de sentido, revelador de um ponto de vista, então é possível relacionar referência e argumentação.

Assim, o processamento da argumentação, orientado por uma vontade de dizer e fazer sentido, pode ser arquitetado pelo encadeamento referencial. A construção, o desenvolvimento e o modo de apresentação dos referentes evidenciam um trabalho sobre o conteúdo do discurso, inserindo o sujeito produtor de texto nessa prática discursiva. Ainda que a inserção do sujeito no processo de referência não seja uma preocupação de Apothéloz e Reichler-Béguelin, os autores apontam para tal questão, ao afirmarem que as designações não podem ser feitas independentemente da instância que as toma sob sua responsabilidade (que assume posição).

Nessa medida, entendo que relacionar referência e argumentação é preocupar-se com a instância que toma responsabilidade sobre o modo de apresentação do objeto de discurso e que testemunha vozes diferentes com as quais dialoga para o processamento de argumentação. Assim, a preocupação não é apenas com a introdução,

articulação do objeto de discurso para coesão e condução tópica, mas também com o modo de apresentação do objeto pelas expressões nominais, que é indicador de um centro de perspectivas, de um ponto de vista orientador da interpretação, a partir do qual se constroem os argumentos, como foi demonstrado em algumas análises de textos do *corpus*.

Tratar da argumentação como atividade fundamental no uso da língua permite abordá-la não apenas pela ênfase nos recursos linguísticos, mas também nas relações estabelecidas entre os objetos de discurso, pelo modo como o produtor do texto seleciona e organiza esses objetos para a construção de um ponto de vista e orientação interpretativa. Essa orientação escapa ao próprio produtor, uma vez que a argumentação é esboçada num quadro não solitário de orientações interpretativas, que evidenciam o caráter interlocutivo dessa atividade.

De acordo com Koch,

[...] a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo pela forma como sócio-cognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. (KOCH, 2002, p. 79).

Segundo a mesma autora, a progressão textual não se dá numa continuidade linear, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes, mas numa oscilação entre dois movimentos: um para frente e outro para trás, que em parte são representados pela catáfora e anáfora.

O encadeamento dos referentes para o processamento textual, como mostram os trabalhos de Marcuschi e Koch (1998), é feito por diferentes estratégias de referenciação, nominais e pronominais, que variam de acordo com a relação estabelecida entre o que é referido e o referente. As expressões nominais operam uma seleção dentre as diversas propriedades do referente, que é importante para viabilizar o projeto de sentido do produtor do texto. É que essa estratégia desempenha um papel importante para a construção do ponto de vista num texto argumentativo, testemunhando, através da seleção lexical, uma instância discursiva, ou centro de perspectiva, a partir do qual os fatos vão fazer sentido, por serem arquitetados pelo encadeamento referencial. A construção, o desenvolvimento e o modo de apresentação dos referentes evidenciam um trabalho sobre o conteúdo do discurso, inserindo o sujeito produtor do texto nessa prática discursiva.

Dessa forma, entendo que relacionar referenciação e argumentação é preocupar-se com a instância que toma responsabilidade sobre o modo de apresentação dos objetos do discurso, e que testemunha vozes diferentes com as quais dialoga para o processamento da argumentação.

2.2.3 Operações de argumentação: justificação e negociação

No plano psicolinguístico, o estabelecimento de um espaço de negociação no âmbito de um texto escrito exige do indivíduo a realização de duas operações básicas. A primeira, a justificação, consiste na explicitação de uma ou mais razões que conferem apoio a um ponto de vista proposto (COQUIN; COIRIER, 1992). A segunda, a negociação propriamente dita, que envolve a utilização de uma variedade de recursos linguísticos e cognitivos por meio dos quais o escritor demonstra reconhecer a existência de pontos de vista alternativos e objeções à sua posição e empenha-se em conseguir a adesão de seu interlocutor ao seu ponto de vista (COIRIER *et al.*, 1990; ESPERET *et al.*, 1987; GOLDER; COIRIER, 1996).

A presença de ambas as operações num texto tem sido vista como definidora de uma atividade argumentativa elaborada, em contraste com a argumentação mínima na qual apenas a justificação se faz presente (ANDRIESSEN *et al.*, 1996; DE BERNARDI; ANTOLINI, 1996; GOLDER, 1992; GOLDER; COIRIER, 1994, 1996). Diversos são os recursos linguísticos que permitem ao escritor criar um espaço de negociação num texto escrito. Golder e Coirier (1996) descrevem como essenciais a este propósito, o uso de expressões de incerteza (eu acho, eu penso, talvez, etc.) e avaliação (é bom, é absurdo, devo, prefiro, etc.), bem como a referência explícita a contra-argumentos. O uso das primeiras permite ao indivíduo apresentar suas ideias como julgamentos sobre fatos, abrindo com isto o caminho da negociação de seus pontos de vista. A consideração de contra-argumentos, por sua vez, torna explícito que o autor reconhece a existência de posições contrárias, constituindo-se, portanto num recurso de negociação por excelência.

O manejo de contra-argumentos em situações de diálogo oral manifesta-se quase sempre na forma de uma reação do falante a argumentos levantados por um interlocutor, embora não se ignore naturalmente a possibilidade do próprio falante antecipar objeções que lhe poderiam ser apresentadas por outrem. Nos registros

escritos, diferentemente, a consideração de contra-argumentos se torna possível apenas pela antecipação, pelo próprio escritor, de restrições e críticas que um leitor poderia levantar em relação às suas posições.

Mais precisamente, esta pesquisa investigou também como crianças e adolescentes de diferentes idades e níveis de escolaridade (indivíduos portanto que se encontram em processo de aquisição tanto das habilidades de raciocínio como dos recursos linguísticos necessários à argumentação) lidam com o contra-argumento nos textos que produzem e como gradualmente evoluem ao lidar com esse aspecto específico da escrita argumentativa.

2.2.4 Texto, textualidade e textualização

2.2.4.1 Texto

Com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, o conceito de texto, que antes era entendido como registro escrito que usava uma boa linguagem e que se mostrava claro e objetivo, hoje se define da seguinte maneira, segundo a Linguística Textual: texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante/ouvinte, escritor/leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH, 1999a, p. 10).

Há outras definições de *texto*, como “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana” (COSTA VAL, 2004), isto é, numa situação de interlocução. Dessa forma, é possível entender que uma enciclopédia, uma aula, um e-mail, uma conversa por telefone, a fala singela de uma criança pequena dirigindo-se à mãe, são todos considerados um texto. Uma questão interessante nessa definição é que texto pode ser considerado como algo que “possa fazer sentido numa situação de interlocução”. Isso significa duas coisas: a) nenhum texto tem sentido em si mesmo, por si mesmo; b) todo

texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores²⁵.

Se usarmos o e-mail como exemplo que pode trazer apenas uma pergunta do tipo “E aí, tudo verde?”, pode parecer “sem sentido” para uns, mas seria perfeita (e furiosamente...) compreendido por um torcedor corintiano que recebesse a mensagem de um amigo palmeirense, depois de um jogo de futebol em que o Palmeiras tivesse vencido o Corinthians.” (COSTA VAL, 2004). Por outro lado, um livro de Química ou um tratado sobre Argumentação pode ser claro e consistente para os especialistas e absolutamente incompreensível para os leigos.

Portanto, uma produção linguística que, numa dada circunstância, pareça “sem pé nem cabeça”, incompreensível, inadequada, inaceitável, para determinado grupo, pode ser perfeitamente entendida e considerada sem qualquer problema por outros interlocutores, noutra situação e, para eles, funcionar plenamente como texto. Isso quer dizer que o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada “acontecimento” de uso da língua.

Essa questão se relaciona, diretamente, com os conceitos de “textualidade” e de “textualização”, que serão vistos no próximo item. Esses conceitos são muito relevantes e podem ter muitas aplicações nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2.4.2 Textualidade e textualização

O conceito de *textualidade* foi apresentado por Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, no livro *Introduction to Text Linguistics*, de 1981, como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras. No ano de 1997 foi lançado um livro (*New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*), onde o próprio Beaugrande retomou essa definição, mostrando

²⁵ O termo *interlocutor* designa o par *locutor/alocutário*, participantes de uma interlocução. O termo *locutor* será usado para designar a figura do autor ou produtor do texto; o termo *alocutário*, para designar a figura do destinatário ou receptor do texto. Com essa opção terminológica quero sinalizar a participação ativa das duas figuras nas práticas sociais de interação verbal, oral e escrita.

a estreita relação que existe entre a *textualidade* e o processo de “*textualização*”. Atualmente, outros estudiosos, como Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, focalizando os processos de produção e interpretação de textos, também têm usado o termo *textualização*.

Quando se fala em *textualidade*, muitas pessoas podem compreender que se esteja considerando o texto como um produto linguístico que traz em si mesmo o seu sentido e todas as suas características. Pensar assim significaria acreditar que todos aqueles que ouvem ou leem um determinado texto, mesmo que em circunstâncias diferentes, vão entendê-lo exatamente do mesmo jeito. E isso a gente sabe que não é verdade. Todos nós já vivenciamos situações com os mais variados textos – literários, jurídicos, religiosos, noticiosos ou uma conversa cotidiana – em que esses foram interpretados de forma diferente por pessoas diferentes. Cada texto pode ser *textualizado* de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores, por isso tem se preferido, atualmente, falar em *textualização*, devido a essa variedade e diversidade de interpretações.

Levando em conta essas questões, podemos definir melhor o conceito de *textualidade* “como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem um conjunto de fatores capazes de *textualizar* essas produções” (COSTA VAL, 1991). Ou melhor, não podemos entender a *textualidade* como algo que está nos textos, mas como um componente do saber linguístico das pessoas. As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores como um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. E, para isso, são aplicados os fatores ou princípios de *textualidade* a todo conjunto de palavras com que se defrontam, buscando fazer com que essas palavras possam ser entendidas como um texto – compreensível, normal, com sentido.

São sete os fatores constitutivos da *textualidade*, segundo Beaugrande e Dressler²⁶ (1981), que fazem parte do conhecimento textual das pessoas, aspectos aplicados aos textos que produzem e esperam encontrar nos textos que ouvem ou leem: *coerência*, *coesão*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *informatividade* e

²⁶ DE BEAUGRANDE, Robert-Alain, DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. London; New York: Longman, 1981.

intertextualidade. Os autores pretendiam se referir aos processos de produção e interpretação textual, mas essa teoria foi compreendida como relativa ao texto enquanto produto, enquanto “artefato” linguístico. Os conceitos de *coerência* e *coesão* são muito abrangentes e foram usados por muita gente, como característicos de qualidades que um determinado texto tinha ou deixava de ter, mas atualmente já foram redefinidos.

A seguir, vou tratar de apenas dois dos princípios de *textualização* propostos por Beaugrande e Dressler²⁷ (1981) e Beaugrande²⁸ (1997): a *coerência* e a *coesão*, por serem diretamente os mais priorizados na análise do *corpus*.

2.2.4.3 Coerência e coesão

A *coerência* é um princípio de *textualização* que funciona atrelado e articulado com os outros fatores apontados por Beaugrande e Dressler (1981). A *coerência* é co-construída pelos interlocutores e depende da co-construção da *coesão*, da *situacionalidade*, da *intencionalidade*, da *aceitabilidade*, da *informatividade* e da *intertextualidade*. Um texto é aceito e avaliado pelos interlocutores (*aceitabilidade*) como coerente quando os recursos linguísticos que utiliza são percebidos como integrados num todo inteligível (*coesão*), que lhes pareça adequado à situação em que ocorre (*situacionalidade*) e apropriado para a realização das intenções do locutor diante dos ouvintes ou leitores a que se destina (*intencionalidade*).

Podemos, então, entender *coerência* como aquilo que faz com que um texto nos pareça ‘lógico’, consistente, aceitável, com sentido. Quando entendemos um texto, oral ou escrito, é porque conseguimos atribuir *coerência* a esse texto. A *coerência* tem a ver com as ‘ideias’ do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo: de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos (por exemplo, com relações de causa/consequência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão/exclusão, ou de semelhança/oposição, ou de proximidade/distância). Ou seja, a *coerência* tem a ver com

²⁷ DE BEAUGRANDE, Robert-Alain, DRESSLER, Wolfgang Ulrich. Introduction to Text Linguistics. London; New York:Longman, 1981.

²⁸ DE BEAUGRANDE, Robert-Alain. New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex, 1997.

conhecimentos e informações. Ouvir ou ler um texto, entendê-lo e considerá-lo coerente significa conseguir processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem e, então, avaliá-lo como compatível com esses conhecimentos.

Em outras palavras, a coerência é o aspecto que assumem os conceitos e relações subtextuais, em um nível ideativo. A coerência é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Um texto é coerente quando compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Observar a coerência é interessante porque permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas, sim, constrói-se na relação emissor-receptor-mundo.

De modo geral, nenhum texto diz tudo que é necessário para que ele possa ser compreendido; ou seja, os textos trazem muita informação implícita ou subentendida e também não explicitam todas as relações entre as informações. Ao ouvinte ou leitor cabe a tarefa de identificar e inter-relacionar informações e, assim, produzir coerência para o texto. Como as pessoas podem ter conhecimentos, habilidades e objetivos diferentes, é normal que haja pontos de divergência na compreensão que realizam de um mesmo texto. A construção do sentido depende dos conhecimentos, objetivos e intenções de quem falou/escreveu e dos conhecimentos – linguístico, científico e de mundo – disponíveis e das habilidades interpretativas de quem ouviu ou leu.

Mas, apesar da legítima diversidade de interpretações, as pessoas são capazes de se entender, ou seja, há uma parte comum no processo de produção de sentido, no trabalho de construção da coerência textual. Isso é possível porque interlocutores que pertencem a uma mesma sociedade partilham conhecimentos, crenças e valores. “Partilham conhecimentos linguísticos (a gramática e o vocabulário de uma língua), textuais (quanto a características de tipos e gêneros²⁹ textuais, quanto a tendências gerais de construção da coerência textual) e pragmáticos (por exemplo, que atos de

²⁹ **Tipos:** narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo. **Gêneros:** carta, notícia, reportagem, romance, soneto, conto, catálogo de telefones, e-mail, sermão religioso, pronunciamento político, diário, prova escolar, fofoca de comadre, piada, trova, canção popular, anúncio classificado, propaganda, discurso de paraninfo de formatura, terço, novena, etc.

fala³⁰ se pode realizar naquela comunidade e com que recursos linguísticos); partilham visão de mundo, crenças, expectativas, valores, produzidos por aquela sociedade ao longo de sua história.” (COSTA VAL, 2004, p. 11)

Charolles³¹ (1978) tentou explicitar as regras de coerência que fariam parte do saber linguístico-textual-discursivo das pessoas e das práticas sociais de linguagem, ao longo do tempo. São ‘tendências gerais de coerência’, que as pessoas aplicam na produção e na interpretação de textos. Essas tendências gerais aparecem formuladas em expressões populares que revelam a ‘intuição linguística’ dos falantes quanto à coerência textual. A necessidade de o texto ser percebido como um todo significativo é a ideia que se percebe em avaliações do tipo “já acabou”, “ué, tá faltando um pedaço”, ou “e aí, como é que termina a história?” e em expressões como “ter começo, meio e fim”. A intuição de que os textos se caracterizam pela unidade temática aparece em julgamentos como “fugiu do tema”, “perdeu o fio da meada”, ou “do que é mesmo que eu estava falando?”. O aspecto de integração e articulação entre as informações se manifesta em reclamações contra textos que “não dizem coisa com coisa”. A compatibilidade do mundo textual com o mundo ‘real’ (quando não se trata de ficção ou de relato de sonhos e fantasias) é uma exigência intuitiva que se exprime na condenação a textos que dizem coisas “sem pé nem cabeça”.

A maneira de compreender a coerência tem que ser pensada em função de seu contexto e, nesse aspecto, é importante considerar quando, onde, para quê e para quem o texto foi produzido, ou seja, que, na construção da coerência e na apreciação do texto, se leve em conta a situacionalidade, a intencionalidade, a aceitabilidade pretendida, a intertextualidade. Na interpretação, procurar recompor as condições em que o texto foi produzido facilita e enriquece o processo de *textualização*.

Simultaneamente, o desenvolvimento das habilidades envolvidas na produção de textos falados e escritos pode ser favorecido quando se planeja suas falas e escritas levando em conta os destinatários de seus textos: Do que sabem e do que gostam esses destinatários, que expectativa e disposição eles têm, em que situação vão ouvir ou ler os

³⁰ Por exemplo: ato de declarar, pedir, de perguntar, de avisar, de cumprimentar, de bajular, de ofender, de irritar, de ameaçar, de prometer, de amedrontar, etc.

³¹ CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence verbale. *Langue Française*, v. 38, 7-42. 1978,

textos? Mas como será possível, nessas condições, realizar as intenções, os objetivos pretendidos? As respostas a essas questões é que deverão orientar o produtor na definição do gênero do texto, na escolha dos recursos linguísticos mais adequados, na determinação de elementos como tamanho, ilustrações, apoios gráficos ou gestuais, etc.

Já a coesão é a manifestação linguística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção. Essa habilidade está praticamente ligada à coerência no que diz respeito à escolha e à utilização dos recursos linguísticos com os quais se constrói a coesão textual. A *coesão* diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos linguísticos do texto. Aparentemente, a coesão já vem feita no texto e o ouvinte ou leitor só tem que reconhecê-la. Mas, de fato, não é isso que ocorre: a coesão também é co-construída pelos interlocutores. A língua dispõe de vários recursos com os quais os falantes podem indicar em seus textos as relações que pensaram entre os elementos linguísticos, mas esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem. O ouvinte ou leitor é quem de fato estabelece a relação.

Segundo De Beaugrande e Dressler³² (1981), é possível haver um sequenciamento coesivo sem, contudo, formar um texto; em outras palavras, “a coesão não é condição suficiente para formar um texto”. Halliday e Hasan³³ (1979) definem coesão como parte do sistema da língua. Para esses autores trata-se da relação entre um elemento do texto e algum outro cuja interpretação é essencial, isto é, a coesão estabelece relações semânticas entre uma sentença e a antecedente com o propósito de totalizar um texto. De acordo com Koch (1999a, p.19), o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Segundo essa autora, há duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial (RCR) e a coesão sequencial (RCS). A coesão referencial é aquela em que um elemento faz referência a outro do texto, sendo que tal remissão pode ser feita para trás e para frente, ou seja, constituir uma anáfora ou catáfora. Já a coesão sequencial está relacionada a

³² DE BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to textlinguistics*. Longman: Nova York, 1981.

³³ HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. 3. ed. Longman:Londres, 1979.

segmentos do texto, partes do enunciado, etc. que fazem com que o texto progrida, aspectos que foram relevantes na análise do *corpus*.

Entre os *organizadores textuais* ou *articuladores* estão as conjunções e locuções conjuntivas, os advérbios e locuções adverbiais, além de várias expressões que se podem usar para sinalizar inter-relações entre informações textuais (*por exemplo, em resumo, concluindo, por um lado/por outro lado, ainda, também, em outras palavras, ou seja*). Os organizadores textuais podem sinalizar inter-relações tanto entre orações de um período, como entre frases de uma sequência ou parágrafo, como também entre partes do texto.

A partir da “*coesão nominal*”, que diz respeito aos processos anafóricos, aqueles com os quais se estabelece a cadeia dos referentes textuais³⁴, pode-se entender um pouco mais esse fenômeno.

Os artigos definidos são um dos recursos de coesão nominal disponíveis na língua portuguesa. Uma de suas funções é indicar que a informação que introduzem é considerada pelo locutor como conhecida ou dada no texto. A relação de retomada não vem pronta no texto, mas apenas sinalizada; quem a estabelece é o leitor.

O artigo definido – assim como os demonstrativos e os possessivos – são recursos que sinalizam – dão instrução – para que o ouvinte/leitor considere o termo que eles introduzem como informação dada no texto e, então, relacione esse termo com algum elemento textual, que pode estar explicitado ou não.

A equivalência entre esses dois termos é o resultado de uma escolha entre outras possibilidades que a língua oferece e tem consequências na construção do sentido do texto. Pode-se ainda, marcando uma expressão como informação dada (com artigo definido, ou demonstrativo, ou possessivo), indicar que ela deve ser conectada a outro elemento do texto, não porque retoma esse elemento, mas porque pode ter com ele uma relação metonímica (relação entre a parte e o todo, entre o autor e a obra, entre o conteúdo e o continente, etc.).

Há ainda outros recursos coesivos, cuja função é sinalizar a chamada “*coesão sequencial*”, que consiste no estabelecimento de conexão e inter-relação entre partes do texto através de conectivos, advérbios, verbos. Alguns estudiosos, como Bronckart

³⁴ Simplificando, pode-se definir *referente textual* como aquilo de que se fala no texto, aquilo a que o texto se refere.

(1999) e Schneuwly³⁵ (1988), chamam esses processos de “*conexão*” (sinalizada pelos “*organizadores textuais*”) e de “*coesão verbal*” (sinalizada pelos tempos, modos e aspectos verbais).

O articulador “*mas*” desencadeia uma série de operações interpretativas que não estão dadas no texto; são relações que foram ‘pensadas’ pelo locutor e devem ser também estabelecidas pelo alocutário. Pelo conhecimento linguístico, sabemos que esse operador sinaliza relação de oposição entre a informação que introduz e a(s) anterior(es). Deparando com ele, o interlocutor tem que selecionar no texto informações que podem se opor e interpretar por que e como se opõem. Assim, ao estabelecer oposição entre duas informações, por exemplo, o alocutário compreende também, por inferência. Outra inferência, sinalizada e autorizada pelo operador “*mas*” – mas que pode não estar explicitada no texto – é quanto à “orientação argumentativa” que aponta para uma conclusão. As operações interpretativas, criadoras de coesão nominal ou de coesão sequencial, são feitas com tanta rapidez e facilidade que os usuários da língua nem se dão conta do complexo processo que efetuam para relacionar as expressões linguísticas e, daí, entender os textos que ouvem e leem. Mas é esse processamento interior que explica a possibilidade de diferentes interpretações para um mesmo texto.

Quanto à coesão verbal, é importante lembrar como os tempos, modos e aspectos verbais têm função importante na construção de diferentes tipos textuais, que compõem diferentes gêneros de textos.

As narrativas geralmente se constroem com os verbos no pretérito, situando-se os acontecimentos narrados como anteriores ao momento da enunciação, isto é, ao momento da interação verbal em que o texto acontece.

Outros tipos de texto – a exposição, a argumentação, a descrição, a injunção – costumam organizar seu eixo temporal em torno do presente e sinalizar relações significativas importantes pela correlação entre os modos verbais, por recursos de modalização como os verbos modais, pelo emprego de determinadas classes léxico-semânticas de verbos (verbos de estado, de atividade, de realização, de acabamento, segundo Bronckart (1999, p. 279).

³⁵ SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

A reflexão sistemática sobre o poder coesivo e expressivo do sistema verbal corrobora para o aprimoramento dos textos produzidos, principalmente nas aulas de leitura de textos argumentativos, como acontece em um dos passos da seção 3: **Procedimentos metodológicos** desta pesquisa.

Enfim, é preciso compreender os objetivos de se compreender a coerência e coesão. O primeiro tem a ver com a busca dos fatores que conferem coerência ao texto, atribuindo-lhe unidade e permitindo que o produtor atinja seus propósitos com o texto que produziu. Isso tem sido objeto de estudo das grandes correntes que compõem a chamada “Linguística do Texto”, isto é, aquelas correntes cujo nível de análise é o texto/discurso (KOCH; TRAVAGLIA, 1989).

Já o entendimento sobre a *coesão* deriva-se do fato de ela não ser uma característica que vem pronta no texto, mas a de que é um princípio de *textualização* que as pessoas aplicam aos textos que falam, ouvem, escrevem e leem com o intuito de atribuir coerência à sequência de palavras e frases com que se deparam. O objetivo é apresentar como válidos, e frequentes em práticas cotidianas e descontraídas de linguagem, alguns usos que a gramática escolar tradicional condena. A coesão textual pode-se valer de diferentes recursos e de diferentes usos desses recursos; a escolha adequada vai depender de para quem e para quê se fala ou escreve, em que tipo de situação.

2.2.4.4 Gêneros e tipos textuais

São incontáveis os textos que estão à nossa volta, que circulam em nossa sociedade. Os textos são produtos do nosso cotidiano e segundo Decat, em comunicação em sala de aula, “suscetíveis a mudanças e adaptações conforme a necessidade de uso dos falantes.” Já os tipos de textos são limitados quanto ao seu número e não partem de experiências sociais, estando mais ligados a forma.

Koch (2003) afirma que a competência sociocomunicativa do falante/ouvinte é que o conduz à distinção dos gêneros e, conseqüentemente, a sua competência textual permite-lhe saber quais sequências predominam em um texto para classificar o seu tipo. Há então uma capacidade metatextual, segundo ela, que provém do contato cotidiano do sujeito com os textos.

Obviamente, os falantes/ouvintes da língua têm a todo instante contato com algum texto, seja ele verbal ou não-verbal. Portanto, entende-se que tendo esse contato, todos eles desenvolvem certa capacidade de diferenciação entre um texto e outro por algumas peculiaridades de cada texto.

Essas especificidades próprias de cada texto são o veículo da comunicação, a linguagem utilizada, entre outras, que vão levar o falante/ouvinte a saber que não se trata de textos do mesmo gênero, ao encontrar-se com diferentes textos, mesmo que talvez ele não saiba ainda a definição do que é um gênero textual. Para Marcuschi:

A expressão gênero textual é usada como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Dessa forma, os gêneros estabilizam as atividades comunicativas do nosso dia-a-dia, embora não seja uma materialização textual inflexível, sendo entidades sócio-discursivas bastante dinâmicas, segundo o autor. Provavelmente, por conta dessa maleabilidade é que os gêneros sejam de difícil definição formal, pois não se caracterizam por particularidades linguísticas e, sim, cognitivas e institucionais.

O grande número de gêneros possibilita circular na sociedade maior variedade linguística e ajuda a desfazer o abismo ainda existente entre a oralidade e a escrita, suscitando um hibridismo que “[...] inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua” (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Já a expressão ‘tipo textual’ é aquela que serve para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. “Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Observa-se, portanto, que se trata de uma definição relacionada à forma e suas características linguísticas e estruturais, o que traz certas limitações tanto para o ensino, quanto para a quantidade de tipos existentes, já que não parte de necessidades advindas dos falantes de se comunicarem, sendo uma estrutura fixa. Portanto, um tipo textual é caracterizado por traços que formam uma sequência e não um texto e quando o classificamos estamos nomeando o predomínio de um tipo de sequência.

É notável, porém, que num gênero textual encontremos geralmente mais de um tipo dessas sequências, cabendo ao gênero uma heterogeneidade que faz dele um instrumento importante para agirmos em situações de linguagem e ensino, potencializando a ação do falante/ouvinte, a ação do educador e do educando.

Desta forma, estabelecer a diferença entre Gênero textual e Tipologia textual é importante para direcionar o trabalho do professor de língua na leitura, compreensão e produção escrita. Gênero textual e Tipologia textual são conceitos que merecem maiores considerações, como as feitas por Marcuschi (2002). Este autor diz que em todos os gêneros os tipos se realizam, ocorrendo, muitas das vezes, de o mesmo gênero ser realizado em dois ou mais tipos. Ele apresenta uma carta pessoal como exemplo, e comenta que ela pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. Ele chama essa mistura de tipos presentes em um gênero de heterogeneidade tipológica.

Numa bula de remédio, por exemplo, que para Fávero e Koch (1983) é um texto injuntivo, temos a presença de várias tipologias, como a descrição, a injunção e a predição.

Aspecto interessante é ressaltar que os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano e não entidades naturais (MARCUSCHI, 2002). Um gênero, para ele, pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Para exemplificar, o autor fala, mais uma vez, da carta pessoal. Mesmo que o autor da carta não tenha assinado o nome no final, ela continuará sendo carta, graças às suas propriedades necessárias e suficientes. Ele diz, ainda, que uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta. O que importa é que esteja fazendo divulgação de produtos, estimulando a compra por parte de clientes ou usuários daquele produto. Ou seja, o que importa é que a publicidade apresente tema, forma composicional e estilo (BAKHTIN, 2003) característicos de um gênero dessa natureza. Bakhtin (2003) já caracterizava esse fenômeno como hibridismo.

Para Marcuschi, Tipologia textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (BRONCKART, 1999). Segundo ele, o termo Tipologia textual é usado “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela

natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Gênero textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados, encontrados no dia-a-dia, e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Mas todo texto, independente de seu gênero ou tipo, não exerce uma função social qualquer? Marcuschi (2002) apresenta alguns exemplos de gêneros, mas não ressalta sua função social. Os exemplos que ele traz são telefonema, sermão, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, etc.

Para Marcuschi (2002), Espécie de texto se define e se caracteriza por aspectos formais de estrutura e de superfície linguística e/ou aspectos de conteúdo. Ele exemplifica Espécie dizendo que existem duas, pertencentes ao tipo narrativo: a história e a não história. Ainda do tipo narrativo, ele apresenta as Espécies narrativa em prosa e narrativa em verso. No tipo descritivo ele mostra as Espécies distintas objetiva x subjetiva, estática x dinâmica e comentadora x narradora. Mudando para gênero, ele apresenta a correspondência com as Espécies carta, telegrama, bilhete, ofício, etc. No gênero romance, ele mostra as Espécies romance histórico, regionalista, fantástico, de ficção científica, policial, erótico, etc. Não sabemos até que ponto a Espécie daria conta de todos os Gêneros textuais existentes. Será que é possível especificar todas elas? Talvez seja difícil, mesmo porque não é fácil dizer quantos e quais são os gêneros textuais existentes.

Este autor discute, também, o conceito de domínio discursivo. Ele diz que os domínios discursivos “são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Segundo informa, esses domínios não seriam nem textos, nem discursos, mas dariam origem a discursos muito específicos. Constituiriam práticas discursivas dentro das quais seria possível a identificação de um conjunto de gêneros que às vezes lhe são próprios, como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. Como exemplo, ele fala do discurso jornalístico, discurso jurídico e discurso religioso. Cada uma das atividades dentro das quais esses discursos se inserem (jornalística, jurídica e religiosa) não abrange gêneros em particular, mas origina vários deles.

Bakhtin (2003) já havia falado sobre a esfera como sendo um lugar social onde a língua é utilizada, sendo nessas esferas que são elaborados os gêneros do discurso. Ele cita esses discursos quando discute o que é para ele tipologia de discurso. Assim, ele fala dos discursos citados, mostrando que as tipologias de discurso usam “critérios ligados às condições de produção dos discursos e às diversas formações discursivas em que podem estar inseridos” (FÁVERO; KOCH, 1987, p. 3).

Segundo Travaglia (1991),

[...] uma tipologia de discurso usaria critérios ligados à referência (institucional – discurso político, religioso, jurídico; ideológica – discurso petista, de direita, de esquerda, cristão etc.; domínios de saber – discurso médico, linguístico, filosófico etc.; à inter-relação entre elementos da exterioridade – discurso autoritário, polêmico, lúdico). (TRAVAGLIA, 1991, p. 454).

Marcuschi não faz alusão a uma tipologia do discurso. Nota-se semelhança de opinião entre esses autores quando falam que texto e discurso não devem ser encarados como iguais. Marcuschi considera o “texto como uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum Gênero textual” (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

Discurso para ele “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. O discurso se realiza nos textos” (MARCUSCHI, 2002, p. 24) e o texto é o resultado dessa atividade comunicativa. O texto, para ele, é visto como uma unidade linguística concreta que é tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (MARCUSCHI, 2002).

Para concluir, considero que vale a pena pontuar que as considerações feitas por Marcuschi (2002) em defesa da abordagem textual a partir dos Gêneros textuais estão diretamente ligadas ao ensino. Ele afirma que o trabalho com o gênero é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), dizendo que apresentam a ideia básica de que um maior conhecimento do funcionamento dos Gêneros textuais é importante para a produção e para a compreensão de textos.

Marcuschi (2002) diz que não acredita na existência de Gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Ele afirma que é possível a identificação de gêneros com

dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

2.3 A ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA (RST)

O trabalho com a RST resultou de uma investigação feita pelo Instituto de Ciências da Informação da Universidade da Califórnia por volta de 1983, pelos estudiosos Thompson e Christian Matthiessen e relaciona-se à geração automática de textos. Até então não existia qualquer teoria com funções discursivas suficientemente adequadas para programar a geração automática de textos. O estudo baseou-se no fato de que cada porção de um texto tem uma função, o que passou a ter grande importância nos estudos linguísticos no que diz respeito à coerência e, conseqüentemente, aos estudos da organização textual.

De acordo com a RST, as partes de um discurso formam um todo e há relações organizacionais, ou retóricas, entre elas. Tais relações são essenciais para o funcionamento do texto de acordo com os objetivos de seu produtor, e elas envolvem orações distintas, mas que formam um padrão de relações que conectam todas as sentenças. Se uma oração não tiver uma função em relação ao seu contexto, haverá lacunas que caracterizarão uma incoerência textual. O conteúdo proposicional e coerente de um texto pode ser determinado não só pelas orações explícitas, mas também pelas proposições relacionais implícitas, as quais perpassam todo o conteúdo textual (MANN; THOMPSON, 1987).

Segundo Decat (2010), a noção de “proposição relacional” – como a mesma autora já havia apontado (DECAT, 1993) e também adotada por Antonio (2004) – pode ser entendida como o significado implícito que emerge da combinação de duas porções de texto, sejam elas orações ou porções maiores. A proposição relacional surge independentemente de qualquer marca de sua existência (tal como conjunções, por exemplo). Os estudiosos da RST sugerem que essas relações têm a ver com a intenção comunicativa do falante/escritor, e também com a avaliação que ele faz de seu interlocutor, o que reflete as escolhas, ou opções, do usuário da língua para a organização de seu discurso.

Portanto, a RST proporciona uma explicação sobre como funciona a coerência de um texto evidente para os leitores que, além disso, causa a impressão de que não lhe faltam quaisquer partes. A RST centra-se na primeira parte – um papel evidente desempenhado por cada uma das partes. De acordo com Taboada e Mann (2005), se a análise realizada pelo indivíduo (o qual pode ser chamado de analista ou observador) envolver um texto completo ou um fragmento independente, ele terá de encontrar uma forma de análise que envolva cada parte do texto em relação ao seu todo e se utilizará de diagramas na sistematização dos seus resultados.

Além disso, o analista deve fazer suas avaliações a partir de julgamentos de plausibilidade, uma vez que ele não tem conhecimento das reais intenções do produtor do texto, ou seja, embasado nas informações que tem a respeito do produtor, o analista julga se as relações são ou não plausíveis, o chamado princípio da plausibilidade (MANN; THOMPSON, 1988). Segundo Follmann (2008, p. 166), o produtor textual opta por determinada organização, estrategicamente escolhida, visando ao cumprimento do fim comunicativo de seu texto.

Segundo Mann, Matthiessen e Thompson (1992), a RST reúne conceitos de grande utilidade em diversos tipos de estudos linguísticos. Na maior parte de seus estudos, ela aborda o termo estrutura no sentido de organização e descreve quais partes um texto contém e quais os princípios de combinação dessas partes em relação ao todo. Identifica, assim, estruturas hierárquicas em termos funcionais, que atuam na coerência por meio da ligação entre essas estruturas (MANN; TABOADA, 2005).

Assim, as relações retóricas que se estabelecem no nível do discurso organizam desde a coerência dos textos até a combinação entre orações (MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988). Há uma série de estruturas possíveis no estudo do texto por meio da RST, das quais três são principais, como afirmam Mann, Matthiessen e Thompson (1992): as derivadas das propriedades do gênero ou variedade do texto; as que expressam a organização da coerência textual, relacionadas às relações estruturais; as que apontam como um termo é comumente utilizado, voltadas às estruturas sintáticas.

Vale lembrar que essa teoria tem o enfoque na estrutura relacional, apesar de abordar questões de gênero e de sintaxe. A análise dessas estruturas, dentro de uma interação linguística, aponta grande variedade de arranjos estruturais, o que possibilita o surgimento de diversas formas de combinações de orações. Os vários tipos de

estruturas se inter-relacionam, o que faz com que não haja um limite de modelos estruturais (MANN; MATTHIESSEN; THOMPSON, 1992).

Ao considerar o texto uma unidade comunicativa formada por outras unidades menores, nas quais determinadas estratégias são utilizadas para atingir os objetivos parciais correspondentes, e levando em conta as circunstâncias contextuais e o objetivo da comunicação, diversos autores propõem a adoção do modelo RST, de autores como Mann e Thompson, para o estudo de textos.

Bernárdez (1995), por exemplo, vincula a RST à ideia de que a organização textual pode ser entendida com uma série de vias ou opções de continuidade etiquetadas com relações da RST, pois o produtor opta por determinada organização, estrategicamente escolhida, visando o cumprimento do fim comunicativo de seu texto. A noção de estratégia, considerando o processamento de textos, é definida pelo autor como “uma sucessão de ações que conduzem a um objetivo específico, dependendo das condições contextuais” (BERNÁRDEZ, 1995, p. 163).

A RST concentra-se na descrição da organização textual, atribuindo um papel e uma intenção a cada unidade de informação do texto, a partir da concepção de que todas as partes contribuem para formar um todo coerente.

As intenções ou os efeitos pretendidos com determinadas escolhas linguísticas do produtor textual são expressos por meio de relações retóricas que se estabelecem entre unidades informacionais nucleares ou satélites de um texto.

As unidades nucleares são consideradas as partes mais importantes do texto, essenciais para o cumprimento dos propósitos do produtor.

As unidades satélites, por sua vez, oferecem informações adicionais sobre o núcleo, sendo consideradas informações subsidiárias de acordo com Mann e Taboada (2005).

A RST trabalha com a noção de esquemas, que são padrões abstratos que especificam as condições para aplicação das relações retóricas entre os segmentos textuais, indicando os tipos de relações que ocorrem entre segmentos nucleares e satélites e as relações estabelecidas entre os núcleos e o texto como um todo, determinando as possíveis estruturas retóricas de textos.

Uma análise estrutural de um texto, como a proposta, é, então, um conjunto de aplicações de esquemas tais como os seguintes:

- a aplicação de um esquema que contém um conjunto de segmentos textuais, que constitui o texto todo;

- cada segmento textual na análise é ou uma unidade mínima, ou constituinte de outro esquema da análise;
- cada esquema consiste de um conjunto diferente de segmentos textuais e, dentro de um esquema, há multirrelação;
- cada relação aplica-se a um conjunto diferente de segmentos;
- os segmentos textuais de cada esquema constituem-se de segmentos contíguos de texto.

Desse modo, tanto a recuperação da macro-, quanto a recuperação da micro-estrutura são relevantes. Ao mesmo tempo, dados os pressupostos da RST, a tarefa de análise visa recuperar as intenções do escritor. Assim, o analista deve ser, ao mesmo tempo, um leitor competente e um especialista na representação do conhecimento.

Para se fazer a análise dos textos, o conhecimento requerido deverá envolver alguns padrões, como o conhecimento morfossintático, o reconhecimento de marcadores textuais e sua correspondência com as relações retóricas. Entretanto, a descoberta de padrões de análise é altamente dependente da apreensão da mensagem, ou da ideia principal do texto, assim como de sua organização macro-estrutural. É por esse motivo que o conhecimento do próprio analista, usuário da teoria, deve ser o de um leitor competente, o que se torna essencial.

Em geral, os padrões indicativos das relações RST são dependentes de gênero e domínio textual; para sua determinação, é preciso reconhecer a ordem das proposições, a qual será determinante da nuclearidade, isto é, do reconhecimento das unidades que serão núcleos e satélites, assim como de seu relacionamento funcional (determinação da relação retórica, propriamente dita).

A RST consiste, portanto, na recuperação do mapeamento de uma situação em língua natural, previamente elaborado pelo escritor.

Nesse sentido, a situação espelha o modo e as razões de haver usos particulares da língua natural. Assim, tem-se por hipóteses que:

- a língua natural e a situação discursiva levam ao – efeito do discurso no leitor; na presente pesquisa é possível descobrir, por exemplo, por que os usos particulares da língua natural podem ter sucesso ou falhar ante o leitor;
- o escritor deseja provocar, com seu texto, efeitos particulares no leitor;
- o texto é fundamentado, portanto, nas intenções do escritor.

A variedade de estruturas textuais e, certamente, a ambiguidade das intenções de um produtor e mesmo do receptor, além das próprias definições das relações RST, que algumas vezes são ambíguas, podem levar a várias interpretações para um mesmo texto. Para a estruturação, são considerados ainda os tipos básicos de estrutura textual, a saber: estrutura holística, relacional e sintática. A estrutura holística indica as propriedades do gênero ou variedade textual que, por sua vez, remetem à macro-estrutura textual; a relacional trata das estruturas lineares (coesão) e reticuladas (coerência) do texto. Por fim, a estrutura sintática simplesmente reflete a organização textual e discursiva. Claramente, esses tipos envolvem todas as condições a que se recorre intuitivamente para se recuperar o aspecto retórico de um texto.

Ao mesmo tempo em que a RST contempla essa variedade estrutural, ela também considera três aspectos funcionais distintos ao definir suas relações: o funcional, o apresentativo e o informativo (ou representacional). As relações funcionais são as relações de fato retóricas, ou discursivas, pois remetem aos efeitos que causam no leitor a partir dos objetivos do escritor, das suposições que ele faz sobre o leitor ou do uso de padrões específicos do domínio ou da audiência pressuposta. As apresentativas são as que servem de instrumento para a apresentação do assunto, ou conteúdo textual. Finalmente, as relações informativas espelham o meio (código ou instrumento) para transmitir a mensagem.

Cumpre, porém, ressaltar que a proposta de análise que me proponho realizar é a de investigar as possíveis relações entre as RST e a co-referenciação de textos, partindo da hipótese de que exista uma representação formal do texto que permita a identificação de informações que garantam o encadeamento referencial, questão que será vista no próximo item do meu trabalho (seção 2.2.2: **Argumentação e referenciação**). Ou seja, a partir de uma determinada representação da informação inserida no texto é possível identificar relações referenciais entre as unidades informativas de modo a possibilitar elos co-referenciais.

Uma lista de aproximadamente 25 relações foi estabelecida por Mann e Thompson (1987), após a análise de centenas de textos, por meio da RST. Essa lista, no entanto, não representa um rol fechado, mas um grupo de relações suficiente para descrever a maioria dos textos. Com base nas funções globais das relações, estas podem ser divididas em dois grandes grupos: as que dizem respeito ao assunto, que têm como efeito o enunciatário reconhecer a relação em questão, e as que dizem respeito à apresentação

da relação, que têm como efeito aumentar a inclinação do enunciatário a agir, concordar, acreditar ou aceitar o conteúdo do núcleo. A seguir, é apresentada a divisão das relações, por grupo, encontrada também em Antonio (2004):

- Assunto: elaboração, circunstância, solução, causa volitiva, resultado volitivo, causa não volitiva, resultado não volitivo, propósito, condição, senão, interpretação, meio, avaliação, reafirmação, resumo, sequência, contraste;
- Apresentação: motivação, antítese, background, competência, evidência, justificativa, concessão, preparação.

Com base na organização, as relações podem ser divididas em dois tipos:

- relações núcleo-satélite: uma porção de texto (satélite) é ancilar da outra (núcleo), na qual um arco vai da porção que serve de subsídio para a porção que funciona como núcleo;
- relações multinucleares: uma porção de texto não é ancilar da outra, sendo cada porção um núcleo distinto.

No ANEXO A deste trabalho encontram-se as relações das estruturas retóricas e suas definições de acordo com Mann e Taboada (2007).

A minha investigação caminhou, então, no sentido de agregar a RST a um modelo de representação formal do texto e, através de um estudo do *corpus*, determinar as estratégias de construção textual, principalmente em relação às categorias de assunto e apresentação, conforme mostrado acima. “A gramática da articulação de orações reflete a organização do discurso como uma unidade de mensagem maior que a oração e a sentença”, de acordo com Decat (1993). Dessa forma, concordo com a autora sobre a hipótese de que a maneira como as orações se articulam pode diferir conforme o gênero textual a que elas estão servindo. No caso dessa pesquisa, procurei investigar a rede de relações retóricas que refletem a estrutura retórica do texto. Ou seja, se o modo como os produtores organizam as orações orientam para um discurso argumentativo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com o assunto proposto, a argumentação, e a fim de obter um estudo de natureza científica, usei procedimentos e técnicas próprios de uma pesquisa-ação, ou seja, com a pesquisadora/professora interferindo e analisando sua própria prática didática, em situações reais de ensino. Na pesquisa-ação o objeto de conhecimento passa a ser construído, conquistado e constatado no rastro da práxis institucional e em função dela. Este método fundamenta-se na abordagem qualitativa dos fenômenos de ensino-aprendizagem, aqui neste trabalho, com referência ao discurso argumentativo escrito. A pesquisa qualitativa em educação, segundo os autores Bogdan e Biklen³⁶ (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, os quais são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

É necessário ressaltar que a oralidade foi vista, neste trabalho, não como objeto de análise através de dados concretos da língua, mas como uma dinâmica facilitadora e motivadora para a construção do discurso argumentativo em sua modalidade escrita. Assim, foi trabalhada a retextualização, do escrito para o oral e do oral para o escrito, como uma dinâmica para a argumentação na modalidade escrita.

As dinâmicas de oralidade anteriores à produção do texto escrito argumentativo foram as seguintes:

- um jogo de simulação (o Júri-Simulado);
- discussões orais em forma de debates e seminários.

3.1 A DINÂMICA DO JÚRI-SIMULADO

Antes de acontecer a dinâmica do Júri-Simulado, houve uma preparação prévia que priorizou os seguintes aspectos para que o aluno tivesse conhecimento da situação contextual argumentativa em que estava inserido e dos principais elementos que constituíam esse tipo de discurso:

³⁶ BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative Research for Education: an introduction for to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

A escolha do tema

“Na aula de leitura, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor.” (KLEIMAN, 2002b, p. 27).

O tema deve gerar desacordo ou controvérsia e os alunos devem tomar uma posição em relação à questão. Muitas vezes os temas são sugeridos por mim e outras vezes pelos alunos, principalmente os que estão em pauta na mídia.

A coleta de informações

“Os textos devem ser aceitos como informações pertinentes e de novidades...” (KLEIMAN, 2002b, p. 27)

Os alunos devem procurar na escola e em casa informações sobre o tema a ser debatido. Geralmente são textos de revistas, jornais, internet, entrevistas realizadas dentro e fora da escola.

A busca de informações em diferentes fontes

“A leitura dos textos... deve abordar a seleção daquilo que interessa... a leitura como sondagem.” (KLEIMAN, 2002b, p. 32)

Nesse momento, é realizada a formação de dois grupos, um que defende um ponto de vista e outro que defende o contrário; nessa etapa prevalece a minha intervenção para a escolha dos “melhores” textos, ou seja, textos que se adequem à minha intenção de fazer o processamento textual.

A leitura dos textos

“O objetivo da aula de leitura deve levar o aluno a perceber a atitude do autor do texto...” (KLEIMAN, 2002b, p. 76)

Durante a análise de textos feita pelos alunos (de revistas, jornais, internet e dos produzidos por mim) eles se detêm a buscar argumentos que os ajudem a sustentar as suas opiniões diante do tema a ser debatido, ou seja, inicia-se o processo de preparação para o jogo de simulação através de anotações sobre os textos lidos, sobre as entrevistas realizadas dentro e fora da escola e pelos noticiários da televisão.

Partindo da ideia de que “a textualidade é um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 1991, p. 5), e considerando as análises feitas com os alunos, de vários textos sobre os temas propostos, procurei demonstrar a eles que o papel do leitor é o de buscar as pistas que o autor aponta, implícita ou explicitamente, para construir a coerência do texto, por ser essa a responsável pelo sentido global do mesmo, pelo seu entendimento, constituindo “um princípio de interpretabilidade do texto, num processo cooperativo entre produtor e receptor.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 102). Segundo Kleiman (2002b), para que haja a possibilidade de interação com o autor é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência, que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza.

Passos para a leitura do texto argumentativo

“É necessário demonstrar a necessidade de conhecimento do professor na área específica de leitura (além, é claro, de sua formação linguística)...” (KLEIMAN, 2002b, p. 54)

- reconhecer a diferença entre um texto argumentativo e um não-argumentativo;
- leitura preparada de textos argumentativos variados;
- observação e identificação de componentes comunicacionais e enunciativos;
- comparação de textos e identificação de suas características próprias;
- hipóteses explicativas das características desse tipo de texto;
- estudos sistemáticos de certas determinações linguísticas, textuais ou discursivas, características dos textos argumentativos;
- comparação dos diferentes pontos de vista apresentados em cada texto;
- retomada da definição intuitiva do aluno, identificando as categorias do texto que levem a classificá-lo como texto argumentativo;
- criação de condições para que o aluno elabore conceitos relativos às categorias que compõem a superestrutura;
- apreciação e avaliação dos textos argumentativos.

Após a leitura e análise dos textos, os alunos se dividiram em dois grupos: um contra e outro a favor do tema a ser debatido. Em grupos, eles prepararam as suas

“defesas” relendo os textos, procurando novas informações, fazendo entrevistas, etc., tudo isso para se saírem bem na hora do júri.

As ideias apresentadas por Ducrot fundamentam o jogo de simulação oral quando ele afirma que “qualquer enunciado trata ou pretende tratar de um universo diferente do que declara acerca dele” (DUCROT, 1984, p. 25). Ou seja, a palavra exige ser posta em confronto com um mundo que possua uma realidade própria, que pode ser muito diferente do que é genericamente considerado mundo e realidade. O argumentador deve convencer o interlocutor, apelar para seus sentimentos ou para os fatos e procurar modificar suas atitudes ou opiniões; o argumentador deve conhecer e antecipar a posição do destinatário.

Procurei deixar claro aos participantes do júri que o argumentador deve saber que o destinatário é o elemento regulador do discurso argumentativo, uma vez que não se consegue mudar a opinião de alguém sem conhecer sua posição e seus interesses; ele deve dar ênfase ao lugar social em que se realiza o discurso, porque esse condiciona os papéis, tanto do argumentador, como do destinatário.

De posse de seus próprios resumos e anotações, os alunos debateram sobre os temas propostos, durante 45 minutos, aproximadamente.

Aqui ressalto a importância do ambiente para o sucesso do Júri-Simulado. A sala de aula deve se transformar num tribunal, predominando a formalidade. Além das regras de participação e conduta, é fundamental rearranjar as carteiras, de modo a separar os juízes (três alunos) dos advogados de defesa (o restante da turma). Os últimos, por sua vez, devem se posicionar em dois grupos, um de frente para o outro. O ambiente cria o clima para que os alunos melhor se compenetrem na função de defesa e julgamento.

Estabelecidos, assim, os dois grupos de defesa – um, a favor e outro, contra – e também os juízes responsáveis pelo veredicto final, partimos do princípio de que venceria o grupo que argumentasse melhor. Durante todo o Júri-Simulado, como professora, restringi-me a observar, pois as regras para que o jogo acontecesse já estavam definidas e todos conheciam bem as suas funções e papéis.

É interessante apontar, aqui, as anotações e observações feitas por mim no papel de espectadora sem fazer nenhuma intervenção. As anotações que faço estão relacionadas com a produção de argumentos e contra argumentos durante o debate oral para poder verificar se os argumentos que foram apresentados na oralidade serão retomados na escrita argumentativa.

Penso que a dinâmica do Júri-Simulado coloca as crianças diante de situações que disparam questões controversas e com posicionamentos divergentes, através dos quais elas devem tomar uma posição e justificá-la diante do outro.

As questões abordadas podem ser as mais diversas, desde os temas polêmicos da nossa sociedade aos problemas do cotidiano escolar. É possível que este modelo de ensino possa ser estendido a outras séries e contribuir para a formação de leitores e produtores críticos e reflexivos, prontos para questionar e agir na sociedade contemporânea.

Ao término do ritual do Júri-Simulado, acredito sempre ter chegado ao desafio maior, que é quando faço a proposta aos alunos para produzirem um texto de opinião, escrito individualmente para representar, mais uma vez, a defesa do ponto de vista de cada um. Ou seja, eles têm que vivenciar um processo de retextualização do discurso falado no Júri-Simulado para o discurso escrito, o que exige muitas competências e habilidades. Estou adotando a postulação de Marcuschi (2007, p. 46), de que a retextualização “não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização”, mas “vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista” (MARCUSCHI, 2007, p. 47).

3.2 A DINÂMICA DO DEBATE

Cabe, primeiramente, explicitar o que caracteriza a estratégia do Debate, bem como a descrição dos temas usados durante essa dinâmica.

O seminário ou debate é um gênero textual público, produzido oralmente, de maneira individual ou em grupo, com graus de formalidade que variam conforme a situação. Sua finalidade principal é transmitir conhecimentos específicos – científicos ou técnicos – sobre determinada área ou tema. Por isso, é um gênero textual da família dos gêneros que apresentam sequências do tipo expositivo, como o texto de iniciação científica, o texto didático, o relatório, o verbete de enciclopédia, etc.

Apesar de essas dinâmicas serem da oralidade, geralmente baseiam-se em textos escritos – como é o caso do Debate sobre o tema *Animais no circo* – e, no caso deste trabalho, foi proposto também o Debate sobre o filme *Uma lição de amor* e sobre a temática da *Maioridade Penal*.

Como a finalidade do texto oral é também transmitir para os ouvintes determinados conhecimentos e/ou opiniões do apresentador sobre o assunto em foco, isso implica demonstrar um conhecimento do tema frente aos ouvintes, pois é essa condição que lhe confere autoridade para discorrer sobre algum assunto.

Para participar dos seminários ou dos debates, o apresentador deve adotar os seguintes procedimentos:

1. Pesquisar em bibliotecas, na internet e em locadoras quais livros, jornais, revistas especializadas, enciclopédias, sites, vídeos etc. poderão servir como fontes de informação sobre o tema. Neste momento, o professor terá o papel de mediador, indicando caminhos de pesquisa e investigação e esclarecendo algumas dúvidas com relação à compreensão dos textos.
2. Tomar notas, copiar ou reproduzir textos verbais e não-verbais que possam ser lidos e resumidos durante a exposição.
3. Planejar os passos da exposição, tendo em vista a exposição de ideias contrárias ao que se pode expor.
4. Escolher recursos, ou seja, definir quais materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, data-show, retroprojeto, microfone, etc.) podem ser necessários.

Nesse planejamento, recomenda-se aos alunos que devem ser levadas em conta as características do público-alvo, no caso os colegas de turma, de modo que a exposição tenha um encaminhamento respeitoso, interessante, ilustrando os comentários e opiniões através de exemplos, de trechos lidos ou vistos (no caso dos filmes), etc. Geralmente, os Debates são realizados em sala de aula ou num auditório, com as posições das carteiras em forma circular.

Foram os seguintes os passos para a realização dos debates:

a) Debate 1: Filme: Uma lição de amor

- 1- Proposta de assistir a um filme com a turma;
- 2- escrita espontânea contendo a opinião sobre o filme assistido;
- 3- leitura comparativa de textos sobre o filme, textos que abordam diferentes opiniões sobre o filme;
- 4- leitura da professora dos textos produzidos pelos alunos;

- 5- após a leitura, elaboração pelos alunos, em grupo de 4, de anotações sobre o que mais chamou atenção nas leituras independentemente de concordarem ou não com a questão apontada;
- 6- anotações feitas pela professora de questões mais relevantes e instigantes abordadas nos textos;
- 7- Debate em sala com as carteiras posicionadas em forma de “mesa redonda”; o professor age como mediador e cada grupo apresenta as suas questões;
- 8- realização de uma atividade reflexiva feita pela professora (ANEXO B) com as questões apresentadas na escrita do primeiro texto e/ou de alguma fala interessante do debate.

b) Debate 2: A maioria penal

- 1- Antecipação feita pela professora sobre o que os alunos sabiam sobre o assunto;
- 2- registro no quadro das informações dos alunos;
- 3- proposta de leitura de dois textos sobre o assunto: textos do jornal Folha de São Paulo;
- 4- discussão sobre o conteúdo apresentado nos textos (um, a favor da redução da maioria penal e outro, contra);
- 5- análise linguística dos textos, enfocando as estratégias argumentativas, o funcionamento dos operadores argumentativos, o vocabulário utilizado;
- 6- pesquisa em casa (retirar de jornais, revistas, internet, etc. material sobre o assunto e levar para a sala de aula);
- 7- leitura do material em pequenos grupos como preparação para o seminário;
- 8- o Debate;
- 9- proposta de escrita de um texto de opinião.

c) Debate 3: Animais no circo

O trabalho realizado sobre este tema foi desenvolvido por uma professora do 4º ano da escola onde leciono. Traçamos juntas os passos para a realização desse trabalho.

Inicialmente a professora pediu aos alunos do 4º ano que procurassem na internet fotos de animais que trabalhavam em circo. A princípio as crianças acharam bonito ver animais se equilibrando, dando saltos. Depois eles foram achando algumas fotos de

animais com marcas, queimaduras, com os dentes e garras arrancados. Começaram, então, a se questionar como os donos de circos poderiam fazer aquilo com os animais.

Na sala de aula, a professora e os alunos leram juntos três textos de natureza argumentativa sobre animais no circo. Um se apresentava extremamente contra o uso de animais em circo, contava das chicotadas, dos choques e maus tratos por parte do treinador e de como aqueles animais perdiam a sua defesa e instinto, chegando até a entrar em “depressão, para assim se tornarem manipuláveis”.

O outro texto demonstrava uma posição contrária, e defendia os circos que utilizavam animais em suas apresentações. Utilizava o argumento de que os animais não aprendem nenhum número circense se são torturados e que aprendem, sim, quando são recompensados com alimentos e agrados.

Em seguida foi feita a leitura de uma notícia do Jornal Estado de Minas, que narrava sobre uma manifestação feita na Praça Sete, em Belo Horizonte. Tratava-se de um grupo denominado Movimento Mineiro contra Animais em Circo. Eles chamavam a atenção das pessoas que passavam pela rua para a votação, na Câmara Municipal de Belo Horizonte, proibindo o emprego de animais em espetáculos circenses na capital mineira.

Os alunos começaram a discutir sobre o tema, falaram muito e deram a sua opinião; alguns ficaram muito indignados com a situação dos animais maltratados, mas contaram também sobre apresentações que viram, em outros países, de golfinhos que não passavam por nenhum sofrimento e que eram devolvidos ao mar, defendendo assim com argumentos pessoais baseados na vivência que possuíam.

A professora mostrou, então, que eles estavam usando de argumentos para refletir sobre o assunto, e que usavam como argumentos fatos reais, assim como informações dos três textos lidos anteriormente. Foi questionado se eles percebiam a diferença entre os textos apresentados. E eles perceberam que um texto apoiava e o outro discordava e que usavam de informações “espertas” para convencer o leitor. A professora explicou que, já o texto do Jornal, não colocava a opinião do redator e sim relatava um fato real acontecido, que ele tinha presenciado. Ela contou que o repórter foi lá e viu tudo acontecer e depois escreveu contando para os leitores do jornal, sem manifestar a sua opinião.

Após o Debate, a professora leu ainda trechos de um livro científico sobre animais selvagens que explicava que os elefantes viviam em bandos, que sua tromba era usada

para tomar água, comer e se banhar. Os alunos chegaram à conclusão, então, de que o elefante não podia ter sua tromba amarrada, como eles viram nas fotos da internet.

Depois disso, os alunos assistiram a uma apresentação do Cirque Du Soleil, considerado o maior circo do mundo, onde não havia nenhum animal.

Foi feita, então, a sugestão de um texto de opinião, em que cada um deveria manifestar-se sobre a utilização de animais no circo, e explicar o porquê.

Após os textos feitos, a turma toda (18 alunos) concluiu que não deveria haver animais nos circos. A educadora, então, propôs outro desafio: que eles fizessem uma propaganda para convencer o espectador (alunos de outras turmas) a não frequentar circos que utilizassem animais.

3.3 A COLETA DE DADOS E A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A pesquisa foi realizada numa escola particular de Belo Horizonte, com turmas de 4º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, com média de aproximadamente 25 alunos em cada turma. São meninos e meninas entre oito e 14 anos de idade. Para o material de leitura, a escola possui uma biblioteca constituída de muitos livros literários, científicos, jornais, revistas e um laboratório de informática com acesso livre à internet.

Os textos selecionados para a presente análise – e que constituem o *corpus específico* do trabalho – foram retirados de um *corpus* aqui identificado como **geral**, constante do ANEXO B. Desse *corpus geral*, fazem parte alguns dos textos produzidos pelos alunos em decorrência das dinâmicas de Debate e de Júri-Simulado. Dentre esses textos é que foram escolhidos aqueles que seriam analisados neste trabalho, constituindo, assim, o *corpus específico*, da seguinte maneira: dois textos do 4º ano, onze do 5º ano, dois do 6º ano e dois do 9º ano. O *corpus* propriamente dito da análise (ou *corpus específico*) ficou, então, constituído de dezessete textos no total. A diferença quantitativa na escolha dos textos do 5º ano em relação aos outros deve-se ao fato de que foi nesse ano do Ensino Fundamental que a dinâmica do Júri-Simulado realizou-se. Essa quantidade se deveu, também, à necessidade de se demonstrar a diferença entre os textos dos alunos do 5º ano que passaram por essa dinâmica e os textos daqueles que não a vivenciaram. Os demais textos constantes do Anexo B tiveram sua escolha determinada de acordo com o grau de semelhança, em termos de estrutura argumentativa, com os dezessete textos que foram analisados.

Os textos produzidos que constam neste trabalho foram digitados, tendo sido providenciada a devida eliminação da identificação dos autores. Cada texto recebeu, em seu final, entre parênteses, uma codificação feita da seguinte maneira:

- a) número do texto em algarismos arábicos;
- b) M para informante do sexo masculino; F para informante feminino;
- c) indicação, por extenso, do período escolar que o aluno estava cursando.

Exemplificando: (2, F, 5º ano). Ou seja, Texto 2, do sexo feminino, do 5º ano do Ensino Fundamental. A digitação obedeceu ao modo de escrita do aluno, o que explica os erros de grafia, concordância e pontuação existentes. Tal providência teve como objetivo tornar mais nítida a leitura dos textos.

3.4 PARÂMETROS DE ANÁLISE

Com base nos pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho, foram levados em consideração na análise os seguintes aspectos parâmetros: o uso dos operadores argumentativos, modalizadores, estratégias argumentativas, fatores de referenciação; a organização dos enunciados que levam à orientação argumentativa e as relações retóricas emergidas nos textos. Assim, foram examinados alguns aspectos que determinam o estabelecimento das relações argumentativas e as representações em que se baseia a argumentação.

Cabe aqui uma ressalva. Embora eu tenha apontado alguns critérios como guia, esclareço que a análise de um texto em sala de aula não deve ser exaustiva, com relação a todos eles. Isso tomaria muito tempo e seria muito pesado para as crianças, principalmente no quarto e quinto anos. Procuro sempre analisar um texto a partir das suas características mais evidentes ou conforme a necessidade da maioria dos alunos. A própria repetição da atividade ao longo do ano letivo pode garantir a cobertura de todas as propriedades discursivas. Do mesmo modo procedi com relação aos textos analisados neste trabalho: é em seu conjunto e, não, individualmente, que os critérios foram contemplados.

3.5 **UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA**

Para ilustrar, ainda que parcialmente, o tipo de análise que foi realizada para o presente trabalho, passo a relatar uma experiência anterior à realização da pesquisa constante neste trabalho. Nessa experiência foi feita a proposta de produção de dois textos de opinião: o primeiro, sem a dinâmica do Júri-Simulado; e o segundo texto, após a dinâmica do Júri-Simulado, com alunos do 5º ano.

Procurei um tema polêmico da época que fosse adequado àquela faixa etária (10-11 anos): no caso, o Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?!

Esse tema gerou desacordos e a tomada de posição (contra ou a favor) em relação à questão colocada. Para que o jogo de simulação acontecesse, foi necessário, primeiramente, um processamento de textos de opinião, em termos de compreensão, tendo em vista que “o processamento textual deve ser visto como uma atividade tanto de caráter linguístico, como de caráter sociocognitiv” (KOCH, 1997).

Dentro dessa concepção, foi preciso buscar intervenções, como leitora e escritora modelo a fim de ajudar os alunos a compreenderem a organização textual através do uso dos recursos coesivos, da seleção lexical, bem como ajudá-los a identificar e apresentar argumentos e justificativas, a inferir a intencionalidade dos autores e a perceber as diferentes organizações retóricas para se produzir um texto de opinião.

A proposta visava verificar a capacidade dos alunos de construírem uma estrutura em que se utiliza como materiais as pistas linguísticas locais, aquelas habilidades que integram elementos discretos do texto através de operações para unificação de funções, e para a procura e identificação das categorias superiores que serviriam como conceito guarda-chuva para os diversos elementos locais que ajudam a compreender a estrutura argumentativa. (KLEIMAN, 2002b, p. 65).

Para subsidiar, complementar o conjunto de textos analisados que serviriam de base para a tarefa proposta aos alunos (Revista Veja, Isto É, Folha de São Paulo, entrevistas), produzi dois textos argumentativos (um, a favor e outro, contra o tema em discussão). Meu objetivo, com isso, era o de verificar meu desempenho como escritora modelo, tendo em vista que, de modo geral, os alunos costumam apoiar-se nos textos escritos por mim.

O trabalho realizado com a turma sobre o processamento textual desses dois textos destinava-se à explicação de como os textos se configuravam, as estratégias utilizadas para persuadir o leitor, as palavras e expressões que determinaram a sua

coerência, os enunciados que levaram à orientação argumentativa, etc. Este recorte do trabalho demonstra o modo como eu realizava a tarefa de leitura. Assim, fiz uma análise argumentativa dos meus próprios textos. Para evitar que essa minha análise se tornasse tendenciosa e com equívocos de minha parte, apresentei-a, anos mais tarde, à professora Rosana Lucas – que então trabalhava na mesma escola e fez as intervenções que julgava necessárias. Resolvemos, então, formalizar essas análises, o que acabou gerando uma publicação (SIQUEIRA; LUCAS, 2009). Apesar de serem textos de minha autoria, bem como as análises realizadas, considerei importante colocá-los nesta tese por serem registros que refletem, com mais exatidão e clareza, os procedimentos e as análises textuais de leitura que realizo com os meus alunos. Obviamente a nomenclatura técnica não é utilizada com os alunos, e sim os conceitos que definem como acontece a argumentação nos textos.

Ambos os textos argumentam sobre a possibilidade de o Brasil ganhar a Copa de 98. O primeiro, *Em Busca do Penta*, responde – Sim! O Brasil tem tudo para ganhar a copa. O segundo, *O Brasil na Copa*, responde – Não! O Brasil talvez não ganhe este campeonato em particular. Estes exemplos já foram apresentados em Siqueira e Lucas (2009). Segue-se o primeiro texto com sua respectiva análise.

3.5.1 Análise do Texto I da professora-pesquisadora

Em Busca do Penta

A Copa do Mundo é o principal evento esportivo do planeta em audiência e tem a capacidade de paralisar nações inteiras quando 11 representantes escolhidos a dedo entram em campo.

A maioria dos jogadores e técnicos que disputam a Copa da França concorda em um ponto: o Brasil é o mais forte candidato ao título. Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime. E é como franca favorita que a seleção brasileira vai participar do maior evento do futebol mundial. Uma responsabilidade e tanto!

Não é em toda competição esportiva que o Brasil chega com tanto respeito, mas é que todos sabem que aqui nós temos os reis da bola e somos o país do futebol. Se o time for bem administrado por Zagallo e Zico, o *peso da camisa* pode até servir de estímulo aos 22 representantes do Brasil e fazer com que o público se encante com um verdadeiro espetáculo de bola.

O país do futebol é único tetracampeão mundial tem tudo para dar razão aos adversários e trazer o penta para casa. A safra de jogadores é excelente e os especialistas dizem que desde 82 não se formava um grupo tão especial. Tendo Zagallo ao comando e Zico como coordenador técnico, o esquadrão brasileiro pode destruir a defesa adversária com as jogadas de Romário e Ronaldinho e gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

O Texto I discute a possibilidade de o Brasil vencer o campeonato mundial de futebol em 98, segundo a opinião de vozes diversas.

O primeiro parágrafo serve de introdução à tese principal, que aparece logo no início do parágrafo seguinte: “A maioria dos jogadores e técnicos que disputam a Copa da França concorda em um ponto: o Brasil é o mais forte candidato ao título.” Essa tese, apresentada pela voz dos demais participantes da competição, é confirmada no último parágrafo, pela minha própria voz: “O país do futebol é único tetracampeão mundial tem tudo para dar razão aos adversários e trazer o penta para casa” e dos especialistas, para quem, “desde 82 não se formava um grupo tão especial.” No terceiro parágrafo surge a voz do povo – “todos sabem que aqui nós temos os reis da bola e somos o país do futebol” – a qual se junta, novamente, à minha voz – “o peso da camisa pode até servir de estímulo aos 22 representantes do Brasil e fazer com que o público se encante com um verdadeiro espetáculo de bola” –, como argumentos da tese principal. Somando-se a tudo, a exemplificação ou a relação de elaboração dada no segundo parágrafo, onde demonstro a amplitude da crença no favoritismo do Brasil àquele título – “Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime” – obtém-se a rede argumentativa que sustenta a hipótese de que o Brasil se tornaria pentacampeão mundial em 1998. A hipótese, aliás, constitui o próprio título do texto – *Em Busca do Penta* – e revela a sua coerência, o que é demonstrado, também, pela relação de preparação para a leitura do texto. A título de conclusão, como autora do texto, expresse minha convicção utilizando-me da relação de reafirmação quanto a tudo o que foi dito anteriormente, ou seja, de que “o esquadrão brasileiro pode [...] gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã”.

Mesmo que os alunos não percebessem a estrutura argumental que acabei de descrever, eles ainda seriam capazes de apreender a *orientação argumentativa*³⁷ deste texto, pelo emprego de várias expressões que servem para reforçar o meu ponto de vista, como a seguir:

- uma responsabilidade e tanto;
- da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime;
- pode até servir de estímulo;
- que o público se encante com um verdadeiro espetáculo de bola;
- tem tudo para dar razão aos adversários;
- um grupo tão especial;
- o esquadrão brasileiro pode destruir;
- gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

Os recursos expressivos acima, associados à seleção vocabular previamente mencionada, determinam o meu estilo de escrita; nesse texto, faço a opção por uma linguagem informal e um tom entusiasta.

O último critério de análise do Texto I da professora-pesquisadora diz respeito aos aspectos coesivos do mesmo. Adotando-se a perspectiva de Koch e Elias (2009, p. 131-189), estes se dividem conforme colaborem para a progressão referencial ou sequencial do texto. No primeiro caso, os recursos coesivos são responsáveis por introduzir os referentes sobre os quais predicados e comentários são elaborados; no segundo caso, fazem avançar o texto ao desenvolver o sentido.

Em Busca do Penta é um texto que construí com duas cadeias referenciais. A primeira: A Copa do Mundo de futebol, que serve de pano de fundo (relação de *background*) para o tópico principal – O time do Brasil na Copa – que constitui a segunda cadeia. Abaixo apresento a relação dos termos que utilizei para fazer referência a uma e a outra:

Cadeia referencial relativa à Copa do Mundo:

- a Copa do Mundo;
- principal evento esportivo do planeta em audiência;
- a Copa da França;

³⁷ A direção que leva à conclusão intencionada pela autora. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 154).

- o maior evento do futebol mundial.
- Cadeia referencial relativa ao time do Brasil na Copa:
- o Brasil;
- o mais forte candidato ao título;
- franca favorita;
- a seleção brasileira;
- o time;
- único tetracampeão mundial;
- um grupo tão especial;
- o esquadrão brasileiro.

Dentre as opções de retomada dos referentes principais ao longo do texto, procurei fazer a escolha de *sinônimos*, como, por exemplo: ‘Copa do Mundo’ / ‘Copa da França’; de *hiperônimos*: ‘o maior evento do futebol mundial’; de *explicações*: ‘O Brasil [...] único tetracampeão mundial’ e de uma *definição*: ‘Copa do Mundo [...] principal evento esportivo do planeta em audiência’. O restante dos termos são *recategorizações*, que revelam outras facetas dos dois principais referentes criados neste texto. Apenas uma vez se observa a *repetição* de ‘o país do futebol’.

Outra observação é que lancei mão do recurso da *elipse*: ‘Da Tunísia ao Japão [o coro é unânime]. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime.’; e utilizei o vocábulo ‘adversários’ para retomar, por *encapsulamento* (KOCH; ELIAS, 2009, p. 152), a longa expressão mencionada dois parágrafos acima: ‘A maioria dos jogadores e técnicos que disputam a Copa da França’.

Quanto aos recursos de progressão sequencial, evidencia-se a manutenção do tempo presente do indicativo – próprio das *reflexões e comentários* (KOCH; ELIAS, 2009, p. 173) e, portanto, ideal para um artigo de opinião; e a utilização dos *conectivos*: ‘e’, ‘mas’, ‘com que’, ‘não é que’, ‘mas é que’, responsáveis pelo *encadeamento explícito* (KOCH; ELIAS, 2009, p. 186) de enunciados.

Concluindo, observa-se que a progressão referencial é privilegiada neste texto em detrimento da progressão sequencial.

3.5.2 Análise do Texto II da professora-pesquisadora

O Brasil na Copa

As copas de 58 - 62 - 70 e 94 foram vencidas pelo Brasil e neste mundial de 98, o Brasil pode ser penta.

No Brasil, país do futebol, a mobilização provocada pelo esporte é ainda maior que nos outros países, pois os brasileiros acreditam muito em mais essa conquista.

Mas nem todo mundo pensa assim, como o Falcão, por exemplo, um dos melhores jogadores que já representaram o Brasil pela seleção. Segundo ele, Zagallo está muito confiante no time, e apesar do favoritismo, ficou provado, contudo, que nome e tradição não ganham jogo, como aconteceu na péssima campanha da Copa Ouro e nos amistosos também.

Outra pedra no sapato da seleção serão os nossos fortes concorrentes, como a Alemanha, que sempre fez o Brasil suar a camisa, a França, que joga em casa e pode ganhar seu primeiro título, a Espanha, que tem uma dupla de goleadores infernal, a Itália, que quase sempre provoca um mal-estar nos técnicos brasileiros e pânico na torcida verde-amarela, sem falar na equipe africana da República de Camarões, que anda surpreendendo o mundo todo.

Outro fator que é contra a seleção brasileira é o sistema defensivo, que tem preocupado bastante. Para corrigir esse problema, bastava Zagallo mudar o posicionamento dos jogadores, mas como ele é muito teimoso...

Mesmo se todos esses fatores não prejudicassem o Brasil, há também um outro vilão: o próprio favoritismo, que faz com que os outros times joguem na retranca, havendo o perigo de um contra-ataque.

Portanto, se o Zagallo ficar atento, o Zico colaborar em sua nova função, os jogadores não jogarem de *salto alto* e por fim, tudo correr bem, o Brasil conseguirá mais este título, tendo mais uma vez, o esforço e a concentração da torcida brasileira ao seu lado!

Aqui também se analisa a possibilidade de o Brasil vencer o campeonato mundial de futebol em 98. Neste caso, o tema (ou tese) principal é subdividido em vários itens³⁸.

³⁸ Esse é mais um recurso de *progressão sequencial* do texto.

Os dois primeiros parágrafos servem como pano de fundo para a introdução da hipótese a ser defendida, que aparece logo no início do terceiro parágrafo: “Mas nem todo mundo pensa assim, [...]”, onde *assim* retoma o sentido de toda a oração anterior³⁹ – “[...] os brasileiros acreditam muito em mais essa conquista.” A partir daí, em cada parágrafo, introduzo um obstáculo específico a ser vencido pelo time brasileiro antes de se tornar campeão. Para facilitar a leitura, aponto cada obstáculo, utilizando as seguintes expressões, na ordem em que aparecem, do terceiro ao sexto parágrafo, respectivamente:

- como o Falcão, por exemplo, [...]. Segundo ele;
- outra pedra no sapato da seleção;
- outro fator que é contra a seleção brasileira;
- há também um outro vilão.

Cada novo argumento aparece como tema principal do parágrafo encabeçado por ele. Para ganhar variedade, no terceiro e sexto parágrafo o obstáculo foi introduzido como um rema (objeto da preposição ‘como’ e objeto do verbo ‘haver’). Finalmente, um quinto argumento é introduzido no parágrafo de conclusão, quando questiono a colaboração de Zico na nova função de coordenador técnico. Nesse último parágrafo, retomo dois dos argumentos previamente mencionados – a confiança excessiva de Zagallo e a arrogância dos jogadores – para enfatizar que é remota a chance de o Brasil vir a ser campeão. Como recurso expressivo, submeto essa chance a nada menos que quatro condicionantes. O título deixa em aberto a minha posição sobre o tema, com o efeito de não soar ofensivo, por se tratar de uma posição contrária à da maioria àquela época.

A minha desconfiança quanto a um resultado favorável ao Brasil fica clara ao longo do texto a partir das seguintes expressões sublinhadas aqui:

- mas nem todo mundo pensa assim;
- ficou provado, contudo, que nome e tradição não ganham jogo;
- como aconteceu na péssima campanha da Copa Ouro;
- e nos amistosos também;
- pedra no sapato;

³⁹ Outra aplicação do recurso de *encapsulamento*, que garante a progressão referencial do texto.

- fator [...] contra a seleção;
- outro vilão;
- perigo de um contra-ataque;
- portanto, se.

Por isso, tais expressões ajudam a estabelecer a *orientação argumentativa* do texto no nível da frase.

Neste segundo texto, mantive um tom pessimista numa linguagem informal, ancorada não só nas expressões acima, como na escolha vocabular em geral, que inclui, ainda:

- mal-estar;
- pânico;
- infernal;
- muito teimoso.

Finalmente, demonstro os aspectos coesivos presentes neste texto. Ao contrário do primeiro – *Em Busca do Penta* – aqui a progressão sequencial foi bem mais trabalhada que a progressão referencial, por ser a base da estrutura argumentativa, com a divisão da tese em subteses.

O recurso de subdividir o tema é repetido para estruturar o terceiro parágrafo do texto, quando menciono cada um dos fortes concorrentes do time brasileiro, que constitui o tema desse parágrafo.

Mais uma vez, utilizo o presente do indicativo por todo o texto, fora uma única ocorrência do futuro – ambos, tempos verbais próprios do discurso reflexivo, como é o caso deste artigo de opinião.

Destacam-se também, na organização de três parágrafos consecutivos, casos de *paralelismo* (KOCH; ELIAS, 2009, p. 164): uma construção do tipo *X, que Y...*

- a Alemanha, que sempre fez o Brasil suar a camisa;
- a França, que joga em casa;
- a Espanha, que tem uma dupla de goleadores infernal;
- a Itália, que quase sempre provoca um mal-estar nos técnicos brasileiros;
- sem falar na equipe africana da República dos Camarões, que anda surpreendendo o mundo todo;
- o sistema defensivo, que tem preocupado bastante;
- o próprio favoritismo, que faz com que...

Quanto à progressão referencial, algumas *anáforas indiretas* (KOCH; ELIAS, 2009, p. 136) são empregadas, retomando o tópico futebol: 'goleadores', 'sistema defensivo', 'posicionamento dos jogadores', 'retranca' e 'contra-ataque'.

Neste texto, ao contrário do primeiro, utilizei de *pronomes* de vários tipos: 'ele', 'este', 'esse', 'essa', 'seu', etc. O encadeamento por conexão explícita é também mais recorrente. Alguns exemplos são: 'mas', 'se', 'mesmo se', 'mais uma vez', 'ainda maior', 'por exemplo', 'segundo ele', 'para', 'portanto', 'e por fim', 'como aconteceu em'...

3.5.3 Análise por comparação e contraste entre Texto I e Texto II da professora-pesquisadora

Considero que ambos os textos são fáceis de ler. Em parte, porque apresentam um bom equilíbrio entre o *princípio da economia* e o *princípio da explicitude* (KOCH; ELIAS, 2009, p. 207). Assim, não explicitarei informações que considere desnecessárias, levando-se em conta que o futebol integra a cultura brasileira. Em outras palavras, as relações de interpretação e evidência auxiliam o leitor sobre o assunto que será tratado no texto. Assim, por exemplo, suponho que seja do conhecimento de todos que:

- no futebol há goleadores, ataque e defesa, jogo de retranca e de contra-ataque;
- um time de futebol é composto de 11 jogadores; apesar disso, escalam-se 22 – outros onze para um time reserva;
- a camisa da equipe brasileira tem uma estrela gravada para cada campeonato conquistado;
- para selecionar os times participantes da Copa na França houve um torneio prévio, denominado Copa Ouro;
- além dos jogos da etapa eliminatória, há jogos amistosos, de preparação para o campeonato mundial;
- Zagallo era o técnico da seleção naquele ano e Zico era o coordenador técnico.

Por outro lado, deixo explícito que a Copa do mundo é o principal evento esportivo do globo em audiência, podendo paralisar nações inteiras à hora do jogo. E que o Brasil já havia vencido quatro copas anteriores nos anos de 1958, 1962, 1970 e 1994. Essa informação foi dada por supor que, à idade de dez/onze anos, as crianças ainda não soubessem disso.

Pelo fato de ser eu uma professora que escreve a jovens alunos com quem tenho intimidade (*focalização*) (KOCH; ELIAS, 2009, p. 198), e também pelo fato de serem os meus textos mais apreciados pelos alunos, procurei usar termos simples e chavões no vocabulário empregado, tais como, ‘em busca do penta’; ‘Brasil na Copa’ e ‘país do futebol’. Isso também facilita a leitura. O uso de expressões como ‘jogar de salto alto’, ‘suar a camisa’ e ‘peso da camisa’ sem nenhuma explicação ocorreu pelo fato de eu saber que as mesmas fazem parte do vocabulário das crianças, inseridas na cultura brasileira do futebol.

Sendo fáceis de interpretar, é possível afirmar que ambos os textos são *coerentes*⁴⁰, dadas as observações feitas, e acrescentando-se a *manutenção temática* (KOCH; ELIAS, 2009, p. 176) verificável em cada um: todos os enunciados do primeiro texto concorrem para fortalecer a opinião geral, otimista; todos os do segundo concorrem para fortalecer a opinião contrária.

Embora sigam a estrutura canônica⁴¹ de um texto argumentativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão, o segundo texto – *O Brasil na Copa* – é mais longo (sete parágrafos) que o primeiro (apenas quatro). Isso reflete a carga maior de trabalho exigida para se argumentar contra o ponto de vista geral, de que o Brasil venceria aquele torneio.

3.5.4 Textos resultantes da primeira experiência

A seguir apresento dois textos produzidos por um dos alunos da turma na qual foi realizada essa **primeira experiência**: o primeiro texto foi produzido sem o aluno participar da dinâmica do Júri-Simulado. Ao produzir o segundo texto, o aluno já havia participado do Júri. Os textos estão aqui apresentados a título de comparação. O aluno tinha 10 anos e seus originais foram digitados para os fins desta tese. As análises de ambos encontram-se na seção 4: **Análise do corpus**, deste trabalho.

⁴⁰ Coerência entendida, aqui, como princípio de interpretabilidade (CHAROLLES, 1983)

⁴¹ Conforme Garcia (2007, p. 390), por exemplo.

TEXTO 1 (sem a dinâmica do Júri-Simulado)

TEMA: O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?

Você acha que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato?

Eu acho que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato. Porque o Brasil vence todos os jogos e está com muita técnica. Também o Brasil tem um dos melhores jogadores do mundo. O Brasil está muito calmo só o Zagalo está muito nervoso, mas isso pode até ajudar.

Argumentos:

O zagalo fala: "O Brasil merece essa conquista por tudo que já representou para o futebol mundial. O Brasil vai ser penta e porque tem tudo para conquistar esse título. Quero a conquista porque vai ser uma sensação maravilhosa."

O Brasil não vai desanimar e vai ganhar essa conquista.

TEXTO 2 (com a participação no Júri-Simulado)

TEMA: "O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?"

Buscando o penta

Todo mundo sabe que esse ano vai ser realizada a Copa do Mundo. E é de conhecimento geral que o Brasil vai participar, por ser um time muito bom, o melhor e também o mais forte candidato.

Portanto, acredito que o Brasil vai ganhar. Além de ser ótimo, vai ter também Zico pela primeira vez como coordenador técnico. Ele, então, vai ser uma ótima ajuda para a seleção, por ele já ter experiência e ter sido um ótimo jogador podendo ajudar com truques e manobras.

Todos nós sabemos como ninguém que Zagalo é teimoso e um belo de um cabeça dura, mas por outro lado isso pode ajudar os jogadores. Uma das coisas boas é ele acreditar muito na seleção. Se o Brasil perder 1 ou 2 jogos ele não vai desanimar e continuar firme e forte.

O outro e último fator é que a maioria dos técnicos e jogadores concordam em um ponto, o Brasil é o mais forte candidato. Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do sul o coro é unânime.

Diante disso tudo, concluímos que com Zagalo no comando, Zico como coordenador técnico, e a nossa torcida dando a maior garra, a seleção brasileira pode destruir a defesa adversária, com as

demais jogadas de Romário e Ronaldinho e gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

4 ANÁLISE DO CORPUS

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste ponto, passo a analisar dezessete textos argumentativos redigidos por alunos do 4º, 5º, 6º e 9º anos. Todos os textos analisados passaram pelo processamento dos textos (de revistas, jornais, internet e dos produzidos por mim) e os alunos se detiveram a buscar argumentos que os ajudassem a sustentar as suas opiniões durante as dinâmicas da oralidade. Todos os alunos, diante dos temas a serem debatidos, participaram de um processo de preparação, tanto para a dinâmica do Júri-Simulado, quanto para a dinâmica do Debate, através de anotações sobre os textos lidos, sobre as entrevistas realizadas dentro e fora da escola e pelos noticiários da televisão como apoio para o momento da oralidade. Já os alunos que não passaram pela dinâmica da oralidade chegaram até a etapa de fazer anotações sobre os textos lidos, e em seguida, produziram os textos de opinião.

Os temas do Júri-Simulado foram os seguintes: “A TV e a internet influenciam ou não o comportamento de crianças e adolescentes?”, “O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?”, “Adolescentes ou ‘aborrecentes’?”, “Lula será reeleito? Sim ou não?”; Os temas dos Debates foram os seguintes: “Reflexões sobre o filme ‘Uma lição de amor’”, “Animais no circo, é legal ou ilegal?” e “A maioria Penal”.

4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS

4.2.1 Texto 1 (1, F, 5º ano): sem a dinâmica do Júri-Simulado

TEMA: O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?

Você acha que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato?

Eu acho que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato. Porque o Brasil vence todos os jogos e está com muita técnica. Também o Brasil tem um dos melhores jogadores do mundo. O Brasil está muito calmo só o Zagalo está muito nervoso, mas isso pode até ajudar.

Argumentos:

O zagalão fala: "O Brasil merece essa conquista por tudo que já representou para o futebol mundial. O Brasil vai ser penta e porque tem tudo para conquistar esse título. Quero a conquista porque vai ser uma sensação maravilhosa."

O Brasil não vai desanimar. E vai ganhar essa conquista.

O texto do aluno apresenta argumentos, mas não apresenta uma boa estruturação. Ele não usa um título próprio e usa o tema do estudo em questão: "O Brasil vai conseguir ou não conquistar o pentacampeonato?" E de início ele responde à pergunta colocando-se no texto com o uso do pronome pessoal "eu" e já deixa clara a sua posição: "Eu acho que o Brasil vai conquistar o hexa". A justificativa vem em seguida, após o ponto final e iniciado com o conectivo "porque", numa relação retórica de justificação, materializada através de uma estrutura desgarrada, nos termos de Decat (2011) – "Porque o Brasil vence todos os jogos e está com muita técnica". O uso do conectivo 'e' acrescenta mais um argumento na defesa da sua opinião, estabelecendo, com a porção anterior, uma relação retórica de adição.

Em seguida, o aluno apresenta mais dois argumentos que se complementam, numa relação retórica multinuclear de contraste – "O Brasil esta muito calmo só o Zagalo esta nervoso." – que pode ser assim parafraseada: 'O Brasil está muito calmo MAS só o Zagalo está nervoso'. A expressão "O Brasil está muito calmo [...]" refere-se ao time brasileiro, utilizando-se assim de uma referência nominal implícita. Depois, continua com o mesmo estilo, usando frases curtas e argumentos soltos: "Também o Brasil tem uns dos melhores jogadores do mundo. O Brasil está muito calmo, só o zagalo está muito nervoso".

Logo abaixo, ele cria um subtítulo: "Argumentos:" que são informações retiradas dos textos lidos. Ele tenta fazer uso da polifonia, copiando as falas de Zagalo dadas em uma entrevista que foi lida, mas não faz uso dessa estratégia com habilidade. Causa a impressão de que ele não soube utilizar de outras vozes no seu texto, elaborando-as numa escrita corrida e preferiu fazer uma separação; mas ele sabe que são argumentos devido ao título dado e que defendem o seu ponto de vista.

O aluno finaliza seu texto com um trecho que está, em relação a todo o texto, numa relação retórica de conclusão: "O Brasil não vai desanimar. E vai ganhar essa conquista."

Verifiquei neste texto que, apesar do contato com textos argumentativos diversos sobre o assunto em questão, o aluno não conseguiu elaborar adequadamente seu

discurso argumentativo. Dessa forma é que retomo a minha hipótese inicial, porque os alunos que participaram de situações argumentativas orais tiveram um desempenho bem mais competente nos textos escritos.

Outro aspecto a destacar é que, pelo fato de o aluno não ter participado do processo de oralidade, ele não conseguiu ter habilidade para colocar em prática a elaboração de diferentes argumentos e, conseqüentemente, apresentar contra-argumentos, para assim organizar o seu texto com o fim de persuadir e convencer o leitor sobre o seu ponto de vista. O grau de informatividade do texto, um dos aspectos da textualidade, é fraca e não produz resultados suficientes para a sua aceitabilidade. Apesar da coerência construída pelo leitor, os recursos coesivos são poucos, o que não deixa de dar uma orientação argumentativa aos enunciados presentes.

4.2.2 Texto 2 (2, F, 5º ano) com a participação no Júri-Simulado

TEMA: “O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?”

A conquista do penta

Todos sabem que vai ser realizada a Copa do Mundo, o maior evento do futebol. E que o Brasil vai participar, afinal é um bom time, muito bom, o melhor para a maioria dos brasileiros e também um forte concorrente contra as outras seleções. Se você for um daqueles que acha que o Brasil vai perder, presta atenção.

O Zagalo é o técnico, mas dizem que ele é teimoso e exigente, o que não é verdade pelo jeito dele falar nas entrevistas e isso contagia os jogadores. Além de sua experiência, ele acredita muito no time montado e tem que ser exigente mesmo, porque não dá para arriscar numa competição dessa com afirma outros especialistas.

Apesar de dizerem que a Itália é perigosa, que a França tem o Zidane e outras coisas, os outros países tem medo do time brasileiro, das jogadas e dos jogadores.

Todos nós sabemos, que com a nossa forte torcida, o apoio do Zagalo e do resto dos países terem medo do Brasil, a seleção brasileira pode trazer a quinta estrela para casa.

A meu ver, esse texto apresenta-se bem estruturado por apresentar todos os elementos necessários à construção de sua coerência pelo leitor e obedecer às condições

de manter a progressão temática. A rede de relações entre parte e todo revela a conexão entre as intenções do produtor, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem. A estrutura organizacional desse texto, em que o produtor, pelo próprio título “A conquista do penta”, apresenta o tema do Debate “O Brasil vai ou não conseguir o pentacampeonato?”. A partir daí, ele constrói a defesa de sua tese utilizando-se de variadas estratégias argumentativas, de acordo com a sua intencionalidade.

As relações argumentativas utilizadas pelo aluno implicam a apresentação de explicações, justificativas, razões, entre outros. Observe-se o trecho a seguir: “E que o Brasil vai participar, afinal é um bom time, muito bom, o melhor para a maioria dos brasileiros e também um forte concorrente contra as outras seleções. Se você for um daqueles que acha que o Brasil vai perder, presta atenção.”. Nessa porção textual, é nítido o fenômeno da explicitude pela reiteração qualitativa (uso de adjetivos) dada ao time brasileiro: ‘bom time’, ‘muito bom’, ‘o melhor’.

Na frase “Se você for um daqueles que acha que o Brasil vai perder, presta atenção.”, o aluno usa de uma relação retórica condicional, explicitada através do operador argumentativo ‘se’, antecipando-se a um possível leitor que não acredite no ponto de vista defendido por ele, de que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato. O uso que ele faz da expressão “presta atenção” abre um espaço de negociação com o leitor, apresentando todos os seus argumentos: ‘O Zagalo é o técnico [...]’, ‘outros países tem medo do time brasileiro, das jogadas e dos jogadores.’

O início de alguns parágrafos instiga o leitor a concordar com ele pela escolha das expressões argumentativas (“todos sabemos” ou “todos nós sabemos”); dessa forma, as relações que se estabelecem possuem caráter pragmático por ser uma representação de si mesmas, de certa forma, com uma lógica própria e, acima de tudo, pela argumentatividade. O uso de tais expressões mostra como o produtor quer determinar a verdade dele, como se todos nós concordássemos com ele.

Outra observação é o uso do tempo verbal predominantemente no presente, que nada tem a ver com o tempo real, pois constitui, justamente, o tempo principal do mundo comentado, o que designa uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso com o que é dito.

Outro aspecto importante a ser destacado no Texto 2 é a estratégia de convencimento, através do uso de expressões ‘marcantes’ como ‘a maioria dos brasileiros’, ‘a experiência do Zagalo’, ‘do medo que os outros países tem do Brasil’. A voz

da autoridade, que é considerado o mais característico dos argumentos de prestígio – pois utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese –, ocorre no texto do aluno quando afirma “outros especialistas”, apesar do referente ‘outros’ não ser apropriado, porque o aluno não fez referência anterior a nenhum especialista.

O operador argumentativo “mas” foi também utilizado com muita habilidade pelo aluno, numa frase que aparece como um contra-argumento ao que ele defende: ‘mas dizem que...’ até ‘o que não é verdade...’. Com o uso do operador ‘mas’ ele somou argumentos a favor de uma mesma conclusão. Esse trecho com o argumento e o contra-argumento exibe uma relação retórica multinuclear de contraste, nos termos da RST. Ainda dentro de uma leitura contrastiva, o texto do aluno exibe uma relação retórica de concessão no trecho “Apesar de dizerem que a Itália é perigosa, que a França tem o Zidane e outras coisas, os outros países tem medo do time brasileiro, das jogadas e dos jogadores.” A porção textual “Apesar de [...] outras coisas” é o satélite concessivo do núcleo “os outros países [...] dos jogadores”, numa relação núcleo-satélite.

Na frase “Além de ser ótimo, [...]”; o uso da expressão ‘além de’ introduz um argumento que pode ser decisivo ou bem forte. Segundo Koch (1984) ele é usado como “se fosse um acréscimo (‘lambuja’), como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final” ou “retórica do camelô”. O operador ‘além de’ soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, servindo, assim, para explicitar a relação retórica que aí emerge, qual seja a de adição.

Enfim, o texto “A conquista do penta” possui uma apresentação limpa, boa letra, paragrafação adequada. O tom informal escolhido pelo autor combina perfeitamente com o ponto de vista defendido pelo aluno que está a favor de o Brasil conseguir ganhar o título de pentacampeão.

4.2.3 Texto 3 (3, M, 5º ano)

TEMA: TV, internet interferem ou não no comportamento de crianças e adolescentes?

TV e internet influenciam a vida dos adolescentes e das crianças?

Em um episódio de picapau, Homero tenta derrubar uma árvore para em seu lugar construir uma estrada. Mas um morador da área não o deixa fazer isso, e em sete minutos Homero, leva uma surra de cassetete, é jogado numa betoneira, explode com uma bomba que lhe cai nas calças e é atropelado, calma, isso é normal em desenho. A televisão nos últimos tempos tem sido excluída na vida de muitos adolescentes e pré-adolescentes, mas espera aí! Na primeira versão de "O chapeuzinho vermelho" o lobo mau mastiga e comia a vovozinha e a chapeuzinho vermelho, e nossos tataravós não se tornaram maníacos matadores.

Segundo Ives de la Taille, especialista no assunto "a agressividade é um dom natural", portanto não podemos culpar a TV ou a internet, que também está nesta lista, por toda violência acontecida na nossa sociedade.

Mas a internet não é tão ruim assim. Pelo contrario, é muito boa, igual na TV tem canais bons e ruins, na internet tem sites bons e ruins, é só saber escolher, bons sites, ou criá-los, como fez Murilo Araújo, eleita pela segunda vez consecutiva a melhor homepage pessoal do brasil. Ele tem apenas 15 anos.

Em setembro recebeu uma medalha de honra ao mérito, pela primeira vez conferida a um adolescente.

Jovens das classes a, b e c já possuem o computador em casa, isso quer dizer que o computador não influencia a matar e a violência, porque não é todo dia que você vê uma pessoa matando outra.

Concluindo, a internet e a TV não fazem mal a sua saúde, se você souber escolher, mas porque não escolher? Tem tanto canal e site bom aí, porque só os piores?

O título dado ao texto pelo aluno já apresenta, numa análise baseada na RST, a relação retórica de preparação, na função de satélite, pois antecipa para o leitor o assunto que será abordado no núcleo (que é todo o texto), o que não deixa de ser instigante, principalmente pela temática proposta.

Já o trecho "[...] em um episódio [...]" até "[...] nas calças [...]" apresenta a relação retórica de background, pois este trecho fornece ao leitor informações para que ele possa prever e interpretar o texto que será apresentado, além de mostrar a construção de um cenário – pano de fundo – que cria expectativa no leitor sobre a intencionalidade do autor. Repentinamente, o aluno interrompe a narrativa para chamar a atenção do

leitor, como se conversasse com ele, “mas espera aí!”, estratégia que instiga o leitor, através da relação retórica de preparação.

No trecho seguinte, ele faz uma apresentação mostrando um fato que traz em si uma opinião, utilizando-se da relação de elaboração; e mais uma vez, convida o leitor para uma conversa; “A televisão nos últimos tempos tem sido excluída da vida de muitos adolescentes e pré-adolescentes, mas espera aí!”. A partir da expressão sublinhada (grifo meu) podemos esperar mais informações, principalmente pela carga argumentativa do operador “mas”, muito presente na explicitação da relação retórica multinuclear de “contraste”, que traz uma relação de oposição, à ideia anterior. Primeiro ele faz uso de história literária antiga, utilizando-se de uma estratégia de ilustração ao que ele pretende defender. “Na primeira versão de Chapeuzinho Vermelho, o lobo mau mastigava e comia a vovozinha e Chapeuzinho Vermelho, e nossos tatatravós não se tornaram maníacos matadores”. Percebe-se aí um tom de ironia na construção de uma relação de justificação, principalmente ao fazer uso de personagens fictícias para se justificar de algo do mundo real, apresentando, dessa forma, um novo argumento.

Percebe-se, também, neste mesmo trecho “A televisão nos últimos tempos [...]” o uso da relação retórica de interpretação, que auxiliam o leitor, através de uma afirmação temporal, sobre qual a situação que será apresentada, ou melhor, um ponto de vista começa a surgir e direciona o leitor sobre a intencionalidade e o objetivo do autor. Aqui observa-se a relação retórica de antítese, se entendermos que o autor apresenta uma situação que remete a um determinado argumento, mas logo depois leva o leitor a acreditar em outro argumento. Para tal ele usa a relação retórica de avaliação do que é dito anteriormente. Trata-se de uma ideia que ele não privilegia. Com o uso da expressão “a televisão nos últimos tempos [...]” o autor consegue motivar o leitor – relação retórica de motivação- pois acrescenta uma informação com o objetivo de aumentar o desejo do leitor em executar a ação de prosseguir com a leitura.

Novamente no trecho “O Chapeuzinho Vermelho [...]” até “[...] matadores”, o aluno apresenta um argumento situacional através da relação de propósito, ou seja, usa como estratégia argumentativa um dado histórico, com tom irônico, mas a intenção aparece nas entrelinhas. Aqui ele faz uso, com muita propriedade, da voz da “autoridade” Segundo Ives da La Taille a agressividade é um “dom natural” ou do fenômeno da polifonia para salientar o mais característico dos argumentos de prestígio, a partir dessa declaração que ele usa como prova; a relação retórica de propósito é a que mais se

adequa a este trecho. O autor faz uso de uma informação que tem como objetivo fazer com que o leitor concorde com a afirmação apresentada com uma intenção bastante clara e com muita habilidade.

No trecho “[...] portanto não podemos [...]” até “[...] nesta lista.” emerge uma solução para o leitor ao que foi citado anteriormente. É a relação de solução, marcada pelo uso do conector portanto o que se pode interpretar, também, como uma ideia conclusiva.

Na porção textual “[...] mas a internet [...]” até “[...] matando outra [...]” emergem várias relações retóricas possíveis. A primeira é a de concessão, pois apresenta uma ideia contrária ao que “todos pensam”. Podemos denominar esse argumento como uma situação inconsistente às suas justificativas anteriores. Outra relação é a de elaboração, pois ele cita um bom exemplo do uso da internet, utilizando-se da estratégia da exemplificação que ajuda a reforçar a tese defendida por ele. O aluno desdobra e elabora o exemplo usado- “Ele tem apenas 15 anos. Em setembro recebeu uma medalha de honra ao mérito, pela primeira vez conferida a um adolescente.”-que é outra estratégia argumentativa- e explora essa ideia como mais um argumento para defender seu ponto de vista.

Chegamos ao final do texto com uma expressão de fechamento “Concluindo [...]”, encontramos nesse trecho a relação retórica de resumo, pois o autor retoma a sua posição inicial concluindo tudo o que foi dito; e “provoca” o leitor com uma relação retórica de solução construída por meio de perguntas o que parece ter a intenção de persuadir, mas de forma que permita e leve o leitor a uma reflexão. “Concluindo, a internet e a TV não fazem mal a sua saúde, se você souber escolher, mas porque não escolher? Tem tanto canal e site bom aí, porque só os piores?” Neste final, é nítida a operação de negociação que ele cria com o leitor, pois além de envolver a utilização de uma variedade de recursos linguísticos para a retomada e defesa de sua opinião, ele faz uso de recursos cognitivos por meio dos quais o aluno demonstra reconhecer a existência de pontos de vista alternativos e objeções à sua posição e empenha-se em conseguir a adesão de seu interlocutor ao seu ponto de vista, abrindo um espaço para as interrogativas.

4.2.4 Texto 4 (4, F, 5º ano) sem a dinâmica do Júri-Simulado

TEMA: A TV e a Internet influenciam ou não no comportamento de crianças e adolescentes?

A TV inimiga

A TV é inimiga porque tem muita violência. E quando as crianças vêem isso eles acham que a violência é certa, por exemplo bater, falar palavrão, agredir outras crianças e se tornam adultos violentos. Quando assistimos muita TV agente fica viciado. Não aguentamos ficar sem ela e algumas vezes ficamos sem brincar e estudar.

Os programas não tem censura de manhã e detarde passam programas que criança não pode ver, programas que antigamente passava a noite em hora que só os adultos conseguiam ver.

As vezes muita TV pode desunir a família e provocar brigas.

PROGRAMAS INIMIGOS

Pegadinhas do João Cleber

Novelas

Programas de terror anoite

A aluna já apresenta o seu ponto de vista a partir do título "A TV inimiga". Na primeira frase ela indica o seu principal argumento seguido de uma justificativa: "A TV é inimiga porque tem muita violência". Ela faz uso de uma oração adverbial causal emergindo a relação retórica de explicação.

Em seguida, ela apresenta as suas justificativas como prova ao seu argumento, através de exemplos e ilustrações prevendo um fato futuro consequente da violência citada anteriormente: "E quando as crianças vêem isso, elas acham que violência é certo, por exemplo, bater, falar palavrão, agredir outras crianças e se tornam adultos violentos". Ainda através da explicação sobre o que é a violência na TV, ela cita como consequência, os adultos se tornarem violentos, argumento de probabilidade, mas que cria uma escala argumentativa: primeiro as reações das crianças chegando à violência na fase adulta. Apesar do conectivo "e", que neste caso, opera como "sendo assim", "desta forma [...]".

Em seguida, ela introduz uma frase que serve como um fato argumento "Quando assistimos muita TV a gente fica viciado," e em seguida ela parece querer usar a voz de

alguém pelo uso das aspas, mas a estratégia não fica muito adequada: “Não aguentamos ficar sem ela” e complementa usando outros argumentos: “[...] e algumas vezes deixamos de brincar e estudar.” Tenho a impressão que ela usou da sua própria vivência para justificar o seu argumento, pois muitos dos textos lidos em sala citavam que a TV ocupava o lugar da brincadeira e da hora de estudar.

No 2º parágrafo, ela cita a falta da censura na programação da manhã e da tarde e que antigamente programas do dia só passavam à noite “[...] na hora que só os adultos conseguiam ver.” É possível inferir que a aluna reclama da falta da censura na TV brasileira, aspecto que foi discutido em alguns textos lidos que faziam uma comparação da programação da TV da Inglaterra (programas com cenas de violência, só a partir das 11 horas da noite) com a TV brasileira, recurso que ela utiliza mas sem uma elaboração adequada da frase.

No último parágrafo, ela apresenta outro argumento sem se prolongar e sem aderir às justificativas, também apoiado numa reportagem lida: “Às vezes muita Tv pode desunir a família e provocar brigas”. Argumento que pode levar a várias conclusões devido à falta de estratégias argumentativas que poderiam ajudá-la na construção textual.

Para finalizar, ela “escapa” da maneira como vinha construindo a estrutura do texto, criando para isso mesmo o seguinte subtítulo: PROGRAMAS INIMIGOS e faz uma sequência citando três programas que são considerados inimigos, chegando ao final do texto.

É facilmente observável neste texto que não houve um plano de texto que visa justamente organizar os argumentos para colocá-los em prática. A aluna não faz a tomada de posição dos seus argumentos para justificá-la, ou seja, não emprega elementos que configure efetivamente a operação de justificação. No texto não se observa uma conclusão que confirme o seu ponto de vista que poderia ter sido construída com a tomada de opinião inicial de maneira completa e coerente.

Neste texto, não é possível verificar a tentativa ou a falta de habilidade de se utilizar o discurso para modificar as representações ou opiniões sobre o assunto discutido que exige que o locutor coloque em prática certos processos textuais, aspecto observado por mim revelando muita habilidade por parte de alguns alunos quando participaram do jogo de simulação.

4.2.5 Texto 5 (5, F, 5º ano)

TEMA: O Brasil vai ou não ganhar o pentacampeonato?

Buscando o Penta

Todo mundo sabe que esse ano vai ser realizada a Copa do Mundo. E é de conhecimento geral que o Brasil vai participar, por ser um time muito bom, o melhor, e também o mais forte candidato.

Portanto, acredito que o Brasil vai ganhar. Além de ser ótimo, vai ter também Zico pela primeira vez como coordenador técnico. Ele, então, vai ser uma ótima ajuda para a seleção, por ele já ter experiência e ter sido um ótimo jogador podendo ajudar com truques e manobras.

Todos nós sabemos como ninguém que Zagalo é teimoso e um belo de um cabeça dura mas, por outro lado isso pode ajudar os jogadores. Uma das coisas boas é ele acreditar muito na seleção. Se o Brasil perder 1 ou 2 jogos ele não vai desanimar e continuar firme e forte.

O outro e último fator é que, a maioria dos técnicos e jogadores concordam em um ponto, o Brasil é o mais forte candidato. Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul o coro é unânime.

Diante disso tudo, concluímos que com Zagalo no comando, Zico como coordenador técnico e a nossa torcida dando a maior garra, a seleção brasileira pode destruir a defesa adversária, com as demais jogadas de Romário e Ronaldinho e gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

Já de início, percebe-se que o texto é de fácil de leitura. Em parte, porque apresenta um bom equilíbrio entre o princípio da economia e o princípio da explicitude (KOCH; ELIAS, 2009, p. 207) levando-se em conta que o futebol faz parte da cultura brasileira. Em outras palavras, as relações retóricas de interpretação e evidência auxiliam o leitor sobre o assunto que será tratado no texto. Assim, por exemplo, ela supõe que seja do conhecimento de todos que vai ser realizada a copa do mundo; ‘que o Brasil vai participar’; ‘é um time muito bom’; ‘é o mais forte candidato’.

No texto acima, o trecho mantém, com a porção textual antecedente, “portanto acredito [...]” uma relação de conclusão, uma vez que a aluna afirma que o Brasil vai ganhar. Através das relações de justificação, a autora apresenta mais elementos para defender o seu ponto de vista: “além de ser ótimo”, “[...] Zico pela primeira vez como coordenador técnico [...]”. Neste trecho, percebe-se ainda a operação de justificação, que

consiste na explicitação de uma ou mais razões que conferem apoio ao ponto de vista proposto.

Pelo fato de a aluna inspirar-se, principalmente, no texto elaborado por mim (ver seção 3: **Procedimentos metodológicos**), a função textual-discursiva de focalização (KOCH; ELIAS, 2009, p. 198) é materializada pelos termos simples e chavões no vocabulário empregado, tais como, 'buscando o penta', 'truques e manobras' e 'o coro é unânime'. Isso também facilita a leitura. Percebe-se ainda o uso de expressões como 'gravar na camisa amarela', 'quinta estrela campeã' sem nenhuma explicação, pois a autora parece prever que essas expressões façam parte do vocabulário dos leitores, já que são inseridas na cultura brasileira do futebol.

Por meio das relações retóricas de interpretação e evidência, é possível afirmar que a estrutura construída no texto é coerente, e, acrescentando-se a isso, a manutenção temática (KOCH; ELIAS, 2009, p. 176) torna-se visível uma vez que todos os enunciados do texto concorrem para fortalecer a opinião geral, otimista. "Diante disso tudo, concluímos que com Zagalo no comando, Zico como coordenador técnico e a nossa torcida dando a maior garra, a seleção brasileira pode destruir a defesa adversária, com as demais jogadas de Romário e Ronaldinho e gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã."

Embora a estrutura canônica seja a de um texto argumentativo, com introdução, desenvolvimento e conclusão, o texto apresenta apenas quatro parágrafos. Isso reflete uma carga menor de trabalho exigida para se argumentar a favor do ponto de vista geral (não que isso prejudique a qualidade argumentativa do texto) de que o Brasil venceria aquele torneio, diferentemente do texto do outro autor, que virá em seguida, e que apresenta o ponto de vista contrário.

Apresenta-se, também, na estrutura argumentativa desse texto, a possibilidade de o Brasil vencer o campeonato mundial de futebol em 98 segundo a opinião de vozes diversas (polifonia) e da "voz da autoridade", que é o argumento de prestígio que valida a defesa da tese defendida.

Há a presença de um contra-argumento "[...] mesmo se perder 1 ou 2 jogos, ele não vai desanimar e continuar firme e forte.", que é refutado logo em seguida. No quarto parágrafo, é demonstrada a amplitude da crença no favoritismo do Brasil à – "Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul o coro é unânime" – e obtém-se a rede argumentativa que sustenta a hipótese de que o Brasil se tornaria pentacampeão

mundial em 1998, como é demonstrado através da relação retórica de avaliação; afinal, essa hipótese constitui o próprio título do texto, Buscando o Penta, respeitando-se, mais uma vez, a coerência, o que pode ser compreendido, também, com a emergência da relação retórica de preparação na leitura do texto. A título de conclusão a autora expressa sua convicção através da relação retórica de reafirmação referente a tudo o que foi dito anteriormente, ou seja, de que “diante disso tudo, concluímos [...] gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã”.

Quanto à intencionalidade da autora, mesmo que a aluna não percebesse a estrutura argumental que acabo de descrever, é de se notar que ela foi capaz de construir a orientação argumentativa⁴². O texto produzido aponta uma direção que leva à conclusão de acordo com a intencionalidade da autora (KOCH; ELIAS, 2009, p. 154) pelo fato de empregar várias expressões que servem para reforçar o seu ponto de vista, formando, assim, uma rede semântica de sentidos. Veja a seguir:

- “uma responsabilidade e tanto”;
- “da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul o coro é unânime”;
- “pode até servir de estímulo”;
- “que o público se encante com um verdadeiro espetáculo de bola”;
- “tem tudo para dar razão aos adversários”;
- “um grupo tão especial”;
- “o esquadrão brasileiro pode destruir”;
- “gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã”.

Os recursos expressivos acima, juntamente com a seleção do vocabulário, determinam o estilo próprio da autora que, nesse texto, que usa uma linguagem informal que produz um tom otimista ao texto.

O último critério utilizado diz respeito aos aspectos coesivos. Os recursos coesivos foram responsáveis por introduzir os referentes sobre com predicados e comentários elaborados – relações da estrutura retórica de elaboração e motivação - para depois, fazerem o texto avançar ao desenvolver o seu sentido.

⁴² A direção que leva à conclusão intencionada pela autora (KOCH; ELIAS, 2009, p. 154).

No texto, Buscando o Penta, a autora constrói um referencial sobre A Copa do Mundo de futebol, que serve de pano de fundo, o que podemos denominar de relação de background em relação ao tópico principal, O time do Brasil na Copa.

A manutenção do tempo presente do indicativo também se constitui presente no texto – próprio das reflexões e comentários e, portanto, bastante adequado para essa tipologia textual. A utilização dos conectivos: ‘e’, ‘mas’, ‘com que’, ‘portanto’, além disso’, ‘não é que’, ‘mas é que’, foram os responsáveis pelo encadeamento explícito dos enunciados.

4.2.6 Texto 6 (6, M, 5º ano)

TEMA: O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?

Pedras no caminho

O Brasil, campeão de quatro copas, vai tentar este ano na França, ganhar o seu quinto título mundial.

Ninguém desconhece a força do Brasil, mas outras seleções estão tão fortes que podem até derrubar o país do futebol.

Uma pedra no caminho da seleção é a extrema confiança do time. Zagallo acha que, com a entrada de Zico, as coisas vão melhorar, já que venceram a Alemanha, também favorita. Mas amistoso não se compara com o clima de copa.

Outro problema é o sistema defensivo que, nos últimos jogos, tem apresentado várias falhas, levando o Brasil a levar gols.

O pior problema foi Pelé, considerado o melhor jogador da história, falar que Romário (atacante titular), do jeito que está indo, sem preparo físico, não fará uma grande copa não.

Outro fator importantíssimo são os comentários ruins, feitos pelos grandes nomes do futebol mundial, sobre a defesa e o favoritismo brasileiro, como: Zinidine Zidane, Franch Backenbauer e outros.

Com todos esses fatores, será que o Brasil vai ter este título fácil, igual muitas pessoas pensam? Será quem levará este título? Será que a glória do será ao Brasil ou será a felicidade do resto do mundo?

É esperar pra ver.

4.2.6.1 Uma análise comparativa entre o Texto 5 e o Texto 6

Como dito anteriormente, o objetivo imediato do Júri-Simulado é facilitar a aprendizagem do texto argumentativo. O sucesso desse empreendimento pode ser medido pela qualidade das produções escritas como demonstro a seguir.

Passo, então, a uma apreciação do trabalho dos autores dos textos 5 e 6. O próprio tamanho dos textos – aproximadamente o mesmo número de palavras que os modelos de sua professora (ver seção 3: **Procedimentos metodológicos**) – revela a seriedade com que os alunos abordaram a tarefa. O compromisso com a posição assumida mostra-se desde o título, em cada caso. Assim, “Buscando o Penta” conota esperança quanto a um resultado favorável, enquanto “Pedras no Caminho”, não. Os alunos demonstram ter se apropriado da estrutura canônica do texto argumentativo, pois, além de um título, ambos os trabalhos apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão facilmente identificáveis.

A coerência é também notável, principalmente quando se percebe que ambos os autores lançam mão de contra-argumentos sem se confundirem no processo. É assim que a autora do Texto 5 constrói o argumento de que Zagallo, como técnico, aumenta nossa chance ao título. “Todos nós sabemos como ninguém que Zagalo é teimoso e um belo de um cabeça dura mas, por outro lado isso pode ajudar os jogadores. Se o Brasil perder um ou dois jogos ele não vai desanimar e continuar firme e forte.”

Utilizando o mesmo recurso, o autor do Texto 6 introduz seu posicionamento descrente: “Ninguém desconhece a força do Brasil, mas outras seleções estão tão fortes que podem até derrubar o país do futebol”.

Ainda quanto à coerência, constata-se que a conclusão de cada texto é justa, não ultrapassando os limites da argumentação desenvolvida. Enquanto o Texto 5 retoma seus argumentos principais, acrescentando-lhes dois outros para reforçar sua tese, o texto 6 é concluído com questões, ao invés de afirmativas. Esta solução é coerente, não só com o ponto de vista desconfiado que o autor assume, como também com o fato de que o futuro é sempre especulativo.

Outro ponto forte nas produções escritas é o conhecimento dos alunos quanto às diversas vozes, a partir das quais podem elaborar seus argumentos. Apesar de a autora do texto 5 estar defendendo a opinião geral da época, por exemplo, ela personaliza a sua fala, distinguindo-a das demais. É assim que introduz a hipótese a ser defendida: “Todo

mundo sabe que esse ano vai ser realizada a Copa do Mundo. E é de conhecimento geral que o Brasil vai participar, por ser um time muito bom, o melhor, e também o mais forte candidato. Portanto, acredito que o Brasil vai ganhar.”

No Texto 6, por sua vez, o autor emprega o argumento da autoridade, quando declara:

- O pior problema foi Pelé, considerado o melhor jogador da história, falar que [...]
- Outro fator importantíssimo são os comentários ruins, feitos pelos grandes nomes do futebol mundial [...]

Os autores dos dois textos deixam clara sua intenção à medida que explicam ou justificam a qualidade argumentativa das informações expostas, mostrando, com isso, autonomia na elaboração dos argumentos. A título de exemplo, cito um trecho do texto 6: “Uma pedra no caminho da seleção é a extrema confiança do time. Zagallo acha que, com a entrada de Zico, as coisas vão melhorar, já que venceram a Alemanha, também favorita. Mas amistoso não se compara com o clima de copa.”

Quanto aos aspectos coesivos, o Texto 5 se apoia mais na progressão referencial, enquanto o Texto 6 prioriza a progressão sequencial. O texto 5 se refere a Zico, por exemplo, como ‘uma ótima ajuda para a seleção’, ‘um ótimo jogador’; ao Zagallo, como ‘um belo de um cabeça dura’, e à seleção brasileira, entre outros, como ‘o mais forte candidato’. No Texto 6, é utilizado o recurso de subdivisão do tema, sempre marcando a introdução das partes, como a seguir:

- “uma pedra no caminho da seleção”;
- “outro problema”;
- “o pior problema”;
- “outro fator importantíssimo”.

Observa-se ainda a predominância do presente do indicativo em ambos os textos. Muito adequadamente, o Texto 6 introduz o pretérito perfeito para mencionar eventos pontuais anteriores, necessários à construção de seus argumentos; e do futuro, para especular sobre o resultado da Copa.

Finalmente, queremos evidenciar o estilo próprio de cada escritor. O Texto 5 recorre mais abertamente ao texto-modelo da professora, inclusive copiando uma ou outra de suas frases mais atraentes. No entanto, sua personalidade é clara na escolha e construção dos argumentos. O Texto 6, por outro lado, mostra mais independência,

apesar de modelar a progressão sequencial do texto equivalente ao da professora-escritora.

Entretanto, lembrando que as versões apresentadas não passaram por nenhum tipo de revisão externa e que esses alunos tinham entre dez e onze anos de idade, e eram iniciantes na aprendizagem da argumentação escrita, concluo que o desempenho foi altamente satisfatório, face aos mesmos critérios por meio dos quais foram analisados os textos produzidos por mim para a turma.

4.2.7 Texto 7 (7, F, 5º ano)

TEMA: Adolescentes ou ‘aborrecentes’?

ADOLESCÊNCIA

Sabemos que na adolescência tudo muda e quanto muda. Trocamos as bonecas por computador, bolas por vídeo-game, as roupas de babadinhos por roupas fashion, a criança vai embora, e a adolescência chega.

Para nós, aquelas festinhas com palhaços ou mágicos, já são coisas de bebês.

Aquelas decorações de quarto com ursinhos, bonecas, palhacinhos e carrinhos não estão mais no nosso dia-a-dia. Agora são festas com muita roupa nova e músicas. Até que uma coleção de adesivos ainda passa.

Por outro lado, também é legal jogar bola, pois jogamos vôlei e futebol (coisas que até os adultos fazem).

Muita gente diz que esta fase é fogo, pois com a modernidade até esquecemos os estudos e a responsabilidade, mas é mentira, pois é depois dos estudos que vamos nos divertir. Mas não sei se todo adolescente é assim, mas devia ser.

Com tudo isso, eu acredito que temos é que aproveitar bem a adolescência, e no meu caso a pré-adolescência.

Numa primeira leitura percebe-se que o texto apresenta-se bem estruturado em termos de introdução, início e fim, o que produz um efeito de coerência construída pelo leitor. O texto evidencia a ação do princípio da explicitude para explicar, através da estrutura retórica de elaboração, o que significa “tudo muda e o quanto muda”, na sua primeira frase do texto. “Sabemos que na adolescência tudo muda e quanto muda.

Trocamos as bonecas por computador, bolas por vídeo-game, as roupas de babadinhos por roupas fashion, a criancice vai embora, e a adolescência chega. Para nós, aquelas festinhas com palhaços ou mágicos, já são coisas de bebês. Aquelas decorações de quarto com ursinhos, bonecas, palhacinhos e carrinhos não estão mais no nosso dia-a-dia. Agora são festas com muita roupa nova e músicas. Até que uma coleção de adesivos ainda passa.”

A frase introdutória é o primeiro enunciado que já demonstra onde ela quer chegar com o desenvolvimento de sua tese. Em quase todo o texto ela usa de argumentos baseados na estrutura do real e da comparação para explicar como acontece a fase da adolescência, o que é, segundo Toulmin (1993), uma das estratégias principais para se construir uma boa argumentação.

Outro aspecto conferido a esse texto tem a ver com o próprio universo da aluna; afinal ela já se expõe como se fosse uma adolescente ao fazer uso da primeira pessoa do plural, como se estivesse falando de suas próprias vivências.

Em alguns trechos ela parece querer dispersar o seu pensamento, causando uma espécie de dúvida, “Até que uma coleção de adesivos ainda passa. Por outro lado, também é legal jogar bola, pois jogamos vôlei e futebol (coisas que até os adultos fazem)”, como se não estivesse tão convencida assim que ser adolescente é modificar totalmente os seus gostos. “[...] uma coleção de adesivos até passa.”, o que chega até a ser uma expressão de efeito “cômico”, de inocência, por parte da autora. Essa é a leitura que faço desse trecho, ressaltando, como usuária da língua, que este é um processamento textual estratégico em que utilizo de uma informação dada para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é “processada on-line”.

A orientação argumentativa dada a esse texto é apreendida pelo fato de a maioria de seus enunciados levarem a uma determinada conclusão e marcarem efetivamente o que ela deseja, ou seja, a sua intenção.

No trecho “Muita gente diz que esta fase é fogo [...]” a autora já mostra o lado oposto de sua argumentação, que logo é refutada com uma palavra forte, o substantivo abstrato, “mentira”, numa oração de oposição a quem pensa de modo diferente do dela.

O fato de ela citar “a modernidade” como um contra-argumento ao dela já dá ao texto, mesmo que de modo frágil, a demonstração de um conhecimento mais amplo ou mesmo uma certa maturidade diante do assunto em debate, do que só utilizar os exemplos do início do texto, um argumento pragmático. Também o uso dos substantivos’

estudos' e 'responsabilidade', já caracteriza um progressão semântica tanto em termos linguísticos como em termos de maturação cognitiva.

A oposição às suas ideias é construída com o operador 'pois' desencadendo, mais uma vez, o processo de textualidade marcado pela coesão, "pois com a modernidade até esquecemos os estudos e a responsabilidade", "[...] mas é mentira, pois é depois dos estudos que vamos nos divertir." Ela emprega os operadores argumentativos com propriedade para justamente direcionar a sua enunciação discursiva. O que se torna curioso neste trecho é, que além de refutar uma ideia contrária, ela apresenta uma dúvida ao trecho anterior quando afirma "pois é depois dos estudos que vamos nos divertir.", mais uma vez fazendo uso do operador 'mas', fazendo-se valer da força argumentativa que tal operador apresenta. "Mas não sei se todo adolescente é assim, mas devia ser." "Do mas [...]" ao "[...] mas [...]" ela constrói um enunciado que pode ser interpretado como um conselho, um juízo de valor.

No trecho "Com tudo isso, eu acredito que temos é que aproveitar bem a adolescência, e no meu caso a pré-adolescência.", a autora chega ao final do texto retomando tudo o que foi proferido acima e, mais uma vez, colocando-se no texto, com uma expressão que provoca uma surpresa ao leitor, – "e no meu caso a pré-adolescência."–, pois ela dá a entender, durante todo o desenvolvimento, que já é uma adolescente, mas na verdade é uma pré-adolescente.

Apesar da seleção vocabular da autora não ser tão madura, bem como a elaboração de suas frases (diferentemente do texto a seguir sobre o mesmo tema), ela conduz bem a argumentação no sentido de defender que os adolescentes passam por mudanças mesmo e que essa fase da vida deve ser bem aproveitada.

Por fim, as relações retóricas de elaboração, interpretação e comparação são as mais expressivas no texto, além de possibilitarem a construção de sua coerência.

4.2.8 Texto 8 (8, F, 5º ano)

TEMA: Adolescentes ou 'aborrecentes'?

A Nova Geração

É de conhecimento geral, a precocidade dos adolescentes, pois eles vão crescendo e ficando cada vez mais moderninhos, usando a tecnologia avançada, alimentos com vitaminas, o que faz o corpo

deles se desenvolver mais rápido, usando roupas ousadas, como saias curtas, mini-blusas e outras coisas "teen".

Ninguém desconhece a personalidade dos adolescentes do passado: todos santinhos e certinhos, mas hoje em dia isso não existe, tudo é novo na nova geração. O vocabulário é mais moderno, com palavras diferentes. Antes, era "sim senhor", "entendi senhor", agora é "sacation", 'véio', "na boa", etc. Convém lembrar também, a inteligência que se desenvolve cada vez mais com a ajuda dos aparelhos eletrônicos e virtuais, como exemplo o computador que chegou e arrasou, pois oferece lazer, e é um grande apoio nos estudos.

Todos sabem que no passado, os pais é que decidiam sobre as roupas, os lugares onde ir, os gostos etc... essas eram as preocupações dos pais, e agora no presente, são os próprios adolescentes que se preocupam com eles mesmos: "Mãe, cadê minha calça jeans? E o meu top?" "Hoje eu vou a uma festa", E é assim que acontece, eles querem conhecer mais os hábitos e gostos, decidir sobre suas roupas, sobre a pele, o cabelo, enfim, eles têm mais poder de decisão e os pais não estão sabendo lidar com isso. Tem um autor que diz "adolescência é igual a computador, todo mundo quer, mas ninguém sabe mexer." São coisas da nova geração.

Pelos fatores já expostos, sabemos que os adolescentes estão totalmente na geração "teen", a mais moderna e a mais atraente das fases, e cada vez mais o modernismo e a tecnologia contribuem para isso.

O título dado ao texto, com todos os inícios de palavras em maiúsculas, já chama a atenção do leitor. Parece que a autora quer mostrar que algo novo está surgindo, "A Nova Geração", como se fosse um fenômeno. Dessa forma, ela utiliza-se da relação retórica de preparação para antecipar o assunto que será alvo de sua argumentação.

Ao iniciar o texto, ela usa uma expressão usual na argumentação que pressupõe que todo mundo sabe que os adolescentes são precoces. "É de conhecimento geral, a precocidade dos adolescentes [...]". Na mesma oração ela faz uso da relação retórica de explicação, explicitada pelo operador 'pois', ao justificar, segundo ela, os fatores que levam a essa precocidade, "[...] pois eles vão crescendo e ficando cada vez mais moderninhos, usando a tecnologia avançada, alimentos com vitaminas, o que faz o corpo deles se desenvolver mais rápido, usando roupas ousadas, como saias curtas, mini-blusas e outras coisas "teen"."

As justificativas que ela apresenta no primeiro parágrafo quanto à precocidade dos adolescentes são atuais. Para desenvolver a sua argumentação ela faz uma comparação da personalidade dos adolescentes do passado com os atuais. “Ninguém desconhece a personalidade dos adolescentes do passado: todos santinhos e certinhos [...]”, e, através do operador ‘mas’, numa estratégia de comparação por contraste, ela afirma o fato de tudo hoje ser novo, “mas hoje em dia isso não existe, tudo é novo na nova geração.”, além de fazer um jogo de palavras com os adjetivos ‘novo’ e ‘nova’ para reforçar a tese de que é uma nova geração. E, mais uma vez, fazendo uma volta ao passado, ela apresenta um novo fato do passado comparando-o, através de uma relação de contraste, ao tempo presente; “O vocabulário é mais moderno, com palavras diferentes. Antes, era “sim senhor”, “entendi senhor”, agora é “sacation’, ‘véio, “na boa”, etc.” Utilizando-se de uma expressão mais refinada – ‘convém lembrar’ – para introduzir um novo argumento, ela mostra um outro fato para defender a sua tese: “Convém lembrar também, a inteligência que se desenvolve cada vez mais com a ajuda dos aparelhos eletrônicos e virtuais, como exemplo o computador que chegou e arrasou, pois oferece lazer, e é um grande apoio nos estudos.” Nessa porção textual, além de apresentar um novo argumento com a devida justificativa, ela cita o surgimento do computador fazendo uso de uma expressão informal e atual, bem característica da fala dos adolescentes, “[...] o computador que chegou e arrasou [...]”, para frisar o quanto a tecnologia pode ser usada para o desenvolvimento da inteligência dos adolescentes, através de relação retórica explicativa. E surge aí uma relação retórica de explicação.

Apoiando-se novamente aos fatos passados para construir a sua argumentação, a autora mostra como era o comportamento dos pais em relação aos do presente: “Todos sabem que no passado, os pais é que decidiam sobre as roupas, os lugares onde ir, os gostos etc...”, através do verbo “saber”, na primeira pessoa do plural do presente, dando a entender que esse é um fato que todo mundo sabe, que faz parte do mundo comentado, é o tipo de “expressão cristalizada” como uma forma modalizadora. Através do referente sequencial ‘essas’ ela responde ao que antes era visto como preocupação, “[...] essas eram as preocupações dos pais, [...]”, depois retoma os dias atuais com um a expressão adverbial temporal “[...] e agora no presente, [...]” e chega à conclusão de que agora são os adolescentes que sabem de si, “[...] são os próprios adolescentes que se preocupam com eles mesmos:”. Para isso, ela cita exemplos do dia a dia com expressões que revelam os desejos deles: “Mãe, cadê minha calça jeans? E o meu top?” “Hoje eu vou a uma festa”.

Para dar sequência ao seu raciocínio, ela introduz uma nova frase com o conectivo 'e', e com uma simples expressão, ela sintetiza o comportamento de hoje: "E é assim que acontece, [...]"; mais uma vez fazendo uso do tempo presente como se assumisse totalmente o que afirma, ou seja, compromete-se com aquilo que enuncia. Mas a explicação do que 'acontece' é feita através de uma explicação que o que chama atenção é o uso do infinitivo cujo uso pode indicar como um enunciado interpretável, e aqui, no caso, ele pode ser visto como um desejo, um conselho, uma ordem. "[...] conhecer mais os hábitos e gostos, decidir sobre suas roupas, sobre a pele, escolher o tipo de cabelo, [...]" Para finalizar este parágrafo, ela lança mão de uma palavra de fechamento 'enfim' que dá ideia de conclusão ao dito anteriormente, usando o referente 'eles' (adolescentes), verbo ter no presente, marcando bem o seu fato-comentário, principalmente pela escolha da palavra 'poder', já que ela fala de uma nova geração, e algo novo quando chega tem poder: "[...] enfim, eles têm mais poder de decisão e os pais não estão sabendo lidar com isso."

Em seguida, ela dá a voz a 'alguém', recurso da polifonia, que demonstra uma mesma perspectiva que a dela, mas no sentido de um certo conformismo, dirigido aos pais, usada pela autora num tom irônico, mas com habilidade: "Tem um autor que diz "adolescência é igual a computador, todo mundo quer, mas ninguém sabe mexer." São coisas da nova geração" é a frase que utiliza para fechar o penúltimo parágrafo, iniciando pelo verbo 'ser' no presente, com o pronome indefinido 'coisas' que refletem uma expressão bem típica do mundo comentado, do senso comum, mas que se instaura habilmente em um texto explicitamente opinativo.

E, retomando tudo o que foi dito no texto, ela faz um final com a expressão indicadora de conclusão "Pelos fatores já expostos [...]" fazendo uso novamente do verbo 'saber' no presente, persuadindo o leitor, numa estratégia de convencimento: "Todo mundo concordou com o que ela disse." Usa a palavra 'teen' em inglês, entre aspas, como se já fosse uma expressão coloquial, dita por todos, e fazendo uso dos adjetivos 'moderna' e 'atraente' para caracterizar a adolescência, sem contar com a citação do 'modernismo' e da 'tecnologia' que ela apresenta como fortes argumentos durante todo o texto.

4.2.9 Texto 9 (9, M, 5º ano) texto com o mesmo tema, sem Júri-Simulado

TEMA: Adolescentes ou ‘aborrescentes’?

Aborrescentes ou adolescentes?

Os adolescentes são aborrescentes. Eu tenho um irmão que só fica no telefone ou no computador. Só pensa nos amigos e nas ficantes. Fica no espelho, muda o cabelo de um lado ou outro, quer trocar de tênis todos os meses e só fica no quarto. A minha mãe xinga ele o tempo todo, porque ele não estuda e só fica no computador.

Ele vive de mau humor e briga muito comigo. Me dá cocão e se eu mecho nas coisas dele ele vira bicho. Eu não quero ficar assim, ninguém na minha casa aguenta ele.

Por isso é que eu falo que adolescente é aborrecente.

O texto acima foi produzido pelo aluno sem que ele tenha participado do Júri-Simulado e apresenta uma argumentação construída com base em uma narrativa. O tema do Debate é se os adolescentes eram ‘aborrescentes’ ou não. Ele usa a temática como título e já responde a pergunta, de forma bem objetiva: “Os adolescentes são aborrescentes”. A partir da resposta, ele revela que tem um irmão e passa a contar o comportamento do irmão adolescente. “Eu tenho um irmão que só fica no telefone ou no computador. Só pensa nos amigos e nas ficantes. Fica no espelho, muda o cabelo de um lado ou outro, quer trocar de tênis todos os meses e só fica no quarto. A minha mãe xinga ele o tempo todo, porque ele não estuda e só fica no computador. Ele vive de mau humor e briga muito comigo. Me dá cocão e se eu mecho nas coisas dele ele vira bicho.” A descrição que ele faz do irmão é a justificativa que ela dá ao afirmar que os “adolescentes são aborrescentes”.

Em seguida, ele aparece no texto usando o pronome em primeira pessoa e faz uma breve reflexão – “Eu não quero ficar assim, ninguém na minha casa aguenta ele.”– em que apresenta um argumento pragmático da ordem do psicológico. Depois, ele apresenta a sua conclusão: “Por isso é que eu falo que adolescente é aborrecente.”, retomando a sua posição inicial. Este recurso linguístico permite ao escritor criar um espaço de negociação num texto escrito que é dos poucos recursos argumentativos apresentados pelo aluno.

Esse texto apresenta traços argumentativos mesmo sendo construído com base em uma narrativa. A narrativa foi a estratégia argumentativa para que se desse a

argumentatividade. Certamente, este texto apresenta falhas no que se refere à sua elaboração, ou seja, no sentido de se construir argumentos convincentes e na elaboração dos enunciados.

O fato de a turma a que ele pertencia não ter participado da dinâmica oral parece que lhe parece ter contribuído para que lhe faltassem argumentos de níveis mais elaborados para defender o seu ponto de vista, pois o fato de ele ter usado apenas o irmão como exemplo teve apoio no momento em foi feita a proposta da temática em questão. Muitos alunos passaram a citar exemplos de familiares, amigos etc. sobre como era o comportamento dos adolescentes que eles conheciam. Apesar de ser um texto argumentativo, em comparação com os outros dois apresentados, cujos alunos participaram da dinâmica anterior da oralidade, o texto deixa a desejar.

4.2.10 Texto 10 (10, F, 5º ano)

TEMA: Lula será reeleito? Sim ou não?

Quem é o melhor candidato para governar o Brasil? Votação 2006

Luís Inácio Lula da Silva está com grande chances de ser reeleito. E eu espero que sim, porque gosto do nosso presidente. Lula está sendo acusado de corrupção, mas acho que ele não está envolvido nisso. Acho que as outras pessoas do partido, podem, sim, ter roubado, mas podem ter feito algo errado sem o Lula saber. É claro que ele deve ter responsabilidade para saber o que acontece em seu governo, como afirma muitas pessoas, mas ele é presidente e tem muitos afazeres. Lula fez, sim, coisas boas para o BRASIL. Deu comida e dinheiro para muitos pobres do BRASIL. É claro que não pode cuidar de todos os pobres do BRASIL, porque realmente são MUITOS! Mas ele fez muitas coisas boas e acredito que possa fazer MUITO MAIS! E acho ainda, que os outros candidatos não devem ficar criticando o Lula e suas idéias!! As idéias dele são muito importantes, principalmente em relação a melhorar a vida dos pobres: com educação, saúde alimentação, etc... Portanto, o Lula podia continuar sendo presidente porque os pobres vivem com dificuldades e são muitos no Brasil e precisam de um presidente que olhe por eles. Por isso, Lula presidente de novo!

Logo no primeiro parágrafo a aluna apresenta um fato, que é o tema do texto, de maneira quase incontestável, haja vista o uso do adjetivo “grandes” em “Luís Inácio [...] está com grandes chances de ser reeleito.”

Em seguida, ela se posiciona ao fazer uso do pronome pessoal “eu” e do advérbio de afirmação “sim”: “Eu espero que sim [...]”. Dessa forma ela antecipa o seu ponto de vista, ou seja, ela apresenta ao leitor, sem hesitação, qual a tese que pretende defender e, para completar, ela faz uso do primeiro argumento, de maneira simples e objetiva: “[...] porque gosto do nosso presidente.”. A escolha do verbo gostar proporciona uma certa afetividade ao texto, aliada ao uso do pronome possessivo “nosso”; afinal é o presidente de todos os brasileiros.

Seguidamente, ela apresenta um contra-argumento que poderia pôr fim ao ponto de vista defendido e até usa novamente o advérbio de afirmação “sim” para evidenciar que aquele é um fato verdadeiro: “Acho que as outras pessoas do partido, podem, sim, ter roubado [...]”; mas o que ela pretende, em seguida, é demonstrar um argumento contrário: “[...], mas podem ter feito sem o Lula saber”. “É claro que ele deve ter responsabilidade para saber o que acontece, como afirma muitas pessoas, mas ele é presidente e tem muitos afazeres.”

A primeira parte do enunciado “é claro” identifica o tipo de ato que o locutor deseja produzir como se fosse uma declaração. Já o uso do operador ‘como’ (usado no sentido de ‘assim como’, mostra que este tipo de operador estabelece relações de comparação, baseado na contra-argumentação, entre elementos, com vistas a uma dada conclusão. Já o uso do operador argumentativo mas estabelece a oposição que opera como a apresentação de um argumento fundamental a favor de sua tese: “Lula fez, sim, coisas boas para o Brasil”. Novamente, ela repete o advérbio “sim”, o que revela um traço otimista de seu texto.

A aluna utiliza uma técnica de convencimento muito interessante ao usar o “sim” e a expressão “é claro”, como que para garantir a concordância do leitor diante do exposto. Além disso, lança mão de habilidades gráficas, como forma de estratégia argumentativa, quando se refere aos pobres, como a palavra Brasil em colorido e com o uso do pronome definido “muitos”, usado por duas vezes e com a letra em caixa alta. E, depois, através de uma oração iniciada pelos operadores argumentativos “e” e “acho que”, ela completa a sua argumentação e, assim, sua voz se apresenta mais uma vez no texto, demonstrando o que ela realmente deseja. Finalmente, ela termina seu texto com uma expressão de

fechamento, que exhibe a estratégia de focalização: “Por isso, Lula presidente de novo!”. A par dessa função textual de focalização, o enunciado de final do texto mantém, com a porção que o antecede (no caso, todo o texto), uma relação retórica de conclusão. Ainda no que concerne às relações retóricas, o texto exhibe, de início, uma relação de “preparação”, através do título em forma de pergunta, a qual será respondida em todo o texto. Uma outra relação retórica que emerge de forma recorrente no texto é a relação multinuclear de “contraste”, explicitada no uso que a aluna faz do operador argumentativo “mas”, considerado como o elemento argumentativo por excelência. É de se observar a constância do uso desse operador ao longo do texto, evidenciando a produtividade da relação de “contraste”

4.2.11 Texto 11 (11, M, 5º ano)

TEMA: Lula será reeleito? Sim ou não? (Texto sem a participação do aluno no júri-simulado)

Quem é o melhor candidato para governar o Brasil?

Na minha opinião, o Lula não deve ser reeleito. Eu acho que o melhor candidato é o Geraldo Alckmin, porque ele é calmo, não é muito radical como a Heloísa Helena, fez muito por São Paulo e vai fazer muito mais para o Brasil.

Alckmin citou as seguintes propostas:

Melhorar a saúde

Criar mais escolas

Construir mais hospitais

Programas de emprego

Eu acho que o Alckmin vai ser um bom presidente se não envolver com a corrupção como o Lula. Por isso, eu vou votar nele.

De início, o aluno apresenta a sua opinião expressando engajamento do locutor com o seu enunciado: “Na minha opinião [...]” “[...] é o melhor candidato, porque ele é calmo, não é muito radical, fez muito por São Paulo e vai fazer muito mais Brasil.”

Neste enunciado, podemos observar o uso do verbo “ser” (é) no presente do indicativo funcionando como modalizador de certeza. Em seguida, o aluno usa o operador de causa “porque”, que introduz os seus argumentos a favor do candidato

Geraldo Alckmin. Já o operador “e” introduz, neste caso, juntamente com a locução verbal “vai fazer”, uma ideia futura, através de uma declaração otimista sobre o futuro do Brasil. Por outro lado, ao dizer “não é muito radical como a Heloísa Helena”, o aluno constrói uma relação retórica de “comparação”.

Dando continuidade ao seu texto, o aluno incorpora o gênero “lista”, apontando as propostas defendidas por Alckmin e utilizadas pelo aluno como argumentos para defesa de sua tese. E abre a “lista” de maneira formal: “Geraldo Alckmin citou as seguintes propostas.”. Tem-se, aqui, uma relação retórica de elaboração, que especifica, detalha as propostas, através de uma sequência de estruturas apositivas. Esses detalhamentos são apresentados com todos os verbos no início das frases, no infinitivo, o qual indica uma lógica de certeza e de ordem. Ressalte-se que o aluno simplesmente copiou algumas das propostas contidas num resumo feito por mim, não tendo logrado desenvolver, elaborando seu próprio discurso, os argumentos contidos nessas propostas.

Após apresentar as propostas, ele volta a se posicionar no texto: “Eu acho [...]” e segue utilizando o operador condicional “se” – denotando uma incerteza – e finaliza com a expressão conclusiva “Por isso vou votar nele.”, que explicita a relação retórica de “conclusão” em relação à porção textual antecedente, que é todo o texto.

4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS RESULTANTES DA DINÂMICA DE DEBATE

Nesta seção é apresentada a análise de dois textos, do gênero “comentário”, em que se apresenta a argumentatividade, produzido por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. No ANEXO C é apresentada uma prova feita por mim para os alunos baseada nas próprias reflexões feitas por ele sobre o filme Uma lição de amor.

4.3.1 Texto 12 (12, F, 6º ano)

TEMA: Uma lição de amor (filme)

Bom, é um filme, lindo, triste e que nos ensina a lidarmos com diferenças, que estão muito comuns hoje em dia. Na minha vida toda, eu venho aprendendo, cada vez mais, que ninguém é igual, que ninguém é normal... cada um tem seu jeito, jeitos diferentes de cada um. Eu não estou dizendo que pessoas diferentes são pessoas deficientes... Estou dizendo que todos são diferentes entre si. No

filme, as dúvidas são sobre quem vai ficar com Lucy, e as decisões viram judiciais! E isso não é bom, porque na justiça, é uma decisão ou outra, e eu acho que as opções deveriam se juntar e formar apenas uma decisão.

A aluna inicia o texto com uma marca expressiva da oralidade – “Bom –, através de uma afirmação que sintetiza o tema retratado no filme, além do uso de dois adjetivos que expressam a sua opinião desde o início: “filme triste e lindo [...]”. A construção dessa frase se apoia na relação retórica de “elaboração”, que se materializa pelo uso dos adjetivos com uma intenção opinativa, e não de apenas caracterizar o filme.

Em seguida, 2º parágrafo, ela utiliza um argumento da vida real, falando de sua própria experiência: “Na minha vida toda, eu venho aprendendo, cada vez mais, que ninguém é igual a ninguém, que ninguém é normal [...]”. Dessa forma, ela mostra a sua opinião de maneira veemente, principalmente pela força argumentativa da expressão “cada vez mais”. A repetição do pronome ‘ninguém’ é intencional ao fazer uma espécie de comparação entre o que é ser normal e o que é ser diferente. A relação retórica de antítese se materializa, então, no trecho que vai de “Na minha vida...” até “[...] todos são diferentes entre si.”.

No trecho seguinte, ela completa o que afirma sobre a sua vida, ilustrando, através de uma relação retórica de elaboração, em sobreposição com a relação retórica de justificação, o que ela está pretendendo dizer: “[...] cada um tem seu jeito, jeitos diferentes de cada um.” Na frase a seguir, ela utiliza o mesmo recurso da relação retórica de elaboração do que foi dito anteriormente, só que neste trecho ela faz uso de uma oração afirmativa-negativa emergindo, assim, também, a relação retórica de tese/ antítese em relação à frase seguinte: “Eu não estou dizendo que pessoas diferentes são pessoas deficientes [...]”. Aqui, ela faz uso da mesma estratégia discursiva, com uma frase afirmativa, onde dá continuidade à relação retórica da elaboração, além de se colocar no texto ao fazer uso do pronome pessoal “eu” na frase: “Eu estou dizendo [...]”.

Na porção “E isso não é bom, porque na justiça, é uma decisão ou outra, e eu acho que as opções deveriam se juntar e formar apenas uma decisão.”, a autora procura explicar a disputa judicial que é retratada no filme: “No filme, as dúvidas são sobre quem vai ficar com Lucy, e as decisões viram judiciais!”. Já no final, ela faz emergirem, sobrepostas, as relações retóricas de “conclusão” e “solução”, orientando para um argumento decisivo na finalização do texto.

4.3.2 Texto 13 (13, M, 6º ano)

TEMA: Uma lição de amor (filme)

Uma das coisas que eu não gostei foram como algumas pessoas tratam Sam. E como ficam os seus direitos? Ninguém pode ter preconceito com nenhuma pessoa nesse mundo. É muito injusto com algumas pessoas deficientes... essa é uma das mensagens que o filme passa para nós. Eu penso que este filme passa muitas mensagens sobre: PRECONCEITO, ADVERSIDADE, LIDAR com as DIFERENÇAS, AMOR INCONDICIONAL. A mensagem que passa para os pais de hoje, não se trata só de materiais escolares e brinquedos, trata também de amor entre pai, mãe e filho.

No início do texto o aluno faz uma referência a uma pessoa, que está relacionada diretamente ao personagem principal do filme que se chama Sam. Tal fato pode ser justificado por ter sido uma escrita realizada logo após o Debate onde foi discutido bastante a vida do personagem principal, o Sam. O aluno parece fazer uma conexão direta entre a oralidade e a escrita, como se qualquer leitor já pudesse conhecer o personagem.

Na frase seguinte “E como ficam os seus direitos?” o aluno permanece com o mesmo estilo ao fazer outra referência ‘direitos’ através de uma frase interrogativa que leva o leitor, que ‘parece’ estar inserido no contexto do filme, a uma reflexão. Neste mesmo trecho emerge uma relação retórica de preparação com o intuito de apresentar seguidamente o seu ponto de vista; “Ninguém pode ter preconceito com nenhuma pessoa nesse mundo. É muito injusto com algumas pessoas deficientes [...] essa é uma das mensagens que o filme passa para nós.”. Dessa forma, o aluno, através de uma relação de avaliação, reconhece e apresenta ao leitor quais são os direitos de Sam demonstrando um grau de atitude ao que foi questionado anteriormente. Nessa mesma porção textual, ele usa o tempo verbal no presente do indicativo que demonstra uma certeza ao que ele defende “É muito injusto com algumas pessoas deficientes [...]” O uso das reticências parece indicar uma pretensão de prosseguir com o seu raciocínio, ou deixar para o leitor refletir sobre o que mais poderia se pensar em relação ao que foi dito na frase anterior, constituindo-se, assim, um argumento de valor pragmático. O que vem em seguida é materializado através de uma estrutura retórica de conclusão, pelo uso do pronome demonstrativo ‘essa’, simultâneo a um processo de coesão nominal,

favorecendo a construção da coerência pelo leitor. Seguidamente, ele mais uma vez se apresenta no texto através da expressão 'eu penso' que abre um espaço de justificação com o leitor ao analisar o que o filme representou para ele como espectador. "Eu penso que este filme passa muitas mensagens sobre: PRECONCEITO, ADVERSIDADE, LIDAR com as DIFERENÇAS, AMOR INCONDICIONAL. Depois, emerge uma relação multinuclear de elaboração ao satélite 'muitas mensagens' que permite ao leitor compreender quais mensagens são essas. Além disso, a seleção vocabular apresentada por ele é de um grau de requinte 'sofisticado' tendo em vista a idade do aluno que é de 12 anos. Apesar de todas essas palavras terem sido usadas durante o Debate, ele as empregou com muita habilidade no texto escrito propiciando uma rede semântica totalmente adequada com a temática do filme que é 'Deficiência'. Para concluir o texto ele faz uso de uma frase muito reflexiva e forte, e dirigida aos pais: "A mensagem que passa para os pais de hoje, não se trata só de materiais escolares e brinquedos, trata também de amor entre pai, mãe e filho." Essa frase me permite inferir que o aluno apoia-se ao universo interno (como autor analítico) do texto, e a elementos de ordem externa (elementos de ordem factual), numa dada situação comunicativa. Sendo assim, este texto apresenta fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. O que pude concluir daí é que a coerência construída pelo leitor se dá pelo princípio de interpretabilidade e aceitabilidade desse discurso, ou ainda, da emergência da estrutura retórica de interpretação ou solução, pelo fato do texto se construir, principalmente, em conexão com fatores de ordem cognitiva e pragmática.

4.3.3 Texto 14 (13, F, 9º ano)

TEMA: A maioria penal

A redução da maioria penal

A atual maioria penal no Brasil é 18 anos. Isso significa que uma pessoa só responde por seus atos quanto tem 18 anos completos. Antes desta idade, se for cometido um crime, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê apenas três anos de internação. Mas desde a morte do menino João Hélio, 6 anos, em 2007, esta questão da maioria vem sendo discutida.

Acredito que a maioria penal deveria ser reduzida. Por si só, não trata o problema, mas se relacionadas a medidas educacionais

adequadas o efeito é grande. Os jovens de 16 anos, na minha opinião, têm capacidade de saber sobre o certo e o errado e devem responder sobre seus atos ilícitos cometidos.

Os que são favoráveis à redução dizem que a atual legislação está ultrapassada; hoje os jovens de 16 anos têm mais acesso às informações, além de maior capacidade de compreender se seus atos condizem ou não com a lei.

Também é criticada a punição máxima imposta pelo ECA, por proteger demasiadamente o adolescente, estimulando a prática de crimes e a impunidade.

O deputado William Woo (PSDB-SP) considera urgente que o Congresso reveja a maioria penal e argumenta: "O adolescente pode votar aos 16 anos. Ele já tem consciência do que é certo e errado e por isso sou a favor da redução para 16 anos. É preciso fazer uma reforma penal para que haja uma pena progressiva de acordo com a idade".

Quem é contra, argumenta dizendo que a medida trataria apenas os fatos, sem dar a devida atenção às causas, como a falta de acesso à educação, desemprego e desagregação familiar. Também chamam atenção para outro fator, esta mudança agravaria a crise no sistema penitenciário e os mais jovens teriam contato com criminosos experientes.

Foram feitas algumas propostas contrárias à redução da maioria, mas com objetivos parecidos. Uma delas é aumentar o tempo de detenção dos jovens de três para cinco anos, em caso de crimes hediondos, ou atentado à vida. Outra solução alternativa, proposta por Onipc Lorenzani (líder do PFL na Câmara) é que se crie a possibilidade do juiz emancipar o menor infrator, permitindo que ele seja condenado como qualquer um com mais de 18 anos.

Estas propostas podem ser muito eficazes, mas se o jovem conscientemente sabe o que faz, não há porque não deixá-lo assumir suas responsabilidades.

Primeiramente, o texto aqui presente mostra-se bem estruturado e elaborado. Apresenta argumentos consistentes seguidos de justificativas e de estratégias argumentativas habilidosas.

Pelo título não é possível saber qual será o ponto de vista defendido pela aluna, o mesmo acontece com a primeira frase do texto em que é citado um fato da ordem jurídica brasileira de caráter coletivo. Em seguida, ela explica o que quer dizer tal fato

emergindo assim uma relação retórica de elaboração em relação à frase anterior. “A atual maioria penal no Brasil é 18 anos. Isso significa que uma pessoa só responde por seus atos quanto tem 18 anos completos. Antes desta idade, se for cometido um crime, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê apenas três anos de internação.”

Ao longo do primeiro parágrafo, ela tece considerações sobre a maioria penal que, no Brasil, é de 18 anos, o que é denominado de ‘elemento dado’ por destinar-se a uma estratégia de organização da informação. A partir desse elemento ela passa a fornecer ‘elementos novos’. Entre a informação dada e a nova a aluna abre um espaço de interlocução com o leitor, com o objetivo de ampliar e/ou reformular os conhecimentos já ‘guardados’ por ela.

Apenas no segundo parágrafo ela apresenta seu ponto de vista, que é “Acredito que a maioria penal deveria ser reduzida.”, mas já argumenta que aquilo em que ela acredita “por si só [...]” não resolve o problema.

É visível a existência de uma orientação argumentativa dada ao texto pelos enunciados construídos. A marca de distanciamento “na minha opinião”, também aparece, apesar de não ser comum em textos de alunos desta idade; entretanto, ela marca a sua presença no texto, através desse recurso linguístico que permite ao escritor criar um espaço de negociação num texto escrito. Os operadores argumentativos de causa (‘porque’), os operadores de conclusão (‘afinal’, ‘sendo assim’) e os modalizadores de certeza aparecem com mais frequência, fortalecendo a ideia da orientação argumentativa dos enunciados.

Outra observação a ser feita é que na produção desse discurso, especificamente argumentativo, foi feito um planejamento, levando em conta a articulação com os argumentos entre si e a articulação do interlocutor. Em alguns enunciados, é possível identificar claramente o conflito criado entre as ideias pessoais do enunciador e as informações do senso comum que levam a uma contra-argumentação: “os que são contrários [...]”, “Quem é contra, argumenta [...]”. Além disso, a aluna ajusta os argumentos, através do discurso escrito, modifica sua representação e torna o que é dito negociável, surgindo aí as operações básicas de negociação e justificação, estratégias de forte poder argumentativo. O fenômeno da polifonia foi representado através do desdobramento dos enunciados, como as citações de deputados, organizações etc. “O

deputado William Woo (PSDB-SP) [...]”, “Outra solução alternativa, proposta por Onipic Lorenzani (líder do PFL na Câmara)”.

A rede semântica é outro aspecto linguístico facilmente observável, pois é possível verificar que ela não ‘perde o fio da meada’ e mantém a progressão temática do texto.

Os contra-argumentos são precisamente bem elaborados, principalmente por se considerar a temática difícil e complexa para ser argumentada por uma aluna de 14 anos. No contexto dessa argumentação, surge um elemento de oposição (pontos de vista alternativos e contra-argumentos) indispensável à sua realização e esse confronto entre pontos de vista confere à argumentação sua dimensão dialógica/dialética.

Outro ponto a ser considerado é a emergência das relações retóricas de “evidência”, “interpretação” e “elaboração”, típicas em textos de alunos da idade entre 14 e 15 anos, possibilitando uma abertura de espaço para a negociação com o interlocutor, além de estabelecer a coerência do texto e determinar com maior precisão a organização estrutural do texto.

Nota-se, também, a presença da generalização, traço atribuído a textos argumentativos bem elaborados e a textos de produtores que possuem habilidades linguísticas bem desenvolvidas. Ao focar as questões linguísticas, volto a chamar a atenção para o uso de várias estratégias de argumentação, como: comparação, desdobramento de sujeitos (polifonia), exemplificação, conclusão, voz da autoridade, explicitando, assim, uma fase de desenvolvimento cognitivo, na qual se argumenta e contra-argumenta. É um texto que apresenta-se bastante convincente e persuasivo pela habilidade do uso das estratégias acima citadas.

Sem dúvida, no interior do discurso (texto), foram desenvolvidos os mais variados papéis, que abriram a possibilidade do embate de vozes, de vontades, do ponto de vista defendido. “Quem é contra, argumenta [...]”.

Os argumentos por comparação e os argumentos pragmáticos, que avaliam ações, acontecimentos geralmente desfavoráveis em relação à defesa de um ponto de vista surgem e parecem ser os mais valorizados nessa argumentação, como: “[...] esta mudança agravaria a crise no sistema penitenciário e os mais jovens teriam contato com criminosos experientes.”, “Estas propostas podem ser muito eficazes, mas se o jovem conscientemente sabe o que faz, não há porque não deixá-lo assumir suas responsabilidades.”

O argumento pragmático desempenha um papel essencial na argumentação. Certos autores, como Perelman, por exemplo, acredita que o argumento pragmático pode construir um esquema único da “lógica dos juízos de valor”, pois para apreciar um acontecimento, é preciso observar seus efeitos, o que a autora realiza com bastante propriedade.

O argumento da finalidade aparece baseado na ideia de que o valor de algo depende de seu fim e desempenha um papel central nas ações humanas, que são organizadas de acordo com objetivos estabelecidos a priori, como se vê no trecho “O adolescente pode voltar aos 16 anos. Ele já tem consciência do que é certo e errado e por isso sou a favor da redução para 16 anos.”. Também nesse trecho emerge a relação retórica de “justificação” que revela o modo como ela ‘interpreta’ e avalia a questão da maioridade penal.

Outro aspecto analisado é o uso de palavras que revelam a relação retórica de tese/antítese, como se vê em “certo e errado”, além dos modalizadores que dão força à argumentatividade construída: “demasiadamente”, “conscientemente” etc.

Este é um texto de opinião, de caráter argumentativo por excelência, que cumpre o fim fundamental de fazer-creer, ao defender um ponto de vista sobre uma realidade social; afinal é o que se deve entender por argumentatividade. A relação retórica de avaliação, portanto, tem base crucial em um “juízo de valor”, um dos aspectos predominantes neste texto.

A incorporação de argumentos usado no Debate sobre o tema é outro aspecto bastante marcante, principalmente quando ela contra-argumenta, como vemos no trecho “O deputado William Woo [...] de acordo com a idade.” São vários episódios em que podemos observar sua ocorrência por terem sido citados várias vezes durante a oralidade.

A incorporação do discurso do outro faz parte do funcionamento da língua e a aluna enuncia esse fenômeno no texto. Assim, quando observamos nos textos marcas indicativas de incorporação de argumentos, de submetimento aos movimentos da língua, ou ainda de escuta da própria fala, trata-se da dominância de um dos três polos da relação com a língua: dominância da fala do outro, do funcionamento da língua ou da relação do sujeito com sua própria fala, de acordo com a frase: “Quem é contra, argumenta dizendo que a medida trataria apenas os fatos, sem dar a devida atenção às causas, como a falta de acesso à educação, desemprego e desagregação familiar.

Também chamam atenção para outro fator, esta mudança agravaria a crise no sistema penitenciário e os mais jovens teriam contato com criminosos experientes.”

Não há como não observar que as inserções que ela introduz no texto como explicações, justificativas e reflexões tiveram a função de organizar o mundo textual e também de manter o interesse do leitor, ou seja, causar o efeito persuasivo da argumentação.

4.3.4 Texto 15 (14, F, 9º ano)

TEMA: A Maioridade Penal

Redução da maioridade penal: problema ou solução?

O Brasil é um país que ainda precisa se desenvolver em muitos aspectos; um deles é na questão da criminalidade. Atualmente jovens e adultos constituem o mundo do crime e a consequência disso é que gera muita polêmica quando falamos, por exemplo, sobre a redução da maioridade penal.

Penso que a questão de redução da maioridade penal faz parte de um conjunto de consequências de coisas que deveriam ser básicas na estrutura de uma sociedade.

A principal delas é a educação. Uma educação que proporcione uma formação de qualidade já é uma boa medida para diminuir a violência entre os jovens, pois muitas vezes o que eles fazem é por não terem chance de mudar sua vida. Os jovens precisam ocupar o seu tempo. Se não estão na escola, estão sem fazer nada, sem dinheiro, e aprenderão como consegui-lo de uma forma que julgam "simples", roubando.

Porém, uma educação apenas escolar não é suficiente. A família é fundamental neste processo; a educação é dever dos pais; eles devem proporcionar bons exemplos e ensinar seus filhos a serem respeitosos. A responsabilidade de um jovem menor de idade é dos pais, a organização da vida do adolescente está nas mãos dos pais. Então, a família é essencial na formação de jovens bem educados.

Outro lado é a questão da responsabilidade. Muitos jovens hoje têm seus pontos de vista, fazem críticas, sabem o que querem, mas não tem responsabilidade para avaliar certos atos. Outros nem sabem o que querem, pensam que sabem, mas têm ainda muita coisa para viver, muitos caminhos para percorrer e muitas

escolhas a fazer. Com uma boa oportunidade eles podem fazer boas escolhas e traçarem objetivos de vida.

A redução da maioria penal no Brasil faz sentido sim, afinal adolescentes de 16 anos ou menos já estão no mundo do crime e eles têm que arcar com as consequências dos seus atos. Por outro lado reduzir a maioria penal sem resolver a raiz do problema não vai adiantar. Daqui pouco estaremos reduzindo a pena para dez anos já que a violência, com a participação de jovens, aumenta a cada dia.

Para solucionar os problemas devemos buscar suas origens e resolvê-los de vez, caso contrário ainda teremos consequências mais graves.

Neste texto, pude considerar, primeiramente, o fenômeno do “paralelismo” que oferece ao texto um ritmo característico propiciado pela estrutura que se sucede e se repete, pois os elementos se configuram a um conjunto associado ao mesmo campo semântico. Dessa forma, o paralelismo faz o texto soar como um jogo de palavras e constitui efeitos referenciais que tecem a malha tópica do texto. Fenômeno relacionado à rede semântica construída no texto, como se vê: responsabilidade, respeito, consciência, escolhas, violência, redução, educação, etc., que está diretamente relacionada à temática do maioridade penal.

No caso do grande número de verbos no infinitivo como, desenvolver, reduzir, solucionar, dividir, conscientizar, etc., pode seu uso indicar enunciados que podem ser interpretados, no caso, como um desejo, um conselho, uma ordem. Na primeira frase do texto, “O Brasil é um país que ainda precisa se desenvolver em muitos aspectos;” e já deixa evidente um ponto de vista geral ou um argumento factual de caráter coletivo, ao falar do ‘Brasil’. Tal estratégia é habilidosa e persuasiva, pois faz progredir uma argumentação que parte do geral para um ponto de vista específico e deixa explícita a relação retórica de preparação para que o leitor dê continuidade à leitura do texto, e conheça a argumentação que será desenvolvida sobre a temática da “Maioridade penal”. “O Brasil é um país que ainda precisa se desenvolver em muitos aspectos; um deles é na questão da criminalidade.” Ao apresentar de maneira geral um argumento factual, ou seja, apontar um fato baseado no ‘mundo exterior’, a aluna faz emergir uma relação retórica de elaboração temporal, numa situação multinuclear ao que foi dito anteriormente, “Atualmente jovens e adultos constituem o mundo do crime e a consequência disso e que gera muita polêmica quando falamos, por exemplo, sobre a

redução da maioria penal.” Em seguida, ela inicia a frase com o verbo ‘pensar’ que permite verificar a sua voz no texto e cria uma situação de negociação com o leitor:

“Penso que a questão de redução da maioria penal faz parte de um conjunto de consequências de coisas que deveriam ser básicas na estrutura de uma sociedade.” Nota-se que a autora ‘persegue’ os argumentos para defender o que pensa, mesmo que lhe falte palavras, como “[...] consequências de coisas [...]”. Para um leitor mais exigente uma pergunta poderia surgir “Quais coisas?”, mas que poderia ser considerada de menos valia ao lermos o resto da frase: “[...] que deveriam ser básicas na estrutura de uma sociedade.”, principalmente pela expressão ‘sofisticada’, “[...] básicas na estrutura de uma sociedade.”, usada por aluna de 14 anos. A seleção vocabular utilizada por ela é digna de atenção, não só pela frase mostrada anteriormente, mas por outras formuladas por ela, como a seguir: “Porém, uma educação apenas escolar não é suficiente. A família é fundamental neste processo; a educação é dever dos pais; eles devem proporcionar bons exemplos e ensinar seus filhos a serem respeitosos. A responsabilidade de um jovem menor de idade é dos pais, a organização da vida do adolescente está nas mãos dos pais. Então, a família é essencial na formação de jovens bem educados.” Nessa requintada construção, ela faz emergir várias relações retóricas de cunho argumentativo: contraste, elaboração, solução e interpretação, nessa ordem.

Outro aspecto analisado é a estratégia que ela utiliza na ordem de apresentação dos argumentos e o valor que é atribuído a cada um deles, observem: ela começa por demonstrar argumentos que partem do factual articular que refere-se a enunciados de experiências ou valores pessoais do locutor: “Penso que a questão de redução da maioria penal faz parte de um conjunto de consequências de coisas que deveriam ser básicas na estrutura de uma sociedade.” Depois, ela parte para argumentos factuais gerais que referem-se a enunciados de experiências ou valores mais coletivos do locutor: “Os jovens precisam ocupar o seu tempo. Se não estão na escola, estão sem fazer nada, sem dinheiro, e aprenderão como consegui-lo de uma forma que julgam “simples”, roubando.” A seguir, ela usa de argumentos factuais da ordem do geral-particular que referem-se a enunciados que combinam experiências ou valores particulares e coletivos, do senso comum, como: “Outro lado é a questão da responsabilidade. Muitos jovens hoje têm seus pontos de vista, fazem críticas, sabem o que querem, mas não tem responsabilidade para avaliar certos atos. Outros nem sabem o que querem, pensam que sabem, mas têm ainda muita coisa para viver, muitos caminhos para percorrer e muitas

escolhas a fazer. Com uma boa oportunidade eles podem fazer boas escolhas e traçarem objetivos de vida. Nesta porção textual, as relações retóricas se emergem através do satélite “Outro lado é a questão da responsabilidade.” que se materializam em relações retóricas multinucleares de justificação, interpretação, contraste e solução.

Os dois parágrafos finais: “A redução da maioria penal no Brasil faz sentido sim, afinal adolescentes de 16 anos ou menos já estão no mundo do crime e eles têm que arcar com as consequências dos seus atos. Por outro lado reduzir a maioria penal sem resolver a raiz do problema não vai adiantar. Daqui a pouco estaremos reduzindo a pena para dez anos já que a violência, com a participação de jovens, aumenta a cada dia.” “Para solucionar os problemas devemos buscar suas origens e resolvê-los de vez, caso contrário ainda teremos consequências mais graves.”, revelam além do domínio linguístico-textual da autora –, da elaboração dos enunciados que dão a orientação argumentativa ao texto – a habilidade com o uso dos aspectos formais da língua – ortografia, pontuação, concordância. Neste trecho a atenção se volta também para a articulação e ajuste dos argumentos, pois além de retomar a sua posição inicial, ela projeta uma interpretação dos seus argumentos posicionando-se claramente no texto, e concluindo com frases persuasivas e convincentes que realmente levam o leitor a uma leitura instigante e reflexiva.

4.3.5 Texto 16 (15, M, 4º ano)

TEMA: Animais no Circo

Na minha opinião, é errado colocarem animais no circo porque eles são treinados de uma maneira muito ruge, perdem seus instintos e são obrigados a fazerem coisas quase impossíveis para sua espécie.

Grandes circos, como o Cirque Du Soleil não utilizam animais mas são divertidos, engraçados e atraem a atenção do público.

A partir da primeira expressão usada pelo aluno – ‘Na minha opinião.’ – é possível verificar que o aluno cria um espaço de negociação com o leitor, por ser uma estratégia essencial a este propósito.

Outro aspecto a ser avaliado é o uso do verbo no presente, próprio do mundo comentado e que revela uma certeza do que se quer afirmar, no caso ‘[...] é errado

colocarem animais no circo’, ‘são treinados de uma maneira muito ruge, perdem seus instintos e são obrigados [...]’.

O fato de o aluno apontar enfaticamente sua posição quanto à existência de animais no circo, através da expressão ‘é errado.’, já apresenta o seu ponto de vista, justificado pelo trecho que vem a seguir – “[...] porque eles são treinados de uma maneira muito ruge, perdem seus instintos e são obrigados a fazerem coisas quase impossíveis para sua espécie.” –, o qual mantém, com o trecho anterior, uma relação retórica de justificação, explicitada através do uso do operador argumentativo ‘porque’.

Outra observação a ser feita em relação a essa porção textual é o uso dos operadores coesivos em relação ao referente ‘animais’, que são: “eles”, “seus”, “obrigados”, a fim de se evitar a repetição. Através desses substitutos, o aluno mostra muita habilidade linguística para uma pessoa de apenas oito anos de idade, uma vez que o fenômeno da repetição é muito natural nessa faixa etária.

Através da estratégia argumentativa da exemplificação ‘Grandes circos, como o Cirque Du Soleil’ a aluna apresenta mais um argumento que fortalece a sua argumentação, ainda mais por ser o Cirque Du Soleil conhecido mundialmente.

No trecho, “[...] não utilizam animais mas são divertidos, engraçados e atraem a atenção do público.”, o aluno usa devidamente o operador ‘mas’, que aponta na direção de novos argumentos, faz uso dos adjetivos com valor argumentativo e, através do conector ‘e’, acrescenta mais um argumento e faz um fechamento coerente com a sua posição inicial, estratégia que dá origem a uma rede semântica coerente com a questão proposta “Animais no circo, é legal ou ilegal?”

4.3.6 Texto 17 (17, M, 4º)

ANIMAIS NO CIRCO

Eu acho que o Cirque Du Solil consegue ser bom sem animais, porque às vezes eles fantasiam as pessoas de animais, por exemplo:

Na apresentação que a gente viu, no início, tinha três pessoas apresentando e uma pessoa mais ou menos parecida com uma aranha, imitando algumas posições da aranha, e fazendo coisas que uma aranha faz.

Outra coisa que eu reparei é que nos circos que têm animal, eles fazem com que o animal faça coisas que os humanos fazem.
Exemplo:

Estrela, parada de mão, cambalhota, e etc. E no Cirque Du Solil eles colocam as pessoas fazendo coisas que os animais fazem, em vez de colocar os animais fazendo coisas que os humanos fazem. E no Cirque Du Solil eles fazem teatro interativo.

Exemplo:

Na apresentação dos Saltimbancos, um palhaço chamou um homem da platéia para fazer uma apresentação de um tiroteio e dependendo do que ele fazia soltava uma trilha sonora.

E no Cirque Du Solil eles têm pessoas que treinam muito para fazer coisas incríveis.

Eu acho errado pegar animais para colocar no circo, prefiro pessoas imitando as coisas incríveis que os animais fazem e fazendo coisas incríveis, do que animais sofrendo no circo.

Já no início do texto o aluno apresenta o seu ponto de vista: “Eu acho que o Cirque Du Solil consegue ser bom sem animais, [...]” abrindo um espaço de negociação com o leitor. Através de uma operação de justificação, ele explica o motivo de afirmar que “Cirque Du Solil consegue ser bom [...]” através do operador argumentativo ‘porque’. Na frase “[...] às vezes eles fantasiam as pessoas de animais, por exemplo:” ele constrói um trecho em que emerge a relação retórica de elaboração através de uma outra relação retórica que é a de exemplificação. “Na apresentação que a gente viu, no início, tinha três pessoas apresentando e uma pessoa mais ou menos parecida com uma aranha, imitando algumas posições da aranha, e fazendo coisas que uma aranha faz.” O fato de ele usar a estratégia argumentativa de ‘dar exemplos’ faz com que a sua argumentação se sustente e se fortaleça. Na porção textual a seguir – “Outra coisa que eu reparei é que nos circos que têm animal, eles fazem com que o animal faça coisas que os humanos fazem. Exemplo: Estrela, parada de mão, cambalhota, e etc. E no Cirque Du Solil eles colocam as pessoas fazendo coisas que os animais fazem, em vez de colocar os animais fazendo coisas que os humanos fazem. E no Cirque Du Solil eles fazem teatro interativo.” – muitos aspectos e fenômenos linguísticos podem ser verificados, a começar pelo argumento factual relacionado ao mundo exterior, mas é no interior do discurso que ele constrói o seu ponto de vista, ao usar, por exemplo, o pronome pessoal ‘eu’ marcando a sua presença no texto, abrindo espaço tanto para a negociação com o leitor ao mesmo

tempo que faz emergir a relação retórica de elaboração e justificação. O substantivo 'exemplo', atribuindo-lhe o mesmo sentido do operador argumentativo de 'por exemplo' é usado três vezes no texto para exemplificar a posição assumida pelo autor no enunciado anterior. O aluno não apresenta dificuldades no seu uso, como mostra o texto. Neste caso, o que se torna relevante observar é que o recorrente uso dos exemplos, pode ser analisado como inserções que têm, em geral, a função de facilitar a compreensão dos interlocutores, criando uma conexão para o estabelecimento de uma estrutura referencial, de modo que os elementos inseridos não são supérfluos, isto é, não são elimináveis e auxiliam a compreensão. O que denomino de inserção aqui é o número significativo de ilustrações e exemplificações, que são comentários metaformativos com a função de organizar o mundo textual. A função das inserções pelo autor pode ter, também, a intenção de despertar ou manter o interesse dos leitores.

4.4 UMA VISÃO GERAL DA ANÁLISE

São retomados aqui, de maneira sucinta, alguns dos aspectos que foram evidenciados pela análise desenvolvida nesta seção.

Uma primeira observação a ser feita é a de que todos os textos foram marcados pela **argumentatividade**, em termos dos parâmetros de análise aqui adotados. Neles pude perceber o uso de várias estratégias de argumentação, como: comparação, desdobramento de sujeitos (polifonia), exemplificação, conclusão, voz da autoridade etc., principalmente nos textos produzidos após o Júri-Simulado e nos textos sobre a "Maioridade penal". Os textos dos adolescentes, que desenvolveram essa temática, apresentaram, de forma significativa, o recurso da exemplificação, ilustração, dados científicos, estatísticos, e de contra-argumentos. São textos convincentes e persuasivos, apesar do grau de dificuldade apresentado pela temática.

Outro ponto a ser destacado é que, na produção do texto argumentativo, houve um planejamento, levando em conta a articulação com os argumentos entre si e com o interlocutor. Em alguns enunciados, foi possível identificar claramente o conflito criado entre as ideias pessoais do produtor do texto e as informações do senso comum. Tanto nos textos dos alunos de 10 a 12 anos quanto nos dos alunos de 14 anos, os produtores ajustaram os argumentos, através do texto escrito, modificando sua representação e tornando o que é dito negociável, além do fenômeno da polifonia representado como

uma estratégia habilidosa para chegar ao desdobramento dos enunciados. Esse exercício da argumentação abre a possibilidade do embate de vozes, de vontades, de pontos de vista, tornando possível a construção do sentido, como é observável na escrita reflexiva sobre o filme “Uma lição de amor”. Essa produção reflexiva produziu um efeito emotivo aos textos, ou seja, os alunos fizeram comentários reflexivo-argumentativos baseados na estrutura do real, das vivências de cada um. Nesses textos não houve o fenômeno da polifonia, apenas a voz do sujeito num tom afetivo, sem que fosse abandonada a argumentatividade.

Os argumentos por comparação também foram utilizados, principalmente no texto “A nova geração”, para fazer a oposição entre os adolescentes do passado e os atuais; e também ocorreu a comparação nos textos sobre a temática “Adolescentes ou aborrecentes”. Além disso, verificou-se o uso frequente dos argumentos pragmáticos, que avaliaram ações, fatos, acontecimentos geralmente desfavoráveis em relação à defesa de um ponto de vista. Esses argumentos ocorreram nos textos produzidos por alunos de 10 a 14 anos.

O argumento pragmático é o mais presente nos textos e o mais valorizado na argumentação pelos alunos. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 3), o argumento pragmático “desempenha um papel a tal ponto essencial na argumentação, que certos autores quiseram ver nele o esquema único da lógica dos juízos de valor”, pois, para apreciar um acontecimento, é preciso observar seus efeitos.

Os argumentos de finalidade indicam que o valor de algo depende de seu fim e, por isso, desempenham um papel central nas ações humanas, que são organizadas de acordo com objetivos estabelecidos a priori, como ocorreu nos textos sobre a análise do filme “Uma lição de amor”.

O processo de referenciação foi outra questão analisada nos textos. Ao estudar a progressão referencial, Koch (2002) situa as expressões nominais definidas e indefinidas como as principais estratégias de referenciação, ao lado do uso de pronomes. As expressões nominais são um dos recursos de coesão mais produtivos da textualidade, pois podem funcionar tanto quanto anáforas como catáforas. O fenômeno da referenciação aparece nos textos analisados de várias maneiras, principalmente para se evitar repetições, através do uso também de sinônimos. Pode-se observar a presença desse processo nos textos sobre a temática “O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?”, através do uso de rede semântica, de recursos expressivos do

próprio autor e da progressão referencial baseada no uso do mesmo tempo verbal, principalmente o presente do indicativo.

é interessante lembrar que o uso dos operadores argumentativos num texto servem para designar certos elementos da gramática de uma língua ou indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) que apontam. Como foram observados na análise do *corpus*, todos os operadores utilizados nos textos dos alunos são recursos da própria gramática da língua. Percebi também o quão adequadamente os alunos fizeram uso destes artefatos linguísticos para comporem seus argumentos a favor ou contra os temas propostos. Embora as crianças de oito a 10 anos não tenham consciência da força desses recursos argumentativos, utilizam-nos naturalmente como elementos da língua da qual são usuárias competentes. A presença de marcas argumentativas em textos principalmente das crianças de oito anos que não receberam nenhum ensino específico quanto à produção de textos argumentativos mostrou como elas podem fazer uso destes elementos de modo eficiente.

A análise evidenciou, por exemplo, que, nos textos do 4º ano – de alunos de oito anos, que trabalharam com a temática sobre “Animais no circo” –, em muitos enunciados se fizeram presentes os operadores temporais e causais, que sinalizam o tempo e a causa do fato enunciado. Nesses textos, a coesão algumas vezes aproxima-se da oralidade, pois os alunos realizam os encadeamentos por simples justaposição, fazendo uso dos sequenciadores ‘aí’ e ‘então’. Já os operadores de distanciamento (‘acho que’, ‘na minha opinião’, ‘para mim’) aparecem com frequência nos textos sobre a temática “Animais no circo” e “Uma lição de amor”. Nos textos produzidos após o Júri-Simulado e após o Debate sobre “Maioridade Penal”, os operadores temporais (‘quando’, ‘depois de’, ‘sempre’), os de causa (‘porque’), os de conclusão (‘afinal’, ‘sendo assim’) e os modalizadores de certeza (“certamente”) são mais recorrentes.

É necessário explicitar que na Linguística Textual emprega-se o termo **operador argumentativo** ou **operador discursivo** para se referir às partículas que a gramática tradicional classifica como conjunção ou conectivo. Além de conjunções ou conectivos, também certas palavras que não se enquadram nas dez classes gramaticais tradicionais são nomeadas como operadores ou como organizadores textuais. Tanto as conjunções quanto essas palavras sem classificação especial são marcas linguísticas determinantes no processo de argumentação

Os operadores argumentativos que mais se destacaram nos textos foram os seguintes:

- **SE:** foi usado como uma locução condicional, na medida em que exprime uma condição.
- **POIS:** conjunção coordenativa conclusiva, exprimindo que o enunciado que se segue é uma premissa que, em conjunção com outro enunciado anterior, vai permitir extrair uma conclusão.
- **CERTAMENTE QUE, NINGUÉM DESCONHECE, É DE CONHECIMENTO GERAL, TODOS SABEMOS:** expressões que indicaram que, o que deve seguir, é uma afirmação inquestionável, que não pode ser posta em dúvida.
- **NÃO SÓ, MAS TAMBÉM:** conjunção copulativa que serviu para ligar dois enunciados que têm a mesma orientação argumentativa.
- **MAS:** foi utilizado para contrapor ao enunciado anterior, no qual são apresentadas conclusões contrárias, sendo que deverá prevalecer o enunciado introduzido pelo mesmo operador; por isso é conhecido como operador de contra-argumentação.
- **POR EXEMPLO:** este operador foi usado para exemplificar a posição assumida pelo locutor no enunciado anterior.
- **PORQUE, POR CAUSA, COM** (usado no sentido do operador devido): estes operadores foram usados com a função de introduzir uma explicação ou justificação ao enunciado anterior. O operador PORQUE foi o mais utilizado nos textos.
- **SÓ** (usado no sentido de **APENAS**): este operador foi usado para orientar a argumentação para a negação da totalidade.
- **E, NÃO É SÓ..., É TAMBÉM, TAMBÉM, NEM:** estes operadores foram utilizados para somar argumentos a favor de uma mesma conclusão. O operador E apareceu na maioria dos textos das crianças de oito anos, sem dúvida porque o operador E é o mais comum na linguagem falada das crianças.
- **POR ISSO, DESDE ENTÃO, NISSO** (usado no sentido de LOGO) foi usado para introduzir uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
- **ATÉ, ATÉ MESMO, MESMO** (usado no sentido de ATÉ MESMO): estes operadores assinalaram o argumento mais forte de uma escala de argumentos orientada no sentido de uma conclusão.

- **OU**: este operador argumentativo, assim como os operadores **OU ENTÃO**, **QUER... QUER**, **SEJA... SEJA**, etc. introduziram argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.
- **COMO** (usado no sentido de ASSIM COMO): este tipo de operador estabeleceu relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão.

Em suma, é possível afirmar que foi bastante variada a utilização dos tipos de operadores argumentativos nos textos do *corpus*.

O quadro abaixo apresenta de forma geral uma síntese de como foram construídos os textos de opinião pelos alunos.

QUADRO 1: Síntese da construção dos textos de opinião pelos alunos.

A DEFESA DE UM PONTO DE VISTA		OS MEIOS DE EXPOSIÇÃO organizadores textuais operadores argumentativos
PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA	Partiu-se geralmente de um argumento-factual, questão habitualmente conhecida sobre o tema estudado.	Frases afirmativas. Uso de narrativas para dar início à argumentação. Marcas de oralidade. É de conhecimento geral... Todos nós sabemos... Sabemos que... Atualmente... Nos dias de hoje... Outro fator... Ninguém desconhece... Eu penso que... Etc.
DESENVOLVIMENTO DOS PARÁGRAFOS: apresentação dos argumentos e justificativas	Utilizou-se: As formas de concessão; Os procedimentos de enumeração; Exemplos, Ilustrações, Dados, Voz da autoridade, Estatística, Fatos... Etc.	É certo... É verdade que... É possível que... Na minha opinião... Eu acho... Eu penso que... Convém lembrar... Acredito que... Como exemplo.. Por exemplo... Na verdade... Outro problema... Outro fator... O pior problema... Algumas pessoas afirmam que... Mas, porque, e, pois, portanto, já que, por isso, conforme, como... Etc.

A DEFESA DE UM PONTO DE VISTA		OS MEIOS DE EXPOSIÇÃO organizadores textuais operadores argumentativos
Transição	Transição: passa-se da exposição dos argumentos à contra-argumentação.	Entretanto, mesmo que, até que, todavia, contudo, mas, já que, é claro que, pelo contrário... Há quem argumenta que... Dizem que... Quem pensa diferente... Primeiramente... Em primeiro lugar... Por outro lado... Além disso... Enfim... Quanto a... Uma das coisas... Afirmam que... Certamente... Realmente... Com certeza... Etc.
Conclusão	Conclusão geral: retomada da posição inicial e interrogativas que levam a uma reflexão.	Afinal, portanto... Com tudo isso... Concluindo... Com todos esses fatores... Pelos fatores já expostos... Por isso tudo... Diante de tudo isso... Com todos esses fatores... Será que... Então... Etc.

Finalmente, resta fazer algumas considerações sobre como se construíram as relações retóricas nos textos analisados, possibilitando uma abertura de espaço para a negociação com o interlocutor. Mesmo não dominando os postulados da RST – em que a presente análise também se fundamentou –, os alunos punham em prática sua competência linguística da qual faz parte, obviamente, o conhecimento dessas relações de coerência para a produção de um texto. Nos textos dos alunos de 14 anos, nota-se a presença das relações retóricas de “avaliação” e “interpretação”, que constituem, juntas, um traço marcante de textos argumentativos bem elaborados e de textos de produtores que possuem habilidades linguísticas bem desenvolvidas, como aqueles que discursaram sobre a temática da “Maioridade penal”. Assim, de maneira geral, os textos analisados formaram um *corpus* de textos de opinião, em que se reconheceu o uso significativo das relações retóricas de “evidência”, “elaboração”, além das de “avaliação”

e “interpretação”, já citadas. Pude constatar que tais relações tiveram destaque maior e se fizeram presentes na maioria dos textos argumentativos discutidos neste trabalho.

Conforme observado, as análises aqui empreendidas foram embasadas na perspectiva da Linguística Textual e do Funcionalismo, esse último por meio da RST. A intenção foi demonstrar uma interface dessas duas teorias pelo fato de elas investigarem as relações entre a configuração textual-discursiva dos textos, a configuração retórica e as condições das situações de comunicação em que os textos produzidos pelos alunos se inserem. Fazer uma análise com base nessas duas abordagens teóricas me permitiu descrever os processos que tratam as tomadas de decisão implicadas na construção de um texto argumentativo pelos alunos, como uma configuração de estratégias.

A aproximação feita, nessa investigação acadêmica, sobre o tratamento dado a um texto em um contexto específico de ensino-aprendizagem possibilitou estudar igualmente as situações de interação entre os sujeitos e o tipo argumentativo, pois refletem os componentes da textualidade, que regem a organização da estrutura textual, aspectos esses relacionados a ambas as teorias.

Portanto, por meio da RST, como através dos postulados da Linguística Textual, foi possível recuperar tanto o objetivo comunicativo que os escritores dos textos pretenderam atingir ao escrevê-los, quanto a coerência construída pelo leitor, conforme demonstrado nos textos do *corpus*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em todas as análises que realizei diante das teorias levantadas, concluí que a argumentação é inerente à língua, conforme postula Ducrot. Todos os textos analisados mostram diferentes níveis argumentativos, de acordo com a faixa etária dos seus produtores. A qualidade de elaboração dos textos não dependeu apenas do nível cognitivo de cada idade, mas, também da capacidade linguística processual dos autores. Diante dos textos analisados, a argumentação está presente de forma efetiva.

Os elementos analisados no *corpus* indicam a existência de uma orientação argumentativa. Entretanto, para isso, tornou-se imprescindível estabelecer um trabalho adequado e produtivo no sentido de proporcionar aos alunos condições de compreender a estrutura dos textos de natureza argumentativa nos níveis de contato, uso e análise, bem como as particularidades desse tipo de discurso escrito. E isso se deu com a proposta de situações didáticas desafiadoras, motivadoras e interativas, além das minhas intervenções, como professora, na sala de aula como, por exemplo, favorecendo a dinâmica do Júri-Simulado e dos Debates. Tais medidas, a meu ver, consolidaram a construção de um discurso argumentativo elaborado e, gradativamente, aprimorado pelos alunos.

É necessário reafirmar não só a importância de uma análise da dimensão linguístico-cognitiva dos alunos – já que é evidentemente importante na elaboração dos textos –, como também o papel efetivo de apoio do professor para a implementação do projeto.

De qualquer modo, o percurso que segui foi o de colocar em evidência que a argumentação está na língua sim, e que está diretamente relacionada ao efeito que a subjetividade tem sobre todos nós: a criança, o adolescente e o adulto que a interpreta. Tal fenômeno acontece através dos efeitos promovidos – no e pelo texto, na e pela linguagem –, efeitos de sentido, de referencialidade, de intencionalidade, de argumentatividade.

Ao propor o estudo da argumentação na escrita de crianças e adolescentes, esta tese teve como uma de suas tarefas discutir o funcionamento da argumentação na língua, que é entendida por Ducrot como uma miragem, uma ilusão construída pela linguagem. Assim, intermediado pela reflexão de Ducrot sobre a argumentação e os estudos de Koch, presentes de forma processual neste trabalho, procurei circunscrever

as abordagens da argumentação ao funcionamento interno da língua. Isso significa admitir que não existem argumentos que por si conduzam a determinadas conclusões, não existem argumentos independentemente das conclusões a eles associadas, argumento e conclusão só se definem um em relação ao outro. É o encadeamento argumentativo que possibilita a existência da argumentação. E esse encadeamento pode ser observado, sim, nos textos apresentados e analisados neste trabalho.

Apesar de não ter aderido exclusivamente à Teoria da Argumentação na Língua, os postulados de Ducrot abordados nas pesquisas de Koch fundamentaram parte essencial deste trabalho. Esta tese procurou, no entanto, fazer relações associativas a esses trabalhos para que eu pudesse chegar a conclusões fundamentadas e não apenas acerca das minhas próprias observações.

O *corpus* desta tese foi composto por textos argumentativos, razão pela qual foi preciso pensar a argumentação como um todo. A noção de orientação argumentativa foi o que me permitiu tratar a argumentação no texto tomando-a como uma questão linguística, uma vez que em tal conceito não estão em jogo nem as informações contidas no enunciado nem as suas condições de verdade, mas indicações acerca do futuro do texto, ou seja, o de alcançar a intencionalidade que cada aluno desejava obter ao defender um ponto de vista.

Assim como o encadeamento argumentativo, a orientação argumentativa permite tratar a argumentação como uma questão linguística, mas não foi possível deixar de enxergar os aspectos sociológicos e psicológicos inferidos dos textos, por fazerem parte do universo dos sujeitos e poderem ir além. Trata-se de injunção à interpretação: a orientação argumentativa apontou os sentidos nos quais se espera que seja interpretada a sequência de determinado enunciado. Nesse sentido, o conceito de orientação argumentativa permitiu olhar para os textos escritos e discutir a argumentação que ali se constituía mesmo quando não havia encadeamentos argumentativos explicitados na cadeia textual.

No entanto, a argumentação compareceu nos textos do *corpus* estruturada de diversas maneiras que não apenas aquelas previstas pela ADL. Há no *corpus* textos que coincidem com um encadeamento argumentativo, sendo alguns deles sem atualização do conectivo, como os textos que não passaram pela dinâmica do Júri-Simulado. Há também textos cuja argumentação se deve unicamente à orientação argumentativa, sem presença de uma estrutura argumentativa prototípica como os do tema “Animais no circo”;

porém, ainda há textos marcados por processos linguísticos que levam à argumentação, cuja argumentatividade é afetada pelos sentidos, como os textos criados independentemente do Júri-Simulado.

Desse modo, embora a ADL, principalmente no que diz respeito à sua tese geral, tenha sido bastante produtiva para a discussão da argumentação na escrita dos textos, foi preciso trazer à tona outros conceitos para dar conta da especificidade dessa escrita. A questão chave desta tese era saber se os alunos conseguiam argumentar e contra-argumentar habilmente quando convidados a fazê-lo; e o convite, nesse caso, foi possibilitado pelas dinâmicas baseadas na oralidade.

Portanto, para compreender os fatores da textualidade nos episódios estudados se fez necessária uma abordagem metodológica desafiadora bem diferente da fórmula escolarizada e tradicional para compreender a argumentação. Assim, enquanto o trabalho de Ducrot fornecia aspectos bastante profícuos para o tratamento da argumentação, a constituição dos textos possibilitou um outro olhar, que desse conta de descrever a incorporação de argumentos na escrita usados na dinâmica da oralidade – no Júri-Simulado e nos Debates –, traço bastante marcante nos textos do *corpus*: são vários aqueles em que podemos observar sua ocorrência, principalmente na escrita dos contra-argumentos.

Considerando a escola como um espaço cujo trabalho deve incidir no potencial de desenvolvimento cognitivo dos alunos, a dinâmica do jogo de simulação procurou demonstrar que as crianças “responderam bem” a essa oportunidade, tendo em vista os “episódios argumentativos” que o *corpus* apresenta. Tal fato não exclui, entretanto, a evidência de que alguns dos textos produzidos pelos alunos logo após o Júri, uma minoria, apresentem incompletude, contradição, incoerências. E, por outro lado, obviamente não posso deixar de citar os textos produzidos por alunos que não participaram do Debate oral, em que há argumentatividade, apesar desta se encontrar numa estrutura difícil de ser compreendida pela inconsistência de argumentos e falta de lógica na exposição das ideias. Constata-se que o nível dessa argumentatividade é bem menor do que daqueles textos produzidos por alunos que participaram da dinâmica de oralidade.

Faz-se necessário, aqui, indagar até que ponto a encenação de um tribunal de justiça não passa de um atrativo para os alunos. Afinal, eu poderia conceber uma prática pedagógica em que os alunos, antes de redigir, tivessem apenas que ler dois ou mais

textos sobre o mesmo assunto na tipologia argumentativa. Poderia até analisar, com eles, as condições e os processos de produção de alguns modelos, enfim, explorar o entorno do Júri-Simulado, como se propõe, por exemplo, em livros didáticos modernos para as séries finais do Ensino Fundamental. Essa é uma questão cabível, não só pelos motivos expostos, mas também considerando que os jovens, mais do que nunca, estão ávidos por megaproduções, obviamente influenciados pela cultura hollywoodiana: quem sabe a opção e a boa aceitação dos alunos pelo Júri-Simulado não estivesse exatamente aí? E a boa qualidade da produção escrita partisse do fato de os alunos encararem essa dinâmica com tanta seriedade e atenção? Nesse caso, essa dinâmica pode ser vista como um jogo, uma “diversão séria” que produz resultados positivos quanto à escrita argumentativa, diferentemente do que apontaram os resultados, na análise aqui empreendida, quando essa proposta não foi feita para os alunos.

Na dinâmica do Júri-Simulado, os falantes fazem uma hipótese da verdade, isto é, que as coisas são, foram ou serão como eles afirmam. O ‘mundo do tribunal’ passa a ser o seu juízo. A finalidade da palavra é algo que lhe é exterior.

Dessa forma, através de sua fala/escrita, o produtor do texto se mostra ora submetido à fala do outro (incorporando argumentos), ora submetido ao funcionamento da língua (desfrutando das possibilidades argumentativas da língua), ora à escuta de sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la, perceber e reconhecer a diferença de argumentação entre sua própria fala e a do outro.

Contudo, nos mesmos textos em que observamos a incorporação do discurso do outro, muitas vezes vemos também o funcionamento da língua e a fala do aluno se enunciando no texto. Assim, quando observamos nos textos marcas indicativas de incorporação de argumentos, de submetimento aos movimentos da língua, ou ainda de escuta da própria fala, trata-se do domínio da relação do produtor textual com sua língua: dominância da fala do outro, do funcionamento da língua e da relação do sujeito com sua própria fala.

A possibilidade de se analisar os textos através da abordagem da RST tornou-se essencial para se entender o quanto as relações da estrutura retórica desempenham uma importante estratégia na composição dos textos argumentativos pelos produtores. Nessa perspectiva foi possível investigar padrões de relação entre referente e anáfora e, assim, determinar com maior precisão a organização estrutural do texto, levando em conta a sua coerência.

Considero que a produção do texto de opinião não tenha uma evolução linear, ou que seja pré-requisito para outros. Talvez isso se deva ao fato de sempre trabalhar os textos, durante a leitura, de maneira coletiva e pelo fato de os alunos, neste momento, irem interagindo através da oralidade com muita competência, mesmo sem ter o completo domínio da escrita argumentativa. Observei que na maioria dos textos apresentados, mesmo daqueles alunos que não participaram do jogo de simulação, há textos nos quais emerge a relação retórica de “justificação”. Isso demonstra que os alunos, desde o início da primeira proposta de escrita do texto de opinião, usaram a tomada de posição e argumentos para justificá-la, ou seja, empregaram elementos que configuraram a relação de “justificação”. E no momento da conclusão, confirmaram a tomada de opinião de maneira completa e coerente.

A intenção a que me propus é que a investigação caminhasse fundamentada em todos os parâmetros citados na seção 3: **Procedimentos metodológicos** para realizar a análise do *corpus*. Ou seja, procurei identificar e compreender as estratégias da construção textual argumentativa e, conforme dito anteriormente, não foi possível focar, em todos os textos, todos os parâmetros que foram propostos. Mas o que foi apresentado ilustra o que considero muito interessante: encontrei no discurso argumentativo traços do perfil do produtor; suas idiossincrasias, sua cultura, seu lugar geográfico, seu lugar social, suas ideologias, seus valores, suas atitudes, suas crenças, seus conflitos, seu domínio linguístico, etc.

A relação dialógica é outro aspecto decorrente da análise demonstrada nesta tese. Ela é estabelecida entre os alunos e o professor, através de troca de informações e confronto de opiniões na sala de aula, o que, sem dúvida, possibilitou à maioria das crianças condições para uma tomada de posição mais crítica sobre o assunto em questão. A importância da relação dialógica entre as crianças e os adultos ficou clara ao se observar que os argumentos construídos por elas, em geral, demonstraram as compreensões, as incompreensões e os julgamentos que fizeram das informações recebidas, somadas às suas vivências cotidianas.

A situação de produção da argumentação é outro ponto a ser enfatizado por ter exercido influência direta na construção do discurso argumentativo, por considerar o entorno do produtor.

A partir do momento em que se constrói o objeto da argumentação, que se diferencia do de outros tipos de texto, em razão de seu caráter subjetivo, percebi que o

produtor tem mais liberdade em escolher argumentos e, por isso, os textos são sempre permeados de valores, atitudes e crenças que são fluidos da própria situação argumentativa. Pelo fato de toda ação de linguagem ser potencialmente argumentativa, o produtor, ao identificar as características pertinentes à situação, seleciona o modelo de texto que quer adotar, conforme seu objetivo, como as interferências do espaço e do tempo no tema, que determinam as formas textuais produzidas, e ainda considera a natureza do objeto da argumentação pelo fato deste ser construído progressivamente. Além do mais, para argumentar é preciso haver algumas condições mínimas, tais como: situações sociais controversas, mas admissíveis; existência de crenças contrárias ou posições mais ou menos fechadas; um tema que seja aceitável, discutível e relacionado aos sistemas de valores dos interlocutores. Dessa forma, foi possível verificar que as dinâmicas baseadas na oralidade tiveram uma finalidade comunicativa explícita, porque o produtor, ao tomar uma posição, devia colocar-se a favor ou contra essa posição e obter a adesão do público, no caso, os colegas de turma. Como os argumentos apresentados resultaram de uma escolha, sua posição devia ser esclarecida, para que fosse aceita e para que exigisse o engajamento do produtor e do público nas discussões, levando a posições modificáveis.

Durante o discurso argumentativo oral, em que os interlocutores se encontraram face a face, foi mais fácil, ao argumentador, considerar o ponto de vista do destinatário e adaptar o discurso conforme seu ponto de vista. Todavia, no momento da elaboração do texto argumentativo escrito, certamente isso tornou-se mais difícil para o aluno; mas aqui, nesta investigação, os alunos identificaram a finalidade argumentativa, o ponto de vista que desejavam defender, sendo capazes de justificar seus pontos de vista com argumentos articulados, justamente pelo fato de terem participado de um contexto baseado na oralidade argumentativa anteriormente.

Neste estudo, algumas condições pedagógicas desenvolvidas no procedimento utilizado podem ser consideradas fundamentais, como facilitadoras do processo de produção de textos de opinião pelas crianças:

- contato com diferentes textos argumentativos, pela leitura;
- exercício de elaboração escrita desse tipo de texto;
- acesso a informações variadas sobre o tema, por meio dos grupos de estudo e da relação dialógica entre alunos, aluno-professor, na troca e no confronto de ideias, como os debates coletivos;

- escolha do tema em estudo a partir de uma discussão sobre um problema da sociedade em que vivem;
- atendimento a uma finalidade social, ou seja, tentativa de conscientizar os alunos quanto às causas, consequências e prevenções de questões que venham a ser estudadas.

Tais condições possibilitaram aos alunos confrontarem essa modalidade de texto com as que já conheciam e buscarem compreender as estratégias e situações de argumentação.

A justificativa de se usarem filmes como mais uma ferramenta pedagógica para se produzir a argumentatividade é o fato de ser este um recurso rico, lúdico e muito interessante. Os alunos da sociedade atual fazem parte de uma geração eminentemente visual e tecnológica, pois já tiveram, desde a infância, contato com televisores, aparelhos de som, telefones, computadores, celulares, DVDs etc. E isso é algo que não podemos desprezar.

Por isso, acredito que ao usar qualquer elemento cultural – como o cinema, o teatro, a literatura, as artes plásticas, a dança ou a música – constituiremos bases fundamentais e elementares para o processo de ensino/aprendizagem. Quanto mais utilizamos esses recursos, mais enriquecemos os nossos projetos. Trabalhos provenientes de produções artísticas e culturais reforçam ainda mais as possibilidades de aprendizagem. O cinema, especificadamente, transmite ideias em seu enredo através dos diálogos, das ações/attitudes dos personagens, das músicas, dos figurinos, dos cenários, entre outros aspectos. É muita riqueza que merece nossa atenção e que abre espaço para debates e nos concede argumentos para qualquer proposta de escrita reflexiva.

Os filmes reforçam ideias, promovem o enriquecimento cultural dos alunos e podem ser complementados com as dinâmicas de Debates, como aconteceu com a discussão sobre “Animais no circo”, onde a ‘popularidade’ da temática foi enorme, por trazer em si muita polêmica.

É possível realizar um trabalho com filmes, como ‘Uma lição de amor’ com a intenção de educar o olhar, oportunizar a capacidade de interpretar, de “ler” através das imagens o que está sendo retratado na tela, de argumentar ou contra-argumentar.

O uso do cinema e a escolha de diversas temáticas para se debater na escola produzem uma clara consciência de formação humana, considerando, primeiramente, a

bagagem cultural dos alunos, seus conhecimentos anteriores, a faixa etária, a forma como vivem, para que dificuldades de compreensão surjam, conflitos sejam criados e que os argumentos emergjam. O Debate proposto após os filmes e sobre temáticas instigantes é realmente produtivo, reflexivo e argumentativo.

Os debates reforçam a capacidade de argumentação/interação, desenvolvem e liberam a imaginação, ampliam a visão de mundo, facilitam a compreensão de temáticas que, por vezes, podem ser complexas e difíceis de serem abordadas durante uma aula expositiva, mobilizando não apenas a razão e o intelecto, mas também as emoções, o que é, sem dúvida, o ingrediente essencial para o envolvimento dos alunos.

Após essas considerações, quero deixar registrado que é possível que a construção deste trabalho introduza uma nova possibilidade de estudar a linguagem argumentativa, em sua totalidade teórico-metodológica, e faça trazer à consciência dos professores de diferentes áreas de conhecimento que eles podem participar do processo de ensino da elaboração/construção do discurso argumentativo.

Espero que este trabalho venha a incentivar os professores de Língua Portuguesa no sentido de, sempre que possível, procurarem aguçar a capacidade de argumentar de seus alunos desde cedo – mesmo em diferentes graus – pois é uma aquisição importante, às vezes preciosa, capaz de estabelecer um paralelo entre o fracasso e o sucesso, tanto para as etapas sucessivas da trajetória escolar – principalmente no Ensino Médio, de onde partem as maiores críticas quanto à falta de competência dos alunos ao lidarem com essa tipologia textual – quanto para o desempenho profissional e as relações interpessoais.

Acredito que muitos aspectos dessa pesquisa poderão ser levados adiante por outros pesquisadores de modo a originarem outras reflexões, como por exemplo, as relações entre a argumentação e os diferentes gêneros textuais em que a argumentação possa estar presente.

Quero fazer, ainda, uma observação quanto à forma como geralmente são tratados os conectores na sala de aula; afinal, eles são responsáveis pela estruturação e orientação argumentativa dos enunciados no texto e partem da gramática da língua. Apesar desse *status*, esses operadores recebem pouca atenção nas aulas de Língua Portuguesa, quando deveriam ser estudados, principalmente, como elementos responsáveis pela força argumentativa dos textos. É costumeiro, nas análises de texto, trabalhar os operadores de forma fragmentada, tirando-se, do texto, os enunciados em

que eles se encontram, analisando-se as estruturas sintáticas isoladamente, sem buscar verificar o papel argumentativo desses operadores no texto como um todo. Isso é de se lamentar, pois se perde a oportunidade de trabalhar o valor desses elementos e a sua importância na construção de textos mais coesos, que servem para dirigir nossa atenção em relação às condições de seu uso e de seus papéis na interação. Portanto, eles têm a função de influenciar o leitor na busca do sentido do texto, para que consiga relacionar, associar e interpretar durante a situação de leitura/escrita.

A tarefa não é tão difícil quanto parece, ao contrário, mostra-se prazerosa, pois o professor pode atuar com revistas, jornais, anúncios, propagandas, enfim, um sem-número de possibilidades para que o aluno absorva os fatos, comente-os, discuta-os, identifique clichês ideológicos, deixe de escrever “aquilo que acha que os outros querem”. Nesse ponto, o ensino de técnicas argumentativas é fundamental. Argumentar prescinde, sim, de amadurecimento cognitivo-intelectivo, mas a bagagem linguística argumentativa dos alunos é a origem para se iniciarem experiências argumentativas bem sucedidas e que carecem apenas de um reforço, um estímulo. A indagação é como fazê-lo, como viabilizá-lo no dia-a-dia escolar.

O professor de Língua Portuguesa, no que se refere à temática “produção de texto”, na maioria das vezes reclama da falta de interesse dos alunos em buscarem meios para poderem se colocar criticamente frente a determinados assuntos. Portanto, encontrar boas propostas de leitura e produção de textos já sinaliza para o sucesso do trabalho com a argumentação; e, simultaneamente, utilizar gêneros textuais diversos, sempre na tentativa de “criar um leitor mais proficiente e crítico”.

Assim, o espaço da sala de aula pode ser transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela adoção de algumas estratégias diversificadas, como aconteceu com o trabalho realizado com o texto argumentativo, tratado neste trabalho. A abordagem desse tipo de texto desde os primeiros anos do Ensino Fundamental revelou-me que a escola deve oferecer a oportunidade de apropriação desse tipo textual de natureza mais complexa, mas que é socialmente utilizado, movimenta-se no dia-a-dia da interação humana. Percebo que o exercício da linguagem, como a argumentativa, promove o lugar da constituição como sujeito. De qualquer forma, a atividade com a língua favorece o exercício da interação humana, da participação social dentro de uma sociedade letrada.

Deixo aqui uma sugestão para que a escola caminhe diferentemente do que vem ocorrendo: propor o ensino e a real aplicação de trabalhos, como o que foi citado nesta investigação. De fato, representaria, a meu ver, uma mudança no *modus operandi* cotidiano dos mestres de língua materna.

Acredito que a diferença deste trabalho em relação a outros esteja na “novidade”, em princípio, principalmente por força da escolha pelo jogo de simulação, por exemplo. Mas o foco dessa dinâmica deve centrar-se na qualidade da opinião do aluno, já que para se produzir textualmente e oralmente é preciso utilizar esquemas cognitivos e linguísticos como compreensão, análise, resumo e síntese; para isso faz-se necessário que os filtros exploratórios dos alunos sejam desafiados, provocados, aguçados, desenvolvidos.

Em síntese, somar informações sobre um tema que o professor aprecie e que considere relevante para os seus alunos é sempre útil e necessário. No entanto, modificar, algumas vezes, o ritmo do serviço, inserindo novos paradigmas, só virá a acrescentar, a contribuir. Ao final, os dois polos do processo educacional – professor e aluno – são os principais beneficiados. No caso da argumentação, o que a diferencia dos outros tipos textuais são: a situação de comunicação na qual é produzida, as operações que requer do locutor, as articulações dos argumentos com o intuito de servir a uma intenção, as numerosas formas expressivas e propriedades linguísticas que são associadas predominantemente a ela e algumas características superestruturais específicas.

Dessa forma, tudo indica que a aquisição desse tipo de texto escrito ocorre mais tardiamente, não pela sua complexidade, mas porque a escola não tem proporcionado, sistematicamente, situações para as crianças exercitarem o texto argumentativo.

É importante também citar a quase ausência de textos argumentativos nos livros didáticos dos anos iniciais que envolvam a exposição de um ponto de vista do autor sobre uma questão particular, numa dimensão dialógica, ou que envolva a sustentação de uma posição com mais de um argumento, incluindo a contra-argumentação. Mais uma vez, quero lembrar que, conforme a hipótese que norteou este trabalho, as crianças e os adolescentes são capazes de elaborar textos argumentativos desde que convidados a fazê-lo e que lhes sejam proporcionadas condições pedagógicas favoráveis.

A partir dos dados observados nesta pesquisa, resta a emergência de que mais estudos sejam realizados no sentido de levar à escola e aos professores, planejadores do ensino, maiores conhecimentos sobre a estrutura textual e as funções sociais do texto

argumentativo na Língua Portuguesa. A questão que se coloca não é questionar se o aluno em determinada idade está preparado, ou não, para escrever um texto dessa natureza, mas proporcionar-lhe oportunidades e condições favoráveis para que ele desenvolva adequadamente sua produção escrita. A introdução ao texto argumentativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de proporcionar mais chances de êxito em todas as esferas da sociedade, certamente facilitará o desenvolvimento de uma postura crítica que possibilite aos alunos refletir sobre a realidade social onde vivem.

O que pretendi, na verdade, nesta experiência, foi implantar uma ideia – a de que conceitos retóricos clássicos, em concomitância aos modernos, podem e devem ser trabalhados com os alunos. Como consequência, espero ter, na medida do possível, contribuído para que o trabalho diário do professor – no entendimento de que os textos, de qualquer gênero ou espécie, trazem embutida uma técnica específica –, seja o de ajudar seus alunos a adquirirem um estilo próprio e autônomo. Talvez o desenvolvimento da habilidade de argumentar seja um dos caminhos para se resgatar a opção política de incentivar a criticidade nos alunos, partindo-se da linguagem e do estudo de conteúdos relacionados com a realidade social destes sem, no entanto, deixar de dar atenção aos outros tipos de texto. Aprender, compreender e desenvolver essa experiência de argumentação com os alunos talvez seja o **portal** para a formação crítica, atuante de fato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Marco Antônio Sousa. *A argumentação filosófica: Chaïm Perelman e o auditório universal*. 2005. 206p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- ANDRIESSEN, J. *et al.* A. Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. In: RIJLAARSDAM, G.; BERGH, H.; COUZIJN, M. (Orgs.). *Current trends in research on writing: Theories, models, and methodology* Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996. p. 237-251.
- ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Mardaga, 1983.
- ANTONIO, Juliano Desiderato. *Estrutura retórica, articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do Português*. 2004. 245f. Tese [Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa] - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2004.
- ARISTÓTELES. *Tópicos* (Organon, v. V). Lisboa: Guimarães, 1987.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979. p. 33.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BANKS-LEITE, L. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. 1996. 205p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1996.
- BARTHES, Roland. *L'ancienne rhétorique*. *Communications*, n. 16, p. 172-229, 1970.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *Leçon sur la leçon*. Paris: Minuit. 1982.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. *Réponses*. Paris, Seuil. 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC /SEF, 1998. 174 p.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso*. São Paulo: Educ, 1999.

CAMPOS, Cláudia Mendes. Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação. 2005. 210 p. Tese [Doutorado em Linguística] - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CITELLI, A. O. *Linguagem e persuasão*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CITELLI, A. O. *O texto argumentativo*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

COIRIER, P. *et al.* Le traitement cognitif du texte argumentatif: Recherches en production et en compréhension. *Archives de Psychologie*, v. 58, p. 315-348, 1990.

COQUIN, D.; COIRIER, P. The discursive structures of argumentation: effects of the type of referential space. *European Journal of Psychology of Education*, v. 3, p. 219-229, 1992.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

DE BERNARDI, B.; ANTOLINI, E. Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, n. 10, p. 175-196, 1996.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *"Leite com manga, morre!"*: da hipotaxe adverbial no português em uso. 1993. 287 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Comunicação em sala de aula*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *Estruturas desgarradas em Língua portuguesa*, Campinas: Pontes, 2011.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Relações retóricas e funções textual-discursivas na articulação de orações no português brasileiro em uso. *Calidoscópio*, v. 8, n. 3, p. 167-173, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Postulats de la linguistique*. Mille plateaux, Paris, Minit, p. 95-139, 1980.

DOLZ, J.; SHENEUWLY, B. Seqüências didáticas para uso oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SHENEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim. Pour un enseignement précoce de l'argumentation. *Journal de l'Enseignement Primaire*, v. 43, n. 18-21, p. 8-11, Avril 1993.

DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: D. Quixote, 1987.

- DUCROT, Oswald. Les lois du discours. *Langue française*, n. 42, p. 21-33, 1979.
- DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1984.
- DUCROT, Oswald. *Polifonia e argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- DUCROT, Oswald. Los modificadores desrealizantes. *Signo & Seña*, v. 9, p. 49-72, 1998.
- ESPERET, E. et al. L'implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel. *Argumentation*, n. 7, p. 155-174, 1987.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras e Letras*, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FERRO, R. T. *Discurso argumentativo na produção escrita de alunos de 4ª série*. 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1997.
- FERRO, Regina Torquato. *Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos de 4. série*. 1997. 104p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.
- GARCIA, O. M. Argumentação. In: GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 18. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- GOLDER, C. Production of elaborated argumentative discourse: The role of cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, v. 7, p. 51-59, 1992.
- GOLDER, C.; COIRIER, P. Argumentative text writing: Developmental Trends. *Discourse Processes*, v. 18, p. 187-210, 1994.
- GOLDER, C.; COIRIER, P. The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, v. 10, p. 271-282, 1996.
- GUIMARÃES, Elisa. Figuras de retórica e argumentação. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. Humanitas, 2004. 200 p. p. 145-160.
- KLEIMAN, Ângela B. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2002a. 82 p.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002b. 102 p.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999b.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Interação pela Linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O Desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil. *Delta*, v. 15, n. spe, p. 168-180, 1999a.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, [1974].
- LE MOS, Cláudia. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, v. 30, n. 4, p. 9-29, 1995.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANN, W. C.; TABOADA, M. Introdução à Teoria da Estrutura Retórica. 2005. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/intro.html>>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory and text analysis. In: MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (eds.) *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1992.
- MANN, W. C.; TABOADA, M. *Definições das relações*. RST Web Site, 2007. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Rhetorical Structure Theory: a framework for the analysis of texts*. ISI/RS-87-185, 1987.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Estratégias de referência e progressão referencial na língua falada*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Processos de referência na produção discursiva. *Delta*, v. 14, n. esp., p. 169-190, 1998.

MARTINS, Moisés de Lemos. *O ponto de vista argumentativo da comunicação*. Braga: Universidade do Minho, 2005.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and 'subordination'. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (eds.) *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1988.

MEYER, Michel. *Lógica, linguagem e argumentação*. Lisboa: Edições Teorema, 1992.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et categorization: une approche des processus de référenciation. In BERRENDONNER, A.; REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (Ed.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN Complexes, Nominalisations, Anaphores*. Neuchâtel: Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 273-302.

OLIVEIRA, Elizabet Beatriz Follmann. Os esquemas RST e a representação computacional da organização retórica macroestrutural de textos. *Revista Intercâmbio*, v. 17, p. 165-177, 2008.

OLIVEIRA, Marco Antônio; ASSUMPÇÃO, Solange R. Bonomo. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003. *Anais...* Curitiba: Celsul, 2003. p. 63-75.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. *Aprendendo a Argumentar: um momento na construção da linguagem*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 1996. 266p.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. 5. ed. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1988.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996. (Coleção Mémo, n. 23).

RABINOW, Paul. *Fantasia dans la bibliothèque*. Les représentations sociales sont des faits sociaux: modernité et post-modernité en anthropologie. *Etudes rurales*, n. 97/98, p. 91-114, 1985.

RODRIGUES, A. D. *Dimensões pragmáticas do sentido*. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.

SIQUEIRA, Cláudia.; LUCAS, Rosana. *Escrever e argumentar não é só começar*. Belo Horizonte: Balão Vermelho, 2009.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. *As proezas das crianças em textos de opinião: Idéias Sobre Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 191p.

TOULMIN, S. E. *Les usages del'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. 1991. 454p. Tese [Doutorado em Ciências] - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

ANEXO A

Quadros das relações das estruturas retóricas

Nos três quadros que se seguem apresentamos o nome da relação e a sua definição.

QUADRO 1 - Definições das relações de apresentação.

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Antítese	em N: A tem atitude positiva face a N	N e S estão em contraste (cf. a relação de Contraste); devido à incompatibilidade suscitada pelo contraste, não é possível ter uma atitude positiva perante ambas as situações; a inclusão de S e da incompatibilidade entre as situações aumenta a atitude positiva de L por N	A atitude positiva do L face a N aumenta
Concessão	em N: A possui atitude positiva face a N em S: A não afirma que S não está certo	A reconhece uma potencial ou aparente incompatibilidade entre N e S; reconhecer a compatibilidade entre N e S aumenta a atitude positiva de L face a N	A atitude positiva de L face a N aumenta
Elaboração	em N: apresenta uma acção de L (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N	A compreensão de S por L aumenta a capacidade potencial de L para executar a acção em N	A potencial capacidade de L para executar a acção em N aumenta
Evidência	em N: L pode não acreditar em N a um nível considerado por A como sendo satisfatório em S: L acredita em S ou considera-o credível	A compreensão de S por L aumenta a crença de L em N	A crença de L em N aumenta
Fundo	em N: L não compreende integralmente N antes de ler o texto de S	S aumenta a capacidade de L compreender um elemento em N	A capacidade de L para compreender N aumenta
Justificação	nenhuma	A compreensão de S por L aumenta a sua tendência para aceitar que A apresente N	A tendência de L para aceitar o direito de A a apresentar N aumenta
Motivação	em N: N é uma acção em que L é o actor (incluindo a aceitação de uma oferta), não realizada face ao contexto de N	A compreensão de S aumenta a vontade de L para executar a acção em N	A vontade de L para executar a acção em N aumenta
Preparação	nenhuma	S precede N no texto; S tende a fazer com que L esteja mais preparado, interessado ou orientado para ler N	L está mais preparado, interessado ou orientado para ler N
Reformulação	nenhuma	em N + S: S reformula N, onde S e N possuem um peso semelhante; N é mais central para alcançar os objectivos de A do que S	L reconhece S como reformulação
Resumo	em N: N deve ser mais do que uma unidade	S apresenta uma reformulação do conteúdo de N, com um peso inferior	L reconhece S como uma reformulação mais abreviada de N

QUADRO 2 - Definições das relações de conteúdo.

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Alternativa (anti-condicional)	em N: N representa uma situação não realizada em S: S representa uma situação não realizada	realização de N impede a realização de S	L reconhece a relação de dependência de impedimento que se estabelece entre a realização de N e a realização de S
Avaliação	nenhuma	em N + S: S relaciona N com um grau de atitude positiva de A face a N	L reconhece que S confirma N e reconhece o valor que lhe foi atribuído
Causa involuntária	em N: N não representa uma acção voluntária	S, por outras razões que não uma acção voluntária, deu origem a N; sem a apresentação de S, L poderia não conseguir determinar a causa específica da situação; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objectivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S	L reconhece S como causa de N
Causa voluntária	em N: N constitui uma acção voluntária ou mesmo uma situação possivelmente resultante de uma acção voluntária	S poderia ter levado o agente da acção voluntária em N a realizar essa acção; sem a apresentação de S, L poderia não perceber que a acção foi suscitada por razões específicas ou mesmo quais foram essas razões; N é mais importante do que S para cumprir os objectivos de A, na criação da combinação N-S	L reconhece S como a causa da acção voluntária em N
Circunstância	em S: S não se encontra não realizado	S define um contexto no assunto, no âmbito do qual se pressupõe que L interprete N	L reconhece que S fornece o contexto para interpretar N
Condição	em S: S apresenta uma situação hipotética, futura, ou não realizada (relativamente ao contexto situacional de S)	Realização de N depende da realização de S	L reconhece de que forma a realização de N depende da realização de S
Condição inversa	nenhuma	S afecta a realização de N; N realiza-se desde que S não se realize	L reconhece que N se realiza desde que S não se realize
Elaboração	nenhuma	S apresenta dados adicionais sobre a situação ou alguns elementos do assunto apresentados em N ou passíveis de serem inferidos de N, de uma ou várias formas, conforme descrito abaixo. Nesta lista, se N apresentar o primeiro membro de qualquer par, então S inclui o segundo: conjunto:: membro abstracção:: exemplo todo:: parte processo:: passo objecto:: atributo generalização:: especificação	L reconhece que S proporciona informações adicionais a N. L identifica o elemento do conteúdo relativamente ao qual se fornece pormenores
Incondicional	em S: S poderia afectar a realização de N	N não depende de S	L reconhece que N não depende de S

Nome da relação	Condições em S ou N, individualmente	Condições em N + S	Intenção do A
Interpretação	nenhum	em N + S: S relaciona N com várias ideias que não se encontram directamente relacionadas com N, e que não estão relacionadas com a atitude positiva de A	L reconhece que S relaciona N com várias ideias que não se encontram relacionadas com o conhecimento apresentado em N
Método	em N: uma actividade	S apresenta um método ou instrumento que tende a aumentar as probabilidades de realização de N	L reconhece que o método ou instrumento de S tende a aumentar as probabilidades de realização de N
Propósito	em N: N é uma actividade; em S: S é uma situação que não se encontra realizada	S será realizado através da actividade de N	L reconhece que a actividade em N se inicia para realizar S
Resultado involuntário	em S: S não representa uma acção voluntária	N causou S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objectivos de A, ao criar a combinação N-S, do que a apresentação de S	L reconhece que N poderia ter causado a situação em S
Resultado voluntário	em S: S constitui uma situação ou acção voluntária possivelmente resultante de uma acção voluntária	N pode ter causado S; a apresentação de N é mais importante para cumprir os objectivos de A do que a apresentação de S	L reconhece que N pode ser uma causa da acção ou situação em S
Solução	em S: S apresenta um problema	N constitui uma solução para o problema apresentado em S	L reconhece N como uma solução para o problema apresentado em S

QUADRO 3 - Definições das relações multi-nucleares

Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção de A
Conjunção	Os elementos unem-se para formar uma unidade onde cada um dos elementos desempenha um papel semelhante	L reconhece que os elementos inter-relacionados se encontram em conjunto
Contraste	Nunca mais de dois núcleos; as situações nestes dois núcleos são (a) compreendidas como sendo as mesmas em vários aspectos (b) compreendidas como sendo diferentes em alguns aspectos, e (c) comparadas em termos de uma ou mais destas diferenças	L reconhece a possibilidade de comparação e a(s) diferença(s) suscitadas pela comparação realizada
Disjunção	Um dos elementos apresenta uma alternativa (não necessariamente exclusiva) à(s) outra(s)	L reconhece que os elementos inter-relacionados constituem alternativas
Junção	Nenhuma	Nenhuma
Lista	Um elemento comparável a outros e ligado a outro N através de uma relação de Lista	L reconhece a possibilidade de comparação dos elementos relacionados
Reformulação multi-nuclear	Um elemento constitui, em primeiro lugar, a repetição de outro, com o qual se encontra relacionado; os elementos são de importância semelhante aos objectivos de A	L reconhece a repetição através dos elementos relacionados
Sequência	Existe uma relação de sucessão entre as situações apresentadas nos núcleos	L reconhece as relações de sucessão entre os núcleos

Fonte: Mann e Taboada (2007).

ANEXO B

Textos

Texto A

Eu gostei muito da história porque é linda e mostra que qualquer pessoa com ou sem deficiência pode amar, trabalhar, ser amada e ser muito feliz. Achei que o ator Sean Penn interpretou muito bem o seu personagem; ele conseguiu mostrar as dificuldades que uma pessoa com DEFICIÊNCIA tem e conseguiu também mostrar que ele é capaz de tudo, principalmente de amar. Eu acho que não é apenas a escola perfeita, a casa perfeita e nem a roupa perfeita que os pais dão. O mais importante é o que nós vimos no filme: a ATENÇÃO.

Texto B

Bom, é um filme, lindo, triste e que nos ensina a lidarmos com diferenças, que estão muito comuns hoje em dia. Na minha vida toda, eu venho aprendendo, cada vez mais, que ninguém é igual, que ninguém é normal... cada um tem seu jeito, jeitos diferentes de cada um. Eu não estou dizendo que pessoas diferentes são pessoas deficientes... Estou dizendo que todos são diferentes entre si. No filme, as dúvidas são sobre quem vai ficar com Lucy, e as decisões viram judiciais! E isso não é bom, porque na justiça, é uma decisão ou outra, e eu acho que as opções deveriam se juntar e formar apenas uma decisão.

Texto C

Uma das coisas que eu não gostei foram como algumas pessoas tratam Sam. E como ficam os seus direitos? Ninguém pode ter preconceito com nenhuma pessoa nesse mundo. É muito injusto com algumas pessoas deficiente... essa é uma das mensagens que o filme passa para nós. Eu penso que este filme passa muitas mensagens sobre: PRECONCEITO, ADVERSIDADE, LIDAR com as DIFERENÇAS, AMOR INCONDICIONAL. A mensagem que passa para os pais de hoje, não se trata só de materiais escolares e brinquedos, trata também de amor entre pai, mãe e filho.

Texto D**ANIMAIS NO CIRCO**

Eu acho que o Cirque Du Solil consegue ser bom sem animais, porque às vezes eles fantasiam as pessoas de animais, por exemplo:

Na apresentação que a gente viu, no início, tinha três pessoas apresentando e uma pessoa mais ou menos parecida com uma aranha, imitando algumas posições da aranha, e fazendo coisas que uma aranha faz.

Outra coisa que eu reparei é que nos circos que têm animal, eles fazem com que o animal faça coisas que os humanos fazem. Exemplo:

Estrela, parada de mão, cambalhota, e etc. E no Cirque Du Solil eles colocam as pessoas fazendo coisas que os animais fazem, em vez de colocar os animais fazendo coisas que os humanos fazem. E no Cirque Du Solil eles fazem teatro interativo.

Exemplo:

Na apresentação dos Saltimbancos, um palhaço chamou um homem da plateia para fazer uma apresentação de um tiroteio e dependendo do que ele fazia soltava uma trilha sonora.

E no Cirque Du Solil eles têm pessoas que treinam muito para fazer coisas incríveis.

Eu acho errado pegar animais para colocar no circo, prefiro pessoas imitando as coisas incríveis que os animais fazem e fazendo coisas incríveis, do que animais sofrendo no circo.

Texto E

Eu gostei muito do espetáculo do Cirque Du Soleie, e ele nem usa animais! Penso só, se, o circo mais famoso do mundo não usa animais pra quê explorar deles?! Resumindo "circo animal é ilegal!"

Texto F

O Corque Du Soleil não usa animal porque ele trabalha o corpo humano como uma arte do circo.

O animal esforça bem mas do que a gente porque os animais não são feitos para isso.

Na minha opinião é errado ter animal no circo.

Texto G**O VERDADEIRO LADO DAS TELAS**

Hoje em dia, muita gente culpa os eletrônicos por todos os males da sociedade. Devido à influência causada pela TV, videogame e computadores. Mas será mesmo que isso é verdade?

Muitos dizem que a programação da Tv e os games são muito violentos, mas será que não existe o lado educativo e interessante dos jogos eletrônicos e da TV? Existe sim. São alguns canais de Tv a cabo e sites super interessantes. Tanto na TV quanto no computador encontramos documentários educativos, e entrevistas que abordam assuntos sobre tudo que nos cerca. Portanto, existe o lado bom e mau da Tv e dos games, basta os pais escolherem o que os filhos podem e não podem jogar e assistir.

Uma criança ao ver um desenho animado, percebe que se trata de um mundo irreal. Pois a linguagem é propositadamente exagerada, e deixa claro que não é real. E tem mais: as cores são berrantes, as músicas ridicularizam as cenas de violência e garantem muita diversão. Por isso não podemos confundir violência com esses meios de diversão.

Ao ouvirem o conto A gata borralheira, onde a madrasta obriga as filhas a cortar os dedos dos pés para calçar sapatinhos de cristal, nossos tataravós não se tornaram matadores. Do mesmo jeito que nós não jogamos dinamites nos nossos inimigos como faz o Pernalonga.

Resumindo, os games e a TV tem que ser considerados um meio de diversão para os jovens, é só escolher o certo e se divertir.

Texto H**SEM TÍTULO**

Os games, filmes violentos e o uso abusivo da internet influenciam sim os adolescentes. Vocês não viram o exemplo de Erick e Dylan que mataram 12 colegas e 1 professor e depois se suicidaram? Existe alguma explicação? Sim eles eram viciados em filmes e jogos violentos. Não existe outra explicação, pois ninguém mata 13 pessoas e depois se mata do nada. E depois eles tinham um ótimo relacionamento com a família e não tinham problemas financeiros.

A agressividade é um sentimento natural das pessoas. Realmente a agressividade é um sentimento natural do ser humano, mas é aumentada com o uso de games violentos, por isso parte dessa agressividade poderia ser controlada se acabassemos com os

games violentos, além disso os adolescentes estão numa fase de formação da personalidade e se deixam influenciar por tudo.

Uma criança normal que não sofre distúrbio cerebral jamais transfere a violência do faz de conta para o cotidiano.

Segundo Sissela Bock, professora de filosofia dos EUA, "depois de fazer jorrar sangue na tela de videogames todos os dias uma criança tende achar tudo natural. Isso é chamado de fadiga de compaixão".

Um novo milênio esta chegando e se a tecnologia continuar sendo usada para que o MAL vença o bem o ano 2000 será marcado por tecnologia violenta e por pessoas violentas, afinal a modernidade está apenas começando.

Texto I

JOGOS QUE INFLUENCIAM

O questionamento sobre se os jogos violentos podem influenciar no comportamento das crianças ainda é feito por muitos países e pessoas que se interessam pelo assunto. O tema é muito polemico. Já faz muito tempo que sonda a industria de jogos.

Alguns jogos já geraram muita polemica e problemas. Um caso bem conhecido foi o massacre do Colégio Columbine, nos Estados Unidos. Dois jovens mataram um professor e doze estudantes. Ambos os jovens, na época, falaram que eram viciados em Done e Chuake, um jogo bem conhecido pelo grau de violência.

Então podemos perceber que as crianças estão sendo influenciadas pelos jogos violentos. Elas podem levar essa violência para a escola, parques, shoppings e podem acabar fazendo alguma besteira.

TEXTO J

A Tv, a internet e os games influenciam no comportamento das crianças? (sem a participação no júri-simulado)

Quando é o único passatempo das crianças atrapalha a saúde das crianças, e com o tempo perdido em frente a telinha deixam de fazer exercícios.

Games e programas violentos deixam as crianças mais violentas, pois o que aparece na TV pode ser usado de exemplo para a realidade dos jovens.

É anti-social ficar "grudado" em games, TV e internet.

TEXTO K

É JUSTO PROIBIR O USO DE CELULAR NA ESCOLA?

Não, como já dizia meu amigo Caetano Veloso: "É 'proibido proibir". Contudo, as pessoas deviam ter bom senso e não usar o celular durante as aulas.

Usar o celular durante as aulas é falta de educação com os colegas e com os professores; com os colegas o celular dispersa a atenção, já com os professores é uma falta de respeito, pois estão se esforçando para nos ensinar.

O bom senso poderá ser observado no não uso do celular inclusive no pátio, pois é a hora de brincar com os colegas e não ficar na frente de um aparelhinho com teclas!

Como é proibido proibir, a escola e os professores devem desenvolver várias técnicas para "desenvolver" o bom senso nos alunos e nos pais deles!

Dlim-Dlim!

Texto L

"MEIO A MEIO"

Acho que o celular deve ser liberado porque pode ajudar o aluno para poder por exemplo gravar alguma frase do professor. Alguns alunos usam o celular de forma que possa atrapalhar ou prejudicar a aula por isso, acho que talvez não deva ser liberado.

Texto M

É UMA DÚVIDA!

Na escola em um dia de chuva não há nada melhor que ouvir uma boa música tanto sozinha quanto junto aos amigos o celular é ótimo!

Porém hoje em dia em um aparelho celular, você pode encontrar as respostas até para um teste de Educação física por exemplo.

Então eu acho que o uso do celular na escola tem benefícios e malefícios ex:

Benefícios: se quem for te buscar se atrasar você tem rápida comunicação, o tempo pode passar mais rápido, pode ajudar em alguns materiais...

Malefícios: é fácil colar nos testes, dá para conversar durante a aula, atrapalha a convivência social visual...

Texto N

Debate sobre o filme "O poder de um jovem"

Essa história se passa na África e o tema é o racismo. Eu gostei do filme, porque conta sobre como era a vida de quem passou pela escravidão, racismo etc.

Eu aprendi com o filme foi que para ter preconceitos com os negros. A mensagem que o filme passa para mim é "primeiro com a cabeça depois com o coração"

Texto O

Minha opinião sobre o filme

O filme poderia ser menos forte, so que tem que ser assim para as pessoas entenderem o recado.

Eu acho que a pessoa que PK gostava podia sobreviver. Eu aprendi com este filme que todos somos iguais, pretos ou brancos.

As pessoas que assistirem este filme verão até onde o racismo pode chegar mas PK ajuda muito a raça negra, ele não está do lado de ninguém, ele trata todos igualmente.

A mensagem que eu acho que o filme queria passar era que somos iguais e que é muito errado fazer o que o filme mostra. O PK tem tudo para ser um menino do mal, mas ele pega o que ele passou e tenta fazer não acontecer com mais ninguém.

Texto P

TV e internet influenciam a vida dos adolescentes e das crianças?

Em um episódio de picapau, Homero tenta derrubar uma árvore para em seu lugar construir uma estrada. Mas um morador da área não o deixa fazer isso, e em sete minutos Homero, leva uma surra de cassetete, é jogado numa betoneira, explode com uma bomba que lhe cai nas calças e é atropelado, calma, isso é normal em

desenho. A televisão nos últimos tempos tem sido excluída na vida de muitos adolescentes e pré-adolescentes, mas espera aí! Na primeira versão de "O chapeuzinho vermelho" o lobo mau mastiga e comia a vovozinha e a chapeuzinho vermelho, e nossos tataravós não se tornaram maníacos matadores.

Segundo Ives de la Taille, especialista no assunto "a agressividade é um dom natural", portanto não podemos culpar a TV ou a internet, que também está nesta lista, por toda violência acontecida na nossa sociedade.

Mas a internet não é tão ruim assim. Pelo contrario, é muito boa, igual na TV tem canais bons e ruins, na internet tem sites bons e ruins, é só saber escolher, bons sites, ou criá-los, como fez Murilo Araújo, eleita pela segunda vez consecutiva a melhor homepage pessoal do Brasil. Ele tem apenas 15 anos.

Em setembro recebeu uma medalha de honra ao mérito, pela primeira vez conferida a um adolescente.

Jovens das classes a, b e c já possuem o computador em casa, isso quer dizer que o computador não influencia a matar e a violência, porque não é todo dia que você vê uma pessoa matando outra.

Concluindo, a internet e a TV não fazem mal a sua saúde, se você souber escolher, mas porque não escolher? Tem tanto canal e site bom aí, porque só os piores?

Texto Q

A TV inimiga

A TV é inimiga porque tem muita violência. E quando as crianças vêem isso eles acham que a violência é certa, por exemplo bater, falar palavrão, agredir outras crianças e se tornam adultos violentos. Quando assistimos muita TV agente fica viciado. Não aguentamos ficar sem ela e algumas vezes ficamos sem brincar e estudar.

Os programas não tem censura de manhã e de tarde passam programas que criança não pode ver, programas que antigamente passava a noite em hora que só os adultos conseguiam ver.

As vezes muita TV pode desunir a família e provocar brigas.

PROGRAMAS INIMIGOS

Pegadinhas do João Cleber

Novelas

Programas de terror anoite

Texto R

Buscando o Penta

Todo mundo sabe que esse ano vai ser realizada a Copa do Mundo. E é de conhecimento geral que o Brasil vai participar, por ser um time muito bom, o melhor, e também o mais forte candidato.

Portanto, acredito que o Brasil vai ganhar. Além de ser ótimo, vai ter também Zico pela primeira vez como coordenador técnico. Ele, então, vai ser uma ótima ajuda para a seleção, por ele já ter experiência e ter sido um ótimo jogador podendo ajudar com truques e manobras.

Todos nós sabemos como ninguém que Zagalo é teimoso e um belo de um cabeça dura mas, por outro lado isso pode ajudar os jogadores. Uma das coisas boas é ele acreditar muito na seleção. Se o Brasil perder 1 ou 2 jogos ele não vai desanimar e continuar firme e forte.

O outro e último fator é que, a maioria dos técnicos e jogadores concordam em um ponto, o Brasil é o mais forte candidato. Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul o coro é unânime.

Diante disso tudo, concluímos que com Zagalo no comando, Zico como coordenador técnico e a nossa torcida dando a maior garra, a seleção brasileira pode destruir a defesa adversária, com as demais jogadas de Romário e Ronaldinho e gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

Texto R

Pedras no caminho

O Brasil, campeão de quatro copas, vai tentar este ano na França, ganhar o seu quinto título mundial.

Ninguém desconhece a força do Brasil, mas outras seleções estão tão fortes que podem até derrubar o país do futebol.

Uma pedra no caminho da seleção é a extrema confiança do time. Zagallo acha que, com a entrada de Zico, as coisas vão melhorar, já que venceram a Alemanha, também favorita. Mas amistoso não se compara com o clima de copa.

Outro problema é o sistema defensivo que, nos últimos jogos, tem apresentado várias falhas, levando o Brasil a levar gols.

O pior problema foi Pelé, considerado o melhor jogador da história, falar que Romário (atacante titular), do jeito que está indo, sem preparo físico, não fará uma grande copa não.

Outro fator importantíssimo são os comentários ruins, feitos pelos grandes nomes do futebol mundial, sobre a defesa e o favoritismo brasileiro, como: Zinidine Zidane, Franch Backenbauer e outros.

Com todos esses fatores, será que o Brasil vai ter este título fácil, igual muitas pessoas pensam? Será quem levará este título? Será que a glória do será ao Brasil ou será a felicidade do resto do mundo?

É esperar pra ver.

Texto T

ADOLESÊNCIA

Sabemos que na adolescência tudo muda e quanto muda. Trocamos as bonecas por computador, bolas por vídeo-game, as roupas de babadinhos por roupas fashion, a criança vai embora, e a adolescência chega.

Para nós, aquelas festinhas com palhaços ou mágicos, já são coisas de bebês.

Aquelas decorações de quarto com ursinhos, bonecas, palhacinhos e carrinhos não estão mais no nosso dia-a-dia. Agora são festas com muita roupa nova e músicas. Até que uma coleção de adesivos ainda passa.

Por outro lado, também é legal jogar bola, pois jogamos vôlei e futebol (coisas que até os adultos fazem).

Muita gente diz que esta fase é fogo, pois com a modernidade até esquecemos os estudos e a responsabilidade, mas é mentira, pois é depois dos estudos que vamos nos divertir. Mas não sei se todo adolescente é assim, mas devia ser.

Com tudo isso, eu acredito que temos é que aproveitar bem a adolescência, e no meu caso a pré-adolescência.

Texto U

A Nova Geração

É de conhecimento geral, a precocidade dos adolescentes, pois eles vão crescendo e ficando cada vez mais moderninhos, usando a tecnologia avançada, alimentos com vitaminas, o que faz o corpo deles se desenvolver mais rápido, usando roupas ousadas, como saias curtas, mini-blusas e outras coisas "teen".

Ninguém desconhece a personalidade dos adolescentes do passado: todos santinhos e certinhos, mas hoje em dia isso não existe, tudo é novo na nova geração. O vocabulário é mais moderno, com palavras diferentes. Antes, era "sim senhor", "entendi senhor", agora é "sacation", 'véio', "na boa", etc. Convém lembrar também, a inteligência que se desenvolve cada vez mais com a ajuda dos aparelhos eletrônicos e virtuais, como exemplo o computador que chegou e arrasou, pois oferece lazer, e é um grande apoio nos estudos.

Todos sabem que no passado, os pais é que decidiam sobre as roupas, os lugares onde ir, os gostos etc... essas eram as preocupações dos pais, e agora no presente, são os próprios adolescentes que se preocupam com eles mesmos: "Mãe, cadê minha calça jeans? E o meu top?" "Hoje eu vou a uma festa", E é assim que acontece, eles querem conhecer mais os hábitos e gostos, decidir sobre suas roupas, sobre a pele, o cabelo, enfim, eles têm mais poder de decisão e os pais não estão sabendo lidar com isso. Tem um autor que diz "adolescência é igual a computador, todo mundo quer, mas ninguém sabe mexer." São coisas da nova geração.

Pelos fatores já expostos, sabemos que os adolescentes estão totalmente na geração "teen", a mais moderna e a mais atraente das fases, e cada vez mais o modernismo e a tecnologia contribuem para isso.

Texto V

Aborresentes ou adolescentes?

Os adolescentes são aborresentes. Eu tenho um irmão que só fica no telefone ou no computador. Só pensa nos amigos e nas ficantes. Fica no espelho, muda o cabelo de um lado ou outro, quer trocar de tênis todos os meses e só fica no quarto. A minha mãe xinga ele o tempo todo, porque ele não estuda e só fica no computador.

Ele vive de mau humor e briga muito comigo. Me dá cocão e se eu mecho nas coisas dele ele vira bicho. Eu não quero ficar assim, ninguém na minha casa aguenta ele.

Por isso é que eu falo que adolescente é aborrecente.

Texto W**Quem é o melhor candidato para governar o Brasil? Votação 2006**

Luís Inácio Lula da Silva está com grande chances de ser reeleito. E eu espero que sim, porque gosto do nosso presidente. Lula está sendo acusado de corrupção, mas acho que ele não está envolvido nisso. Acho que as outras pessoas do partido, podem, sim, ter roubado, mas podem ter feito algo errado sem o Lula saber. É claro que ele deve ter responsabilidade para saber o que acontece em seu governo, como afirma muitas pessoas, mas ele é presidente e tem muitos afazeres. Lula fez, sim, coisas boas para o BRASIL. Deu comida e dinheiro para muitos pobres do BRASIL. É claro que não pode cuidar de todos os pobres do BRASIL, porque realmente são MUITOS! Mas ele fez muitas coisas boas e acredito que possa fazer MUITO MAIS! E acho ainda, que os outros candidatos não devem ficar criticando o Lula e suas idéias!! As idéias dele são muito importantes, principalmente em relação a melhorar a vida dos pobres: com educação, saúde alimentação, etc... Portanto, o Lula podia continuar sendo presidente porque os pobres vivem com dificuldades e são muitos no Brasil e precisam de um presidente que olhe por eles. Por isso, Lula presidente de novo!

Texto X**Quem é o melhor candidato para governar o Brasil?**

Na minha opinião, o Lula não deve ser reeleito. Eu acho que o melhor candidato é o Geraldo Alckmin, porque ele é calmo, não é muito radical como a Heloísa Helena, fez muito por São Paulo e vai fazer muito mais para o Brasil.

Alckmin citou as seguintes propostas:

Melhorar a saúde

Criar mais escolas

Construir mais hospitais

Programas de emprego

Eu acho que o Alckmin vai ser um bom presidente se não envolver com a corrupção como o Lula. Por isso, eu vou votar nele.

Texto Y

A redução da maioridade penal

A atual maioridade penal no Brasil é 18 anos. Isso significa que uma pessoa só responde por seus atos quanto tem 18 anos completos. Antes desta idade, se for cometido um crime, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê apenas três anos de internação. Mas desde a morte do menino João Hélio, 6 anos, em 2007, esta questão da maioridade vem sendo discutida.

Acredito que a maioridade penal deveria ser reduzida. Por si só, não trata o problema, mas se relacionadas a medidas educacionais adequadas o efeito é grande. Os jovens de 16 anos, na minha opinião, têm capacidade de saber sobre o certo e o errado e devem responder sobre seus atos ilícitos cometidos.

Os que são favoráveis à redução dizem que a atual legislação está ultrapassada; hoje os jovens de 16 anos têm mais acesso às informações, além de maior capacidade de compreender se seus atos condizem ou não com a lei.

Também é criticada a punição máxima imposta pelo ECA, por proteger demasiadamente o adolescente, estimulando a prática de crimes e a impunidade.

O deputado William Woo (PSDB-SP) considera urgente que o Congresso reveja a maioridade penal e argumenta: "O adolescente pode votar aos 16 anos. Ele já tem consciência do que é certo e errado e por isso sou a favor da redução para 16 anos. É preciso fazer uma reforma penal para que haja uma pena progressiva de acordo com a idade".

Quem é contra, argumenta dizendo que a medida trataria apenas os fatos, sem dar a devida atenção às causas, como a falta de acesso à educação, desemprego e desagregação familiar. Também chamam atenção para outro fator, esta mudança agravaria a crise no sistema penitenciário e os mais jovens teriam contato com criminosos experientes.

Foram feitas algumas propostas contrárias à redução da maioridade, mas com objetivos parecidos. Uma delas é aumentar o tempo de detenção dos jovens de três para cinco anos, em caso de crimes hediondos, ou atentado à vida. Outra solução alternativa, proposta por Onipc Lorenzani (líder do PFL na Câmara) é que se crie a possibilidade do juiz emancipar o menor infrator, permitindo que ele seja condenado como qualquer um com mais de 18 anos.

Estas propostas podem ser muito eficazes, mas se o jovem conscientemente sabe o que faz, não há porque não deixá-lo assumir suas responsabilidades.

Texto Z

Redução da maioria penal: problema ou solução?

O Brasil é um país que ainda precisa se desenvolver em muitos aspectos; um deles é na questão da criminalidade. Atualmente jovens e adultos constituem o mundo do crime e a consequência disso e que gera muita polêmica quando falamos, por exemplo, sobre a redução da maioria penal.

Penso que a questão de redução da maioria penal faz parte de um conjunto de consequências de coisas que deveriam ser básicas na estrutura de uma sociedade.

A principal delas é a educação. Uma educação que proporcione uma formação de qualidade já é uma boa medida para diminuir a violência entre os jovens, pois muitas vezes o que eles fazem é por não terem chance de mudar sua vida. Os jovens precisam ocupar o seu tempo. Se não estão na escola, estão sem fazer nada, sem dinheiro, e aprenderão como consegui-lo de uma forma que julgam "simples", roubando.

Porém, uma educação apenas escolar não é suficiente. A família é fundamental neste processo; a educação é dever dos pais; eles devem proporcionar bons exemplos e ensinar seus filhos a serem respeitosos. A responsabilidade de um jovem menor de idade é dos pais, a organização da vida do adolescente está nas mãos dos pais. Então, a família é essencial na formação de jovens bem educados.

Outro lado é a questão da responsabilidade. Muitos jovens hoje têm seus pontos de vista, fazem críticas, sabem o que querem, mas não tem responsabilidade para avaliar certos atos. Outros nem sabem o que querem, pensam que sabem, mas têm ainda muita coisa para viver, muitos caminhos para percorrer e muitas escolhas a fazer. Com uma boa oportunidade eles podem fazer boas escolhas e traçarem objetivos de vida.

A redução da maioria penal no Brasil faz sentido sim, afinal adolescentes de 16 anos ou menos já estão no mundo do crime e eles têm que arcar com as consequências dos seus atos. Por outro lado reduzir a maioria penal sem resolver a raiz do problema não vai adiantar. Daqui pouco estaremos reduzindo a pena para dez

anos já que a violência, com a participação de jovens, aumenta a cada dia.

Para solucionar os problemas devemos buscar suas origens e resolvê-los de vez, caso contrário ainda teremos consequências mais graves.

Texto AA

Na minha opinião, é errado colocarem animais no circo porque eles são treinados de uma maneira muito ruge, perdem seus instintos e são obrigados a fazerem coisas quase impossíveis para sua espécie.

Grandes circos, como o Cirqui Du Soleil não utilizam animais mas são divertidos, engraçados e atraem a atenção do público.

ANEXO C

Prova produzida com as próprias questões dos alunos do 6º ano

1. “O amor incondicional de Sam e Lucy é muito bonito...” (Daniel)
Por que considerar o amor entre Sam e Lucy incondicional?

2. “Nós estamos ‘presos’ pelo dinheiro, e não ligamos para o mais importante, que é o amor à vida e ao próximo. E cheguei à conclusão, que cada um, tem seu ponto de vista da vida, que um problema sério ou uma situação crítica para um, pode não ser nada para o outro, e que o desespero de um pode ser a alegria do outro.” (Henrique P.)
Você concorda ou não com a reflexão feita pelo Porto? Justifique.

3. “Hoje em dia os pais se preocupam com o futuro material de seus filhos e não percebem que estão se afastando dos filhos”. (Arthur)
Será que o Arthur está certo? Isso pode realmente acontecer? Quais as consequências desse “afastamento” dos pais em relação a seus filhos?

4. “Uma lição de amor é um filme emocionante, onde você concorda com algumas coisas e com outras não. Antes de ver o filme você não entendia direito o que é sofrer por ser diferente”. (Alan)
Você concorda com o Alan? Por quê? O que é ser “diferente” e “normal” para você?

5. “Eu adorei como tratam bem o Sam (em algumas situações), como o ajudam com a Lucy, a sensibilização de Rita durante o filme”. (Maia)
Descreva essas três situações feitas pelo Maia.

6. “A parte em que ele faz uma barreira de papel em seu apartamento significa que ele se afasta da sociedade? O filme é muito tocante; todo mundo gosta porque ele é a voz da razão”. (André Chacham)
Responda à 1ª pergunta para o Chacham e reflita se para você o filme é a voz da razão ou da emoção. Justifique.

7. “Se uma pessoa ‘diferente’ conversar comigo eu iria tratá-la de maneira especial”. (Lucas N.)
Vamos usar a citação do Lucas para imaginarmos como seria essa situação. Descreva.

8. “Eu não gostei do preconceito que o homem tem contra o homem”. (Laura G.)
O que será que a Laura quer dizer com “o preconceito que o homem tem contra o homem”? Em quais situações podem acontecer preconceitos?

9. “A história é legal, triste e em algumas partes engraçadas. O final é bem difícil de entender”. (Lucas S.)
Explique para Lucas o que você entendeu do final do filme.

10. “Bom, é um filme, lindo, triste e que nos ensina a lidarmos com diferenças, que estão muito comuns hoje em dia. Na minha vida toda, eu venho aprendendo, cada vez mais, que ninguém é igual, que ninguém é normal... cada um tem seu jeito, jeitos diferentes de cada um. Eu não estou dizendo que pessoas diferentes são pessoas deficientes... Estou dizendo que todos são diferentes entre si. No filme, as dúvidas são sobre quem vai ficar com Lucy, e as decisões viram judiciais! E isso não é bom, porque na justiça, é uma decisão ou outra, e eu acho que as opções deveriam se juntar e formar apenas uma decisão”. (Alice A.)
As reflexões feitas pela Alice nos fazem pensar. Dê a sua opinião sobre os comentários feitos por ela.

11. “Uma das coisas que eu não gostei foram como algumas pessoas trataram Sam. E como ficam os seus direitos? Ninguém pode ter preconceito com nenhuma pessoa nesse mundo. É muito injusto com algumas pessoas deficientes... essa é uma das mensagens que o filme passa para nós. Eu penso que este filme passa muitas mensagens sobre: PRECONCEITO, ADVERSIDADE, LIDAR com as DIFERENÇAS, AMOR INCONDICIONAL. A mensagem que passa para os pais de hoje, não se trata só de materiais escolares e brinquedos, trata também de amor entre pai, mãe e filho”. (Bruno Assis)

Faça um comentário sobre as afirmativas feitas pelo Bruno e sobre as PALAVRAS usadas por ele.

12. “Eu gostei da capacidade que um pai deficiente tem para cuidar da filha porque muitas pessoas que não têm deficiência não têm capacidade de cuidar de um filho.” (Frederico)

Você concorda ou não com essa crítica feita pelo Fred? Justifique.

13. “Eu gostei do filme porque é um filme lindo e faz você refletir sobre o modo das pessoas lidarem com as diferenças e no seu modo de interagir com as outras pessoas”. (Bárbara)

Você concorda com a Bárbara sobre a reflexão que fez a respeito do filme?

14. “Eu gostei muito da história porque é linda e mostra que qualquer pessoa com ou sem deficiência pode amar, trabalhar, ser amada e ser muito feliz. Achei que o ator Sean Penn interpretou muito bem o seu personagem; ele conseguiu mostrar as dificuldades que uma pessoa com deficiência tem e conseguiu também mostrar que ele é capaz de tudo, principalmente de amar. Eu acho que não é apenas a escola perfeita, a casa perfeita e nem a roupa perfeita que os pais dão. O mais importante é o que nós vimos no filme: a ATENÇÃO.” (Clarissa)

Como você analisa a crítica feita pela Clarissa?

15. “Eu cheguei a uma conclusão: qualquer pessoa tem direitos, todas as pessoas têm a mesma importância, pode ser um deficiente, um milionário, um mendigo. Mas as pessoas acabam tendo preconceito por qualquer coisa”. (Joana)

Pense nisso e responda para a Joana.

16. “Gostei da conversa da Rita com o Sam no apartamento dele”. (Rafael)

Como você analisa aquela conversa? Além disso, o que acontece com a Rita ao longo do filme?

17. "Eu adorei o filme... o jeito como consegue mexer com as nossas emoções. Gostei, também, porque me fez pensar: o que é uma pessoa normal? Diferenças são só em relação a deficientes? Afinal, ninguém é igual a ninguém em nenhuma situação". (Isabel)

Comente as reflexões feitas pela Isabel:

Filme ↔ emoção =

O que é uma pessoa normal? =

Diferenças x Deficientes =

18. "Eu acho que a justiça está certa em querer tirar a Lucy do Sam. Ele não pode dar a ela o desenvolvimento que ela precisa." (Pedro Solano)

Essa é a polêmica do filme. Você concorda com o Solano? Justifique.

19. **Como você multiplicaria as lições deste filme nas situações do seu dia-a-dia: família, escola, amizade? (Cláudia Siqueira)**