



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (UFPE/IFPI)

**A CONSTRUÇÃO DO ARGUMENTO NO ENSINO MÉDIO:**  
uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-  
argumentativo escolar

SILVIA MARIA VIEIRA

RECIFE  
2013

**SILVIA MARIA VIEIRA**

**A CONSTRUÇÃO DO ARGUMENTO NO ENSINO MÉDIO:**  
uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-  
argumentativo escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, com área de concentração em Linguística, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Marcuschi.

RECIFE  
2013

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Maria Rosismar Farias – CRB/3 - 631

V658c      Vieira, Silvia Maria

A construção do argumento no ensino médio: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar.. / Silvia Maria Vieira. - Recife : UFPE, 2013.  
290f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco.  
Centro de Artes e Comunicação – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Marcuschi.

1. Argumentação. 2. Produção textual. 3. Retórica. 4. Gêneros textuais. 5. Recursos linguístico-discursivos. I. Título.

CDD 418

**SILVIA MARIA VIEIRA**

**A CONSTRUÇÃO DO ARGUMENTO NO ENSINO MÉDIO:  
uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-  
argumentativo escolar**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística em 14/8/2013.

**TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Elizabeth Marcuschi**  
Orientadora – Letras/UFPE

---

**Profa. Dra. Vicentina Maria Ramires Borba**  
Letras/UFRPE

---

**Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento**  
Letras/UFPE

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Siane Góis Cavalcanti Rodrigues**  
Letras/UFPE

---

**Profa. Dra. Nelly Carvalho**  
Letras/UFPE

**Recife-PE  
2013**



*À minha mãe e aos meus familiares,  
pois sem eles minha vida não teria o  
mesmo sabor.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus Todo-Poderoso, por ter guiado os meus passos nesta longa caminhada, dando-me saúde e força para que eu conseguisse chegar até aqui.*

*À minha mãe, Ana Maria, pela compreensão, carinho e pelo apoio incondicional durante este longo percurso.*

*À Professora Elizabeth Marcuschi, minha orientadora, pela atenção dispensada em todas as etapas desse doutorado, pelas observações e sugestões pontuais que tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa.*

*Às professoras Kazuê Saito e Siane Góis, pelas contribuições relevantes durante as Bancas de qualificação.*

*À minha irmã, Zuíla, que me encorajou e me apoiou em todos os momentos segurando “as pontas” nas minhas ausências.*

*À minha família, minha grande e crescente torcida organizada: meus irmãos e irmãs, minha prima, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas sempre presentes, dando incentivo nas minhas partidas e chegadas.*

*Aos colegas de trabalho Francisco José Melo, Francisco José Sousa e Dinalva Clara, pela colaboração e incentivo que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.*

*Aos meus amigos do DINTER, Adriana Lélis, Maria Eldelita, Francisca Barros, Giselda e Pedro Neto, pelos momentos partilhados em Recife e em toda esta longa jornada, sempre nos complementando e nos fortalecendo mutuamente.*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, pelas relevantes contribuições na construção dos conhecimentos necessários a esta empreitada.*

*Ao Instituto Federal do Piauí, pelo apoio institucional e financeiro que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.*

*À Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, nas pessoas do Prof. Ayrton Brandim e da Profa. Valdira Brito, por lutarem ao nosso lado na viabilização deste convênio.*

*À Diretora do IFPI - Campus Zona Sul, por permitir que eu desenvolvesse esta pesquisa naquela instituição de ensino.*

*Aos alunos das duas turmas do IFPI, que contribuíram de maneira inestimável, fornecendo o corpus que tornou possível o desenvolvimento deste estudo.*

*Finalmente, a todos os parentes, amigos, alunos e colegas do IFPI, cujo nome não declinei, mas que me apoiaram, encorajaram e contribuíram para o meu sucesso.*

**Muito obrigada!**

*“ No fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior comumente é metade nossa, metade de outrem”*

*(BAKHTIN, 1988, p.145).*

## RESUMO

Este trabalho visa analisar a construção do argumento na produção textual de alunos do ensino médio, verificando como esses estudantes elaboram a argumentação escrita, em sala de aula, quando o tema levado à discussão aborda assuntos de natureza controversa. A investigação foi realizada em produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo de 20 alunos do final da educação básica de uma escola pública, localizada no Estado do Piauí, de forma a identificar e analisar o padrão argumentativo, as estratégias argumentativas, assim como os recursos linguístico-discursivos utilizados pelos aprendizes na sustentação e defesa do seu ponto de vista. A abordagem do tema está apoiada do ponto de vista teórico, sobretudo, em autores que aprofundaram os estudos sobre as teorias da argumentação, como Toulmin ([1958] 2006), Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) e Anscombre e Ducrot ([1988]1994) e Ducrot (2009). Conta ainda com o apoio das noções provenientes dos estudos bakhtinianos (dialogismo, gêneros do discurso), do interacionismo sociodiscursivo (mecanismos enunciativos) propostos por Bronckart (1999) e as reflexões voltadas para o ensino de língua (práticas de linguagem e agrupamento de gêneros) efetuadas por Schneuwly e Dolz (2004). Esta pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada, como uma pesquisa de base qualitativa, de natureza interpretativa. A análise empreendida constatou que as produções textuais investigadas apresentam limitações quanto à utilização de argumentos e de recursos argumentativos necessários à sustentação e defesa de um ponto de vista, não ultrapassando o padrão mínimo da argumentação na discussão de temas que envolvem questões de natureza controversa. Com relação às técnicas argumentativas empregadas, os alunos das duas turmas investigadas apresentam em sua produção textual, predominantemente, o uso dos argumentos Regra de justiça, de Sacrifício, Pragmático e Desperdício. A investigação dos recursos linguístico-discursivos aponta para o amplo emprego de alguns operadores argumentativos como *e*, *que*, *para*, *mas*, *pois*, *como* e *porque* na orientação argumentativa de seus enunciados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Argumentação. Produção textual. Retórica. Gêneros textuais. Recursos linguístico-discursivos.

## ABSTRACT

This research aims at analyzing the construction of the argument in the textual production of high school students, verifying how these students organize the written argumentation, in the classroom, when the theme suggested to discussion addresses subjects of controversial nature. The investigation was developed through textual productions of the dissertative-argumentative genre collected from 20 students who were at the end of basic education in a public school, located in the state of Piauí, in order to identify and analyze the argumentative pattern, the argumentative techniques, as well as the linguistic-discursive resources used by the learners in the support and defense of their points of view. The approach of this study is based on the theoretical point of view, especially on authors who have dedicated studies on argumentation theories, as Toulmin ([1958] 2006), Perelman and Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) and Anscombre and Ducrot ([1988] 1994) and Ducrot (2009). It also has contributions of the suggested notions from Bakhtinian studies (dialogism, discourse genres), from the socio-discursive interactionism (enunciative mechanisms) proposed by Bronckart (1999) and the reflections focused on language teaching (language practices and grouping genres) pointed out by Schneuwly and Dolz (2004). Regarding to the argumentative techniques used, the students from both classes investigated reveal in their textual production, predominantly, the use of arguments, such as: Rule of justice, of Sacrifice, Pragmatic and Loss. The investigation of the linguistic-discursive resources points to the broad use of some argumentative operators like *and*, *that*, *to*, *but*, and *then* in the argumentative orientation of their utterances.

**KEYWORDS:** Argumentation. Textual production. Argumentative techniques. Genres. Linguistic-discursive resources.

## RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar la construcción del argumento en la producción textual de alumnos de la enseñanza media, verificando como esos estudiantes elaboran la argumentación escrita, en sala de aula, cuando el tema llevado a la discusión aborda temas de naturaleza controversia. La investigación fue realizada en producciones textuales del género dissertative-argumentativo de 20 alumnos de las últimas series de la educación básica de una escuela pública, ubicada en el Estado del Piauí, de forma a identificar y analizar el patrón argumentativo, las técnicas argumentativas, así como los recursos lingüístico-discursivos utilizados por los aprendientes en la sustentación y defensa de su punto de vista. El abordaje del tema está apoyada del punto de vista teórico, sobretodo, en autores que profundizaron los estudios sobre las teorías de la argumentación, como Toulmin ([1958] 2006), Perelman y Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) y Anscombe y Ducrot ([1988]1994) e Ducrot (2009). Cuenta, todavía, con el apoyo de las nociones provenientes de los estudios bakhtinianos (dialogismo, géneros del discurso), del interaccionismo socio discursivo (mecanismos enunciativos) propuestos por Bronckart (1999) y las reflexiones voltadas para la enseñanza de lengua (prácticas de lenguaje y agrupamiento de géneros) efectuadas por Schneuwly e Dolz (2004). Esta pesquisa inserta se en el área de la Linguística Aplicada, como una pesquisa de base cualitativa, de naturaleza interpretativa. El analice emprendida constató que las producciones textuales investigadas presentan limitaciones cuanto a la utilización de argumentos y de recursos argumentativos necesarios a la sustentación y defensa de un punto de vista, no sobrepasando el patrón mínimo de la argumentación en la discusión de temas que envuelven cuestiones de naturaleza controversia. Respeto a las técnicas argumentativas empleadas, los alumnos de las dos turmas investigadas presentan en su producción textual, predominantemente, el uso de los argumentos Regla de justicia, de Sacrificio, Pragmático e Derroche. La investigación de los recursos lingüístico-discursivos apunta para el amplio empleo de algunos operadores argumentativos como *e, que, para, mas, pues* en la orientación argumentativa de sus enunciados.

**PALABRAS-CLAVE:** Argumentación. Producción textual. Técnicas argumentativas. Géneros textuales. Recursos lingüístico-discursivos.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca	59
<b>Quadro 2</b>	Elementos do modelo de Toulmin: Grupo A – Proposta I	130
<b>Quadro 3</b>	Elementos do modelo de Toulmin: Grupo A – Proposta II	151
<b>Quadro 4</b>	Elementos do modelo de Toulmin: Grupo B – Proposta I	173
<b>Quadro 5</b>	Elementos do modelo de Toulmin: Grupo B – Proposta II	188

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Dificuldades apontadas pelos alunos do Grupo A	122
<b>Tabela 2</b>	Dificuldades apontadas pelos alunos do Grupo B	124
<b>Tabela 3</b>	Síntese: elementos do modelo de Toulmin: Grupo A- Proposta I	134
<b>Tabela 4</b>	Categorias do argumento: Grupo A- Proposta I	135
<b>Tabela 5</b>	Técnicas argumentativas- tipologia de argumentos: Grupo A - Proposta I	137
<b>Tabela 6</b>	Operadores argumentativos: Grupo A- Proposta I	141
<b>Tabela 7</b>	Síntese: elementos do modelo de Toulmin: Grupo A- Proposta II	156
<b>Tabela 8</b>	Categorias do argumento: Grupo A- Proposta II	157
<b>Tabela 9</b>	Técnicas argumentativas- tipologia de argumentos: Grupo A- Proposta II	160
<b>Tabela 10</b>	Operadores argumentativos: Grupo A- Proposta II	164
<b>Tabela 11</b>	Síntese: elementos do modelo de Toulmin: Grupo B- Proposta II	177
<b>Tabela 12</b>	Categorias do argumento: Grupo B - Proposta I	178
<b>Tabela 13</b>	Técnicas argumentativas- tipologia de argumentos: Grupo B- Proposta II	179
<b>Tabela 14</b>	Operadores argumentativos: Grupo B- Proposta I	182
<b>Tabela 15</b>	Síntese: elementos do modelo de Toulmin: Grupo B- Proposta I	193
<b>Tabela 16</b>	Categorias do argumento: Grupo B- Proposta II	194
<b>Tabela 17</b>	Técnicas argumentativas- tipologia de argumentos: Grupo B- Proposta II	196
<b>Tabela 18</b>	Operadores argumentativos: Grupo B- Proposta II	199
<b>Tabela 19</b>	Categorias do argumento usadas pelos Grupos A e B	208
<b>Tabela 20</b>	Técnicas argumentativas- tipologia de argumentos: Grupos A e B	210
<b>Tabela 21</b>	Operadores argumentativos mais utilizados pelos Grupos A e B	213

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BS	–	Bloco Semântico
C	–	Conclusão
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CON	–	Conector
DC	–	Donc
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	–	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IFPI	–	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí
LA	–	Linguística Aplicada
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
SISU	–	Sistema de Seleção Unificado
STF	–	Supremo Tribunal Federal
TAL	–	Teoria da Argumentação na Língua
TBS	–	Teoria dos Blocos Semânticos
UESPI	–	Universidade Estadual do Piauí
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Gêneros textuais: contribuições para o ensino de língua</b>	<b>23</b>
1.1 Bakhtin: os gêneros do discurso	23
1.2 Bronckart: os textos como produções sociais	29
1.3 Schneuwly e Dolz: os gêneros como objetos escolares	32
1.4 A Sociorretórica: os gêneros como ação social	36
1.5 Marcuschi: os gêneros textuais como práticas sócio-históricas	39
<b>CAPÍTULO 2 – O percurso da retórica clássica às teorias da Argumentação</b>	<b>44</b>
2.1 O nascimento da retórica	44
2.2 A argumentação na Retórica Clássica	46
2.3 A argumentação na Nova Retórica	49
2.3.1 Stephen Toulmin: o <i>layout</i> da argumentação	49
2.3.2 Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca: uma releitura crítica de Aristóteles	54
2.3.2.1 As técnicas argumentativas	58
2.4. Oswald Ducrot: a argumentação na língua	62
2.4.1 O papel dos operadores argumentativos no encadeamento dos enunciados	66
2.4.2 Os marcadores de pressuposição	68
2.4.3 Os índices de polifonia	70
2.4.4 Os modalizadores	73
<b>CAPÍTULO 3 – Gêneros escolarizados e argumentação: um percurso</b>	<b>78</b>
3.1 O ensino da escrita ao longo do século XX	78
3.1.1 A constituição dos gêneros escolares	83
3.1.1.1 O ensino de redação: a abordagem triádica	83
3.1.1.2 Abordagem enunciativa	84
3.1.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de ensino sociointerativa	86
3.2 A dissertação argumentativa no espaço escolar	88
3.2.1 Dissertação vs dissertação argumentativa	92

3.2.2 A construção do argumento na sala de aula	94
3.2.3 A controvérsia e o consenso: o espaço do diálogo da argumentação	97
3.3 A proposta de escrita do ENEM como modelo de gênero dissertativo-argumentativo	101
3.3.1 O modelo de análise de desempenho da prova de Redação do ENEM	102
<b>CAPÍTULO 4 – Caminho metodológico da pesquisa</b>	<b>105</b>
4.1 O universo da pesquisa	105
4.2 A pesquisa	106
4.3 A constituição do <i>corpus</i>	108
4.4 Instrumentos de coleta	109
4.5 Procedimentos de coleta de dados	111
<b>CAPÍTULO 5 – Análise dos dados e discussão dos resultados</b>	<b>117</b>
5.1 Os professores e o trabalho com a produção textual na escola	117
5.2 Os alunos e seu trabalho com a produção textual na escola	120
5.2.1 Dificuldades levantadas nos questionários dos alunos do grupo A	121
5.2.2 Dificuldades levantadas nos questionários dos alunos do grupo B	123
5.3 Análise da produção textual dos alunos	127
5.3.1 Análise da produção textual dos alunos do grupo A- Proposta I	129
5.3.1.1 Padrão argumentativo	129
5.3.1.2 Técnicas argumentativas: tipologias dos argumentos	137
5.3.1.3 Análise dos recursos linguístico-discursivos	140
5.3.2 Análise da produção textual dos alunos do grupo A- Proposta II	150
5.3.2.1 Padrão argumentativo	151
5.3.2.2 Técnicas argumentativas: tipologia dos argumentos	159
5.3.2.3 Análise dos recursos linguístico-discursivos	163
5.3.3 Análise da produção textual dos alunos do grupo B- Proposta I	172
5.3.3.1 Padrão argumentativo	173
5.3.3.2 Técnicas argumentativas: tipologia dos argumentos	179
5.3.3.3 Análise dos recursos linguístico-discursivos	181
5.3.4 Análise da produção textual dos alunos do grupo B- Proposta II	188
5.3.4.1 Padrão argumentativo	188
5.3.4.2 Técnicas argumentativas: tipologia dos argumentos	195

5.3.4.3	Análise dos recursos linguístico-discursivos	199
5.4	A construção do argumento: análise comparativa dos dois grupos	207
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>215</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>220</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>226</b>
APÊNDICE A	Entrevista semiestruturada com os professores	226
APÊNDICE B	Questionário aplicado aos alunos	227
APÊNDICE C	Proposta de produção textual I	229
APÊNDICE D	Proposta de produção textual II	231
APÊNDICE E	Técnicas argumentativas: excertos do Grupo A- Proposta I	233
APÊNDICE F	Técnicas argumentativas: excertos do Grupo A- proposta II	235
APÊNDICE G	Técnicas argumentativas: excertos do Grupo B- proposta I	238
APÊNDICE H	Técnicas argumentativas: excertos do Grupo B- Proposta II	240
	<b>ANEXOS</b>	<b>243</b>
ANEXO A	Produções textuais dos alunos do Grupo A- Proposta I	243
ANEXO B	Produções textuais dos alunos do Grupo A- Proposta II	253
ANEXO C	Produções textuais dos alunos do Grupo B- proposta I	263
ANEXO D	Produções textuais dos alunos do Grupo B- proposta II	274
ANEXO E	Carta de Anuência	285
ANEXO F	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	286
ANEXO G	Parecer Consubstanciado do CEP/UFPE:127.455	288
ANEXO H	Parecer Consubstanciado do CEP/UFPE: 345.846	289

## INTRODUÇÃO

A argumentação é uma atividade fundamental à comunicação humana. A capacidade de defender e confrontar ideias tem se tornado cada vez mais necessária para a vida social dos indivíduos. Dada essa importância, a argumentação tem sido abordada, desde a Antiguidade com os estudos da Retórica, da Lógica e da Dialética e, ao longo dos tempos, tem se tornado objeto de estudos de pesquisadores de campos distintos do conhecimento, nos seus mais variados aspectos.

Nas diversas atividades sociais do nosso dia a dia, constantemente somos chamados a lidar com situações nas quais temos de tomar decisões, emitir opiniões e justificá-las, fazer julgamentos, defender ou refutar pontos de vista. Na maioria das vezes isso acontece naturalmente, em situações orais de informalidade quando, mesmo inconscientemente exercitamos nossa capacidade argumentativa. No entanto, as dificuldades tendem a aparecer quando somos solicitados a manifestar nossa opinião, defender ou refutar posicionamentos em situações formais orais e, principalmente, escritas, uma vez que estas práticas sociais requerem operações argumentativas e habilidades linguísticas muito mais complexas.

Os desafios impostos à sociedade atual, em função das profundas transformações socioculturais, econômicas, políticas, tecnológicas e ambientais têm, cada vez mais, levado a sociedade a cobrar de adolescentes e jovens da educação básica e superior, ou que procuram ingressar no mercado de trabalho, a capacidade de manifestar suas opiniões e lidar com situações e problemas diversos, muitos dos quais envolvem questões complexas e até mesmo de natureza polêmica.

A escola tem uma importância muito grande no enfrentamento desses desafios, haja vista que é um espaço privilegiado de formação do pensamento crítico e fortalecimento da identidade do educando. Nela, ao mesmo tempo em que ele é exposto ao universo de conhecimentos, muitas vezes desafiadores, aprende a importância do debate de ideias, do confronto de opiniões para a formação do senso crítico e para o exercício da cidadania. Assim, cabe à escola uma parcela significativa da responsabilidade no desenvolvimento do raciocínio crítico e no aperfeiçoamento das habilidades linguísticas e discursivas fundamentais dos estudantes no enfrentamento de problemas de natureza variada.

A argumentação se faz presente nos mais variados gêneros textuais, predominando nos gêneros opinativos que circulam nas mais variadas esferas da atividade humana. No âmbito escolar, a dissertação<sup>1</sup> é um dos gêneros mais acionados para exercitar a competência argumentativa dos alunos, tendo em vista uma ação linguística e discursiva efetiva na sociedade em que vivem. Nesse contexto, a dissertação-argumentativa<sup>2</sup> adquire um caráter relevante no ensino da escrita.

Nos últimos anos, a redação escolar tem se constituído num tema central nas discussões sobre o ensino da produção textual e se tornado um desafio para educadores que se ocupam dos problemas e dificuldades enfrentados pelos estudantes na construção do gênero dissertativo-argumentativo pertinente e articulado.

Levando-se em consideração a importância da escrita na sociedade atual, bem como a relevância da capacidade argumentativa para o exercício da cidadania crítica e consciente, este estudo investiga as produções do gênero dissertativo-argumentativo escrito, por alunos do Ensino Médio. O nosso propósito é analisar como esses alunos constroem a argumentação em sala de aula, verificando as técnicas argumentativas e os recursos linguístico-discursivos empregados na defesa e sustentação de seu ponto de vista.

A escolha desse tema teve como ponto de partida a preocupação da pesquisadora, ao longo de vinte anos de experiência como professora de língua portuguesa nos cursos de Ensino Médio e Superior, com o desempenho dos alunos na produção textual, sobretudo, quanto à construção do gênero dissertativo-argumentativo escrito. Sentimos, então, a necessidade de aprofundar os estudos sobre esse gênero, buscando verificar em produções textuais elaboradas pelos estudantes, como eles controem a argumentação quando solicitados a organizar os

---

<sup>1</sup> A noção de dissertação diz respeito à modalidade de produção textual ainda muito solicitada nos exames vestibulares e concursos públicos, composta de uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Para Garcia (1988), esta modalidade pode se apresentar como um texto expositivo quando tem a função apenas de expor ideias das quais discordamos ou não, sem combatê-las, ao passo que a argumentação, além disso, tem a intenção de convencer o outro, mostrar que estamos com a razão. Para Koch (2004) essa distinção entre dissertação e argumentação não faz sentido, uma vez que a própria seleção das ideias a serem reproduzidas já implica uma opção, podendo a argumentação se fazer presente também em textos descritivos e narrativos.

<sup>2</sup> Neste trabalho, tomamos o termo dissertativo-argumentativo para nos referirmos ao gênero ensinado na escola, principalmente no Ensino Médio e explicitado nas propostas da prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

argumentos na defesa e sustentação de seus posicionamentos ou refutação de outros.

Pesquisas, dentre as quais destacamos as de Leitão e Almeida (2000); Leite e Valim (2000); Leal e Moraes (2006); Leal e Roazzi (2010) têm constatado que, com relação à modalidade oral da língua, até mesmo crianças em idade pré-escolar, em situação de diálogo, já demonstram capacidade de argumentação oral.

No entanto, temos observado que essa facilidade de argumentação verifica-se apenas em situações espontâneas e informais da oralidade. Relativamente ao aspecto formal, tanto de gêneros orais como escritos, temos constatado uma maior dificuldade na produção textual dos alunos de Ensino Médio. Tal dificuldade pode ser atribuída ao fato de que esses gêneros advêm de relações sociais formais proporcionadas pela escola, que não integram as vivências cotidianas dos alunos e que exigem o domínio de processos discursivos e modos de organização textual mais complexos, para os quais os alunos ainda não estão preparados adequadamente.

Corroborando esse ponto de vista, os estudos de Pécora (1992), a partir de um diagnóstico de redações de universitários, apontam os problemas de argumentação como os mais graves entre esses alunos. Geraldi (1997), que comunga das reflexões de Pécora, defende que a produção de textos deve ser o ponto de partida e de chegada do processo de ensino/aprendizagem. Costa Val (1999, 2000) também procura levantar um diagnóstico sobre redações de vestibulandos e aplicar algumas noções da linguística textual à análise dessas redações, em que é seguida por Suassuna (2004), que analisa redações dissertativas, discutindo e apontando problemas relacionados à textualidade e a alguns aspectos pragmáticos encontrados em redações de vestibulandos.

Além dessas, muitas outras pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil com o objetivo de discutir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de produção textual, além de apontar alternativas de superação dessas dificuldades (KOCH, 2000, 2008, 2010; MARCUSCHI, L. A., 2002, 2007, 2008; GARCEZ, 2004; LEITÃO E ALMEIDA, 2000; LEAL E MORAIS, 2006) e outros mais.

A preocupação com esses e outros problemas relacionados com a escrita, ao longo do século XX e início deste século, despertou o interesse não só de estudiosos da linguagem e educadores em geral, como também de vários

segmentos da sociedade, colocando em questão o próprio processo ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Na década de 70, os meios de comunicação acusavam o ensino da língua portuguesa das escolas brasileiras de ser ineficaz e inadequado. Em virtude das questões de múltipla escolha que, segundo os acusadores, não favoreciam o exercício da habilidade escrita dos estudantes, o vestibular era apontado como o responsável indireto por esses problemas (SOARES, 1977; HOFFMANN, 2002).

Após intensos debates entre especialistas no assunto, ainda no final dessa década, verificaram-se algumas mudanças no intuito de valorizar as atividades de produção de textos no ensino, dentre elas a obrigatoriedade da prova de redação nos exames vestibulares, pressupondo-se que essas medidas, por extensão, pudessem levar a uma valorização do ensino de português, favorecendo assim uma melhoria da expressão escrita dos alunos dos ensinos do 1º e 2º graus, atuais níveis Fundamental e Médio. No entanto, essa medida não surtiu os efeitos esperados, o que levou o Ministério da Educação (MEC) a decretar, a partir de 2002, o caráter obrigatoriamente eliminatório da prova de Redação nos exames vestibulares de todas as universidades do país.

Apesar dessas medidas, temos observado que o ensino-aprendizagem da produção textual não tem proporcionado aos alunos o domínio suficiente de habilidades que favoreçam a produção do gênero dissertativo-argumentativo<sup>3</sup> em que os alunos produzem enunciados com argumentos adequados e eficazes à defesa e sustentação de um ponto de vista.

Sabemos que através da produção desse gênero podemos avaliar como os estudantes desenvolvem e articulam suas ideias e como se posicionam sobre determinado assunto, mobilizando conhecimentos e experiências, além de recursos linguístico-discursivos construídos durante sua vida escolar.

Por este motivo, entendemos que uma análise do gênero dissertativo-argumentativo produzido por alunos do Ensino Médio<sup>4</sup> é relevante, uma vez que o

---

<sup>3</sup> A Dissertação argumentativa tem sido a modalidade de texto mais frequente exigida pelos vestibulares. Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para a Redação, a proposta da Redação do Enem tem o objetivo de possibilitar aos participantes a reflexão crítica sobre um tema de ordem política, social ou cultural, ao elaborar um texto dissertativo argumentativo a partir de uma situação-problema, e da leitura de trechos de artigos fornecidos como subsídios para a construção do texto.

<sup>4</sup> O *corpus* a ser investigado, nesta pesquisa, é constituído por textos de alunos do Ensino Médio Integrado. De acordo com a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 11 de março de 2005, no Diário Oficial da União, o Ensino Médio passa a ser oferecido, nas

seu domínio é decisivo não só para o ingresso em um curso superior, como também para ampliar a sua capacidade de argumentar, assumindo e defendendo uma posição ou refutando pontos de vista, de forma a demonstrar o domínio de operações argumentativas e dos recursos linguístico-discursivos fundamentais para a sua vida tanto acadêmica e profissional, como para a vida de cidadão consciente do seu papel como agente de transformações sociais.

Uma vez que a maior parte dos temas solicitados nos exames de seleção e, sobretudo, no ENEM requerem do aluno certo nível de reflexão e consciência crítica sobre fatos e problemas da sociedade, como também a capacidade de elaborar propostas de intervenção na realidade, demonstrando o respeito pelos valores humanos e pelas diversidades socioculturais, consideramos que o gênero dissertativo-argumentativo escolar possui uma dimensão social e política relevante.

Consideramos ter fundamental importância para o desenvolvimento desta investigação os pressupostos teóricos sobre as noções de dialogismo e gêneros do discurso de Bakhtin ([1929]1995, [1979] 2003), sobre o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), além dos trabalhos com as práticas de linguagem a partir de gênero de Schneuwly e Dolz (2004), os estudos sobre os princípios da retórica desde Aristóteles até o seu resgate pela nova retórica de Toulmin ([1958] 2006), de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) e a teoria da argumentação Anscombe e Ducrot ([1988]1994), Ducrot (1972,1987, 2009), Carel e Ducrot (2005), dentre outros.

Tendo em vista que uma análise da produção textual dos alunos nos possibilita avaliar como se constitui o gênero dissertativo-argumentativo em termos de estrutura, técnicas argumentativas e recursos linguístico-discursivos, no desenvolvimento desta pesquisa, procuramos respostas para as seguintes questões:

- É possível identificar um padrão argumentativo<sup>5</sup> nos textos do gênero dissertativo-argumentativo produzidos por alunos ao final do ensino médio?

---

instituições federais de ensino, de maneira integrada ao Ensino Técnico profissionalizante, de três formas: integrada, no mesmo estabelecimento de ensino; concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas; e subsequente para quem já tenha concluído o Ensino Médio.

<sup>5</sup> A definição do conceito de 'padrão argumentativo' será feita mais adiante, com base em Toulmin ([1958] 2006).



- As técnicas e recursos argumentativos mobilizados, pelos alunos, no gênero dissertativo-argumentativo se mostram eficazes quando utilizados em defesa do seu ponto de vista, diante de questões controversas?
- Que recursos linguístico-discursivos são utilizados pelos alunos e qual a função desses elementos na construção do gênero dissertativo-argumentativo?

Com o propósito de responder a essas questões e compreender como se realiza a argumentação na produção textual escrita de sala de aula, no curso desta investigação trabalhamos com a seguinte hipótese:

A produção textual argumentativa dos alunos do ensino médio apresenta limitações quanto à utilização dos argumentos e recursos linguístico-discursivos, pois a maioria dos alunos não consegue ultrapassar o padrão mínimo da argumentação, na discussão de temas controversos.

Para atendermos ao estudo proposto nesta pesquisa, no sentido de verificar a validade de nossa hipótese, estabelecemos como objetivo geral:

- Analisar o emprego dos argumentos e técnicas argumentativas, bem como dos recursos linguístico-discursivos no gênero dissertativo-argumentativo produzido por alunos do ensino médio na defesa e sustentação de seu ponto de vista, no exame de questões controversas.

Com vistas a atingir esse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o padrão argumentativo empregado pelos alunos na produção textual do gênero dissertativo-argumentativo.

- Identificar e categorizar os argumentos e as técnicas argumentativas utilizados pelos alunos em sua produção textual.
- Analisar o funcionamento dos recursos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos na orientação argumentativa dos seus enunciados.

Acreditamos que este estudo traz reflexões que poderão contribuir para a busca de alternativas ao ensino da utilização de recursos argumentativos, de modo a aprimorar a capacidade argumentativa dos alunos. Na explicitação de nossa investigação, organizamos esta tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “Os gêneros textuais: contribuições para o ensino de língua”, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nossa análise. Começamos pelos estudos bakhtinianos sobre o dialogismo e os gêneros discursivos, focalizamos as contribuições de Bronckart (1999) sobre os textos como produções sociais; de Schneuwly e Dolz (2004) sobre os gêneros como objetos de ensino; trazemos as contribuições dos conceitos de gêneros como ação social, da sociorretórica, propostos por Bazerman (2005, 2006) e Miller (1994, 2009), além das ideias de Marcuschi (2002, 2008) sobre os gêneros textuais como práticas sócio-históricas.

No capítulo seguinte, “Da retórica clássica às teorias da argumentação”, traçamos um percurso da argumentação como ato persuasivo, desde as primeiras tentativas de sua sistematização, na perspectiva filosófica da Retórica Clássica com Aristóteles; em seguida apresentamos as contribuições da Nova Retórica de Toulmin ([1958] 2006) e de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), até a abordagem de Ducrot (1972, 2009), Anscombre e Ducrot ([1988]1994), que postulam uma argumentação inscrita na própria língua.

No terceiro capítulo, “Gêneros escolarizados e argumentação: um percurso”, fazemos uma retrospectiva do ensino da produção textual no Brasil ao longo do século XX. Focalizamos como têm se constituído os gêneros escolares, as abordagens tradicional e enunciativa do ensino de redação, e a contribuição dos PCNs para esse ensino. No item seguinte, relatamos algumas pesquisas desenvolvidas sobre a dissertação argumentativa no espaço escolar, trazendo discussões importantes como a distinção entre dissertação e dissertação argumentativa. Dedicamos outro item a pesquisas sobre a construção do argumento

na sala de aula, à visão da argumentação como espaço dialógico da controvérsia e do consenso, e finalizamos o capítulo, discutindo a proposta do modelo dissertativo-argumentativo da prova de redação do ENEM.

No quarto capítulo, “Caminho metodológico da pesquisa”, traçamos o percurso de nossa investigação. Iniciamos descrevendo o universo da pesquisa e procedemos à sua caracterização como uma pesquisa documental, qualitativa de natureza interpretativista. Em seguida, caracterizamos os sujeitos colaboradores desta pesquisa, explicitamos os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta dos dados, assim como as etapas desenvolvidas na constituição do *corpus* de estudo.

Finalmente, no quinto capítulo, “Análise dos dados e discussão dos resultados”, descrevemos os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores e da aplicação dos questionários aos alunos. Em seguida, partimos para a análise do *corpus* constituído de produções textuais dos alunos, observando o padrão argumentativo, as técnicas argumentativas, os tipos de argumento utilizados, os recursos linguístico-discursivos tais como conectores, operadores argumentativos e outros recursos que se fazem presentes nesse gênero textual em estudo.

Nas Considerações Finais, apresentamos as conclusões a que chegamos com esta pesquisa mediante a análise do *corpus*, que apontam para a utilização predominante do padrão mínimo da argumentação, dos argumentos Regra de justiça, de Sacrifício, Pragmático e Desperdício e para o emprego de operadores argumentativos como *e*, *que*, *para*, *mas*, *pois*, na orientação argumentativa dos enunciados. Para finalizar, apontamos algumas contribuições alcançadas com este trabalho e seus possíveis desdobramentos em investigações que possam ser desenvolvidas no futuro.

Acreditamos que a observação e análise desses aspectos na produção escrita dos alunos disponibilizam um conjunto de informações sobre os conhecimentos que os aprendizes possuem ou que necessitam construir para a produção do gênero dissertativo-argumentativo, de modo a contribuir para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o domínio dos recursos linguístico-discursivos que possibilitem uma argumentação bem-sucedida.

## **CAPÍTULO 1- gêneros textuais: contribuições para o ensino de língua**

Neste capítulo apresentamos as contribuições dos principais estudiosos sobre os gêneros para o ensino de língua, na medida em que esse conceito tem norteado os trabalhos relacionados à produção textual. Iniciamos o item 1.1 com a apresentação dos pressupostos teóricos nos quais fundamentamos parte de nossa análise, destacando as concepções de gênero e a noção de dialogismo dos estudos bakhtinianos que embasam a maior parte das pesquisas sobre gêneros. Em seguida, no item 1.2, focalizamos as contribuições do Sociointeracionismo, nas quais se apoiam os trabalhos de Bronckart (1999) sobre os textos como produções sociais. No item 1.3 discorreremos sobre as propostas de Schneuwly e Dolz (2004) para o trabalho com os gêneros como objetos de ensino. No item 1.4 trazemos as discussões sobre os conceitos de gênero como ação social da sociorretórica propostos por Bazerman (2005, 2006) e Miller (2004, 2009), e no item 1.5 finalizamos o primeiro capítulo com as reflexões de Marcuschi (2002, 2008) sobre os gêneros como práticas sócio-históricas, vistos por esse linguista como formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas através da linguagem.

### **1.1 Bakhtin: os gêneros do discurso**

Como nossa investigação visa a identificar e analisar, no gênero dissertativo-argumentativo produzido por alunos do ensino médio, o padrão argumentativo, as técnicas argumentativas, bem como os recursos linguístico-discursivos utilizados na sustentação e defesa do seu ponto de vista, consideramos importante trazer algumas discussões sobre o conceito de gênero, dialogismo e outras noções igualmente importantes que decorrem desses estudos. Para tanto, inicialmente, fazemos uma incursão pela teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin ([1929]1995) <sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> O livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi publicado com a assinatura de V. N. Volochínov em Leningrado, 1929-1930, sob o título de *Marksizm i filossófia iaziká*. Durante os anos 60, Mikhail Bakhtin declarou ser ele o autor efetivo desta obra e de várias outras publicadas com o nome Voloshinov e de Medvedev, discípulos do filósofo russo. A autoria desses textos tem sido contestada, por pesquisadores como Bronckart (2012), que investigam o que chamam de “fraude intelectual”, verificada pela apropriação autoral dessas obras por Bakhtin com apoio de seus amigos. A despeito das disputas geradas em torno desta questão, as obras cuja autoria foi atribuída a Volóshinov e Medvedev continuaram a ser publicadas sob o nome de Bakhtin. Sobre a questão das assinaturas e

que concebe a interação verbal como sendo a realidade fundamental da língua, de modo que a enunciação, produto das interações sociais, na concepção desse autor, é considerada a unidade de estudo da língua.

A esse respeito, afirma Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN ([1929]1995 p. 123).

Para esse filósofo russo, toda enunciação pressupõe um aspecto dialógico implícito, haja vista que, num sentido mais amplo, a comunicação verbal ou escrita é concebida como um fenômeno sociocultural e histórico. A enunciação, conforme esse autor: “é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação” (BAKHTIN [1929] 1995, p.113-114).

Portanto, segundo Bakhtin, tanto a situação social como os participantes da interação verbal definem a forma e o estilo da enunciação, sendo que os níveis mais profundos de sua estrutura resultam das coerções sociais mais significativas e duráveis a que o locutor se submete. Toda enunciação, mesmo que se constitua apenas na simples expressão verbal de uma necessidade, conforme esse autor, é socialmente dirigida, isto é, orienta-se para alguém, para um grupo social ou mesmo para toda uma sociedade.

Para Bakhtin ([1929]1995), o homem deve ser visto sempre em suas relações com o outro, pois toda a sua existência depende desse relacionamento, que se estabelece dialogicamente, de modo que todo enunciado estabelece relações dialógicas com outros enunciados, dialoga com os precedentes seja prolongando-os, estabelecendo polêmicas, reagindo a eles, seja antecipando-os.

O termo diálogo deve ser entendido num sentido bem mais amplo, não somente na forma de uma comunicação em voz alta ou de uma interação face a

---

da *composição* do Círculo de Bakhtin, Brait alega que as disputas variam do extremo da negação intelectual de V. N. Volochinov, ao debate sobre a autenticidade de ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos (BRAIT & CAMPOS, 2009, p.17). Sem discutirmos essa questão da autoria, as obras citadas nesta pesquisa seguem as assinaturas presentes nas edições que foram utilizadas.

face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer natureza. Nesse sentido, ele se aplica também ao texto escrito, pois este também constitui um elemento de comunicação verbal. Ao se referir à dimensão dialógica da linguagem, Bakhtin ([1929] 1995) postula que todo enunciado se constrói pela incorporação do discurso de outros, que lhe precede ou sucede, quer seja numa situação imediata, quer num contexto mais abrangente.

Para Bakhtin, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem humana, sendo a interação verbal a realidade fundamental da língua. Através dela se dá o funcionamento de grupos sociais, de modo que a palavra penetra em todas as relações humanas, registra as mudanças que ocorrem na sociedade, é determinada pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. Em vista disso, ele afirma: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN [1929] 1995, p. 124).

Isso significa que o homem não deve ser visto individualmente, de forma isolada dos demais, porém devemos considerar que suas experiências e seus valores socioculturais surgem do cruzamento com os discursos alheios, de modo que nossos enunciados estão repletos de enunciados dos outros, constituindo relações dialógicas. Segundo Bakhtin, para realizar a interação verbal, em suas atividades diárias, o homem elabora gêneros constitutivamente heterogêneos e complexos, dada a própria natureza das atividades com as quais se relaciona (BAKHTIN [1979] 2003).

A teoria dos gêneros do discurso tem fundamentado inúmeras pesquisas sobre a natureza social da linguagem, inclusive aquelas atinentes ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos gêneros.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin ([1979] 2003), ao tratar dos problemas e definição dos gêneros do discurso, enfatiza que todos os campos da atividade humana se relacionam ao uso da linguagem. Daí que as características e as formas desse uso se apresentam tão variadas quanto os campos da atividade humana, o que não prejudica a língua do ponto de vista de sua unidade nacional. Para Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN [1979] 2003, p.261).

Tais enunciados refletem as condições particulares e propósitos de cada campo de uso da língua, tanto através de seus constituintes, como o conteúdo temático e o estilo da linguagem, quanto por sua construção composicional.

Com relação a esses constituintes, o conteúdo temático refere-se ao que pode ser dito por meio do gênero; a construção composicional trata do arranjo interno, da forma específica pertencente ao gênero; e o estilo consiste na seleção dos recursos linguísticos e nas marcas da posição enunciativa do autor. Esses constituintes são determinados pelas características específicas da situação de produção dos enunciados e pela avaliação valorativa que o locutor faz sobre os temas e os interlocutores de seu discurso, de modo que os gêneros e os textos (enunciados) não podem ser compreendidos ou produzidos sem levarmos em consideração os elementos do seu contexto de produção.

Esses elementos, que se ligam firmemente ao todo do enunciado, formam o que esse filósofo considera a identidade de um gênero. Bakhtin ([1979] 2003) salienta que, apesar dos gêneros do discurso serem diferentes e a sua variedade imensa, a sua natureza verbal comum aparece como um traço que os une.

À proporção que as relações sociais se ampliam, também se desenvolvem novas formas de usos da língua que servem a diferentes modos de construção de enunciados. A essas formas de uso, o autor denomina de gêneros do discurso e os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN [1979] 2003, p.262), os quais são elaborados pelos usos da língua nas diversas atividades humanas, formando “um elo da cadeia da comunicação discursiva”, sendo uma resposta a outros enunciados que vieram antes ou que podem lhe suceder. Assim, nenhum enunciado é suficiente por si mesmo, mas conhece e retoma outros de modo que, para Bakhtin,

se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Levando em conta que as atividades humanas são variadas e o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia à medida que cada campo se desenvolve, os gêneros do discurso também se tornam cada vez mais ricos e diversificados.

Por resultarem do uso comunicativo da língua na sua realização dialógica, os gêneros do discurso são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos e, para isso, a contribuição dos falantes é indiscutível. Desse dinamismo e plasticidade resulta o seu caráter essencialmente heterogêneo e criativo. Uma prova dessa plasticidade é que, na análise de um gênero, devemos considerar a sua função mais relevante do que sua forma.

Como para Bakhtin ([1979]2003) a interação social só se realiza por meio de gêneros específicos, os quais possuem natureza variada conforme as diversas situações comunicativas em que são utilizados, a escolha de um gênero leva em conta a intenção do sujeito e a situação sociocomunicativa envolvida. No processo de construção de um enunciado, não fazemos a escolha das palavras do sistema da língua em sua forma neutra. Elas são tiradas de outros enunciados em razão de seu tema, de sua composição, de seu estilo e conforme sua especificação de gênero.

O gênero do discurso, para esse autor, não constitui uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado, pois corresponde a expressões e situações típicas de comunicação discursiva, de modo que a expressividade típica não pertence à palavra da língua, mas ao gênero no qual ela funciona. Todos os enunciados se efetivam através de gêneros, e Bakhtin ([1979] 2003) é categórico quando afirma que é impossível haver comunicação verbal que não se realize por meio de algum gênero:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Dentre os gêneros do discurso, Bakhtin ([1979] 2003) considera ainda importante estabelecer a distinção entre os gêneros primários e os gêneros secundários. Os primeiros surgem de situações de comunicação verbais imediatas, espontâneas e mantêm relação mais direta com a realidade, pois pertencem ao nível das experiências pessoais, decorrendo das múltiplas práticas de linguagem cotidianas, como a conversação, os diálogos familiares, reuniões de amigos, etc. Já os segundos emergem de situações mais complexas e evoluídas de comunicação cultural, absorvem e transmutam os gêneros primários do cotidiano, que perdem a relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados



alheios. Bakhtin usa como exemplo uma carta ou um diálogo que, ao serem inseridos em um romance perdem o vínculo com a realidade comunicativa imediata. Eles mantêm sua forma, mas integram apenas a realidade romanesca.

Dessa maneira, os gêneros secundários incorporam e transformam os gêneros primários, constituindo-se em uma nova forma de atividade verbal, mais elaborada e muito mais complexa que, por sua vez envolve outras atividades como, por exemplo, a produção artística, científica e sociopolítica. Bakhtin ([1979] 2003) insiste nessa distinção em qualquer estudo de gênero que se faça, de forma que devemos sempre verificar a natureza do enunciado tendo em vista a análise de ambas as modalidades.

As noções bakhtinianas sobre a interação verbal e a compreensão dos gêneros como eventos de enunciação favorecem a uma mudança de concepção do ensino de produção textual. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser analisado sob o ponto de vista estritamente linguístico, de forma isolada e descontextualizada e passa a ser visto como o resultado das interações sociais, articulado às atividades humanas, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais onde são produzidos.

Apesar do cerne das preocupações bakhtinianas não ser com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os seus pressupostos têm servido como referencial para o desenvolvimento de pesquisas em áreas diversas e em discussões sobre a apropriação dessas práticas sociais pela escola, tendo como objeto de ensino os gêneros. Suas noções têm se constituído em ferramentas indispensáveis para a compreensão do fenômeno da produção textual como um ato dialógico e interacional, de modo que a sala de aula seja transformada em um espaço de interação e de troca de experiências entre os sujeitos.

Acreditamos, no que tange ao ensino de língua portuguesa, que uma proposta baseada nos conceitos bakhtinianos deve garantir o exercício amplo da linguagem, de modo a aperfeiçoar as habilidades discursivas necessárias à produção de gêneros adequados às diversas situações de interação social. Para isso, a escola deve promover o contato com gêneros que circulam tanto na esfera escolar como fora dela, proporcionando aos alunos o domínio dos recursos linguístico-discursivos indispensáveis à sua vida social.

Visto que a apropriação dos gêneros dentro da escola não se faz espontaneamente, mas a partir da exposição do aprendiz a gêneros

institucionalizados que circulam em determinadas esferas sociais, através de intervenção sistemática e de um trabalho reflexivo sobre a linguagem, podemos dizer que o gênero dissertativo-argumentativo escolar surge no contexto da sala de aula como um gênero secundário, essencialmente utilizado, entre outros objetivos, para atender ao propósito comunicativo de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos que se preparam para prestar exame de seleção com vistas ao ingresso em uma universidade.

Desse modo, é necessário favorecer atividades que possam aprimorar as habilidades dos alunos na elaboração do gênero dissertativo-argumentativo, uma vez que o seu domínio é um dos pré-requisitos da prova de seleção para o ingresso a um curso superior, como também serve para alicerçar o trabalho com a produção de outros gêneros de natureza argumentativa que circulam tanto no meio acadêmico como em outras instâncias sociais e para os quais os aprendizes necessitam do domínio de ferramentas cada vez mais complexas.

Desde o final do século passado, temos observado uma grande proliferação de trabalhos influenciados pelas perspectivas teóricas de Bakhtin ([1979] 2003). Entre essas pesquisas, consideramos relevante para a nossa investigação, os trabalhos desenvolvidos por estudiosos como Jean-Paul Bronckart (1999), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), Carolyn Miller ([1984] 1994), Charles Bazerman (2005, 2006), e Luís Antônio Marcuschi (2002, 2008), cujas contribuições passamos a tratar nos itens que se seguem.

## 1.2 Bronckart: os textos como produções sociais

Nesta seção abordamos o Interacionismo sociodiscursivo (ISD) desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Genebra, cujas investigações foram significativas tanto para o estudo das dimensões discursivas e/ou textuais da linguagem, considerada indissociável da interação social, como para a elaboração de uma proposta de tratamento dos gêneros na sala de aula.

Referimo-nos, nesse particular, às pesquisas voltadas para o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, desenvolvidas por Jean-Paul Bronckart (1999) no final do século passado. Juntamente com sua equipe (Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Auguste Pasquier, Joaquim Dolz, dentre outros) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra,

Bronckart organizou um programa de investigação transdisciplinar cujo objetivo era analisar e compreender a estrutura e o funcionamento dos textos que circulam na sociedade, como também as relações destes com as atividades humanas, subsidiado, em suas pesquisas pela Filosofia, Sociologia, Psicologia e Linguística (BRONCKART, 1999, 2006; KLAUTAU, 2011). Seus trabalhos se voltam para a adaptação de modelos teóricos e para a aplicação dos resultados de pesquisas empíricas à realidade de sala de aula. Como o próprio autor afirma, o projeto do ISD surgiu de sua preocupação didática, notadamente, quanto ao domínio da expressão escrita pelos estudantes (BRONCKART, 2006).

A partir do exame do interacionismo social da obra de Vygotsky e do construtivismo de Piaget, fundamentado na filosofia marxista e nas concepções bakhtinianas<sup>7</sup>, Bronckart (1999, 2006) enfatiza que “a tese central do interacionismo sociodiscursivo (ISD) é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42).

Considerando os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas, esse teórico defende que os seres humanos se caracterizam pela diversidade e complexidade de suas formas de organização e de atividades relacionadas à linguagem, o que lhes confere uma dimensão social. Desse modo, as ações verbais são mediadoras e constitutivas do social, no qual interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros.

A partir desses pressupostos, as contribuições de Bronckart (1999) impulsionam o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, defendendo que a análise de uma língua deverá se realizar a partir de suas formas de produções verbais efetivas, as quais, por se articularem a muitas e diferentes

---

<sup>7</sup> As questões em torno da autoria da obra de Bakhtin, mencionadas no início deste capítulo, têm levantado posições mais radicais entre os estudiosos da questão. Neste sentido, vale destacar a polêmica que consta dos colóquios apresentados por Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota no livro *Bakhtin démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genebra e Paris, Droz, publicado em 2011 e no Brasil, pela editora Parábola, sob o título de “Bakhtin Desmascarado – História de um Mentiroso, de uma Fraude, de um Delírio Coletivo”, tradução de Marcos Marcionilo. Bronckart e Bota (2012), assumindo uma posição bastante radical discutem os textos publicados como sendo de Bakhtin, acusando-o não só de plagiar Volóshinov e Medvedev, como ainda de alterar a linha de seus estudos. Segundo esses autores, até mesmo o livro “Os Problemas da Obra de Dostoiévski” não poderia ser atribuído a Bakhtin. Esse radicalismo nos causa bastante estranheza uma vez que grande parte da obra de Jean-Paul Bronckart está fundamentada justamente nos postulados bakhtinianos.

situações de comunicação, assumem também características distintas. A estas formas de realização, o autor chama de textos e, somente pelas suas propriedades observáveis, por meio de um processo de abstração-generalização é que podemos identificar e conceituar as regras de um sistema.

Esse teórico considera os textos como produtos da atividade humana e, portanto, articulados em função das necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos. Assinala que se os gêneros são múltiplos devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os segmentos que os compõem são limitados em função de suas características linguísticas específicas.

Levando em consideração os diferentes níveis de apreensão dos textos, esse pesquisador propõe três noções de texto: uma noção de texto geral, aplicada a qualquer produção de linguagem situada, de natureza e de tamanhos variados, mas que apresentam algumas características em comum. Cada texto mantém relação de interdependência com seu contexto de produção, possui seu modo próprio de organização do conteúdo, além de mecanismos enunciativos e de textualização os quais lhe dão coerência interna. Nessa acepção, Bronckart designa de texto “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (1999, p.71).

A outra noção de texto decorre de aspectos diferenciais de “espécies de texto”, observáveis em um grupo social, que ele denomina gêneros. Nessa acepção, texto corresponde a “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)” (1999, p.75).

Por fim, a última noção, segundo esse estudioso, depende das características do produtor do texto, da representação que este tem da situação de comunicação, do seu conhecimento dos gêneros e dos tipos em uso. Nessa acepção, Bronckart inclui os textos singulares ou empíricos, desta forma definidos como “unidade concreta de produção de linguagem, que pertence a um gênero, composta por vários tipos de discursos, e que também apresenta traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular” (1999, p.77).

Assim, para esse teórico, os textos são atividades de linguagem relacionadas às variadas formas de comunicação e objeto legítimo de estudo dos problemas da

língua. Bronckart enfatiza que os gêneros tornam-se indispensáveis às práticas sociais, podendo desempenhar a função de um *meainstrumento*, já que funcionam como um suporte para a atividade nas situações de comunicação.

Em vista disso, a apropriação dos gêneros é fundamental para a socialização e inserção prática em atividades de comunicação humanas. Eles são formas de legitimação discursiva em alguns contextos, uma vez que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes servem como suporte e motivação individual.

Seguindo a mesma perspectiva de Bronckart (1999) e, a exemplo deste, manifestando um interesse particular pelos gêneros orais e escritos aplicados ao ensino de língua, vamos encontrar os estudos de Schneuwly e Dolz (2004). Considerando que nossa pesquisa tem como objeto de estudo os argumentos e técnicas argumentativas, assim como os recursos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos em textos do gênero dissertativo-argumentativo produzidos em sala de aula, julgamos relevante trazer, no item a seguir, as contribuições desses dois estudiosos sobre os gêneros como objetos para o ensino de língua.

### 1.3 Schneuwly e Dolz: os gêneros como objetos escolares

Influenciados, dentre outras concepções, pelas teorias dos gêneros de Bakhtin ([1979] 2003), e pelo quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) desenvolvem procedimentos metodológicos para o ensino de gêneros textuais em que procuram associar a teoria à prática educativa.

Schneuwly (2004, p. 23) parte da tese de que “o gênero é um instrumento”, com base nas ideias de Marx e Engels de que o desenvolvimento de capacidades nos indivíduos resulta da apropriação dos instrumentos de produção. Conforme esse autor, ao mesmo tempo em que um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe forma, também a representa e a materializa, ou seja, a atividade não se faz presente apenas no momento em que é executada, mas existe, de certo modo, independente de sua execução nos instrumentos que a representam e, portanto, significam-na. Os sujeitos precisam se apropriar desses instrumentos para mediar e transformar a atividade.

Na abordagem desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são instrumentos linguísticos que possibilitam a comunicação, atendendo às mais diversas necessidades sociais. São formas relativamente estabilizadas de enunciados utilizados em situações habituais. Os autores apontam para a importância de trabalharmos com os gêneros na construção de um modelo didático, como objeto a ser ensinado na esfera escolar e enfatizam que a escola, no intuito de ensinar a escrever, a ler e a falar, usando formas cristalizadas de linguagem, sempre trabalhou com gêneros. No entanto, a escola não considera os gêneros somente como instrumentos de comunicação, mas termina por transformá-los, também, em objetos de ensino-aprendizagem, tornando-os desligados de suas verdadeiras funções sociais.

É nesse desdobramento que os autores afirmam que ocorre uma inversão: o gênero como forma de comunicação desaparece, passando a ser tratado na escola como “uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76). Nesse modelo de ensino tradicional, conforme esses autores, os gêneros escolares passam a ser utilizados como a principal referência para a construção da progressão escolar, notadamente, no que se refere ao ensino de redação/composição.

Na concepção de Schneuwly e Dolz (2004), é através dos gêneros que se dá a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais especificamente, o ensino da produção de textos orais e escritos. Neste sentido, eles propõem uma aproximação entre essas duas modalidades, defendendo uma abordagem de ensino baseada na diversificação dos textos e que leve em consideração as relações destes com o contexto em que são produzidos, enfatizando aspectos históricos e sociais. Nessa abordagem, eles sugerem que os professores devem, a partir da noção de gênero, procurar confrontar os aprendizes com modelos de práticas de linguagem do seu mundo social e proporcionar-lhes a reconstrução dessas práticas e sua conseqüente apropriação.

Para esses pesquisadores, a escola deve proporcionar, através da reflexão e intervenção sistemática, o contato dos alunos com uma variedade de textos, o que lhes possibilita conhecer e dominar determinados gêneros textuais, assim como desenvolver capacidades de ir além destes, produzindo outros a partir dos conhecimentos dos gêneros que já dominam.

Compreendendo a escola como um lugar autêntico de comunicação, esses pesquisadores veem as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos que proporcionam, aos alunos, situações diversas que tornam a escrita possível e necessária (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na busca de novas perspectivas de ensino, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que o processo de transposição didática deve tornar significativo o fazer de sala de aula, através de novas posturas metodológicas que possam redimensionar o trabalho com as práticas de linguagem na escola. Essa proposta corresponde a uma rede de procedimentos que os autores denominam de sequência didática, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97).

O ensino através de uma sequência didática permite a apropriação das noções, das técnicas e instrumentos que favorecem o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita dos alunos, nas mais diversas situações de comunicação. Assim, o trabalho com a sequência didática tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar o gênero de texto que este desconhece ou cujo domínio ainda é considerado insuficiente, proporcionando-lhe escrever ou falar de forma mais adequada a cada situação.

Os autores apresentam a estrutura de base para uma sequência didática: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final. Para eles, a sequência didática é uma estratégia eficaz na apropriação e reconstrução das práticas de linguagem, dando um enfoque progressivo e sequencial ao ensino dos gêneros, diferentemente do ensino tradicional.

Tendo em vista o processo ensino/aprendizagem, com base em três critérios essenciais à construção de progressões, que são o domínio social da comunicação a que pertencem; as capacidades de linguagem envolvidas na produção; e a compreensão desses gêneros e de sua tipologia geral, Schneuwly e Dolz (2004) propõem os seguintes agrupamentos de gêneros:

- a) *da ordem do narrar* – comporta os gêneros pertencentes ao domínio da ficção literária, caracterizados pela *mimeses* da ação através da criação da intriga como as fábulas, lendas, narrativas de ficção científica, novela, romance, entre outros.

- b) *da ordem do relatar* – abrange os gêneros do domínio social da documentação e memorização de experiências, situando-as no tempo, como o relato viagem ou de experiências vividas, testemunhos, notícias, reportagens, ensaios biográficos etc.
- c) *da ordem do argumentar* – inclui os gêneros do domínio social da discussão de problemas sociais controversos, com vistas à sustentação, refutação e negociação, buscando um entendimento e um posicionamento em frente a eles, como por exemplo, os textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas do leitor, de reclamação, debates regrados, discursos jurídicos, dentre outros.
- d) *da ordem do expor* – envolve os gêneros do domínio social de transmissão e construção de saberes, como por exemplo, conferências, relatórios, resenhas, artigos, resumos de textos expositivos e explicativos etc.
- e) *da ordem do descrever ações* – compreende os gêneros cujo domínio social é o das instruções e prescrições com vistas à regulação ou normatização de comportamentos. Temos como exemplos receitas, manuais de instruções, bulas, regulamentos, regras de jogo, entre outros.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), esses agrupamentos de gêneros não são estanques uns em relação aos outros, de forma que pode haver casos em que um gênero não pertença apenas a um agrupamento, ou mesmo casos em que alguns sirvam de protótipos para cada agrupamento.

Essa proposta de agrupamentos tipológicos desses pesquisadores proporciona ao aluno o contato com gêneros variados, levando-o a conhecer e distinguir os diversos gêneros discursivos que fazem parte das práticas sociais letradas, de forma a apropriar-se das características e especificidades de cada gênero estudado.

Outro aspecto que nos chama a atenção na proposta de Schneuwly e Dolz (2004) é que o seu trabalho com gêneros na escola não se restringe apenas ao domínio dos gêneros da linguagem escrita, mas envolve, também, a compreensão e produção de gêneros da linguagem oral.



Tomando por base as concepções desses pesquisadores, que consideram o gênero, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, um *megainstrumento* usado para mediar as atividades de comunicação dos seres humanos (p.75), entendemos que assim como os demais gêneros da ordem do argumentar, que visam discutir problemas sociais, muitos dos quais de natureza controversa, o gênero dissertativo-argumentativo é um instrumento utilizado pelo aluno em uma situação de linguagem particular. Nessa perspectiva, o gênero funciona como suporte para que o aluno possa agir discursivamente numa determinada situação, definida por parâmetros específicos, em que o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação, para tornar-se também objeto de ensino-aprendizagem.

Essas noções expostas até aqui apontam para o fato de que não há gênero sem que haja uma situação comunicativa, assim como esta só é possível na medida em que os sujeitos interagem através de um gênero, de modo que este não pode ser visto separado de sua realidade social e da relação com as atividades humanas. Na trilha desses estudiosos, isso nos leva a considerar que os gêneros, tal como as atividades humanas, devem ser estudados como entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social como defendem os autores da sociorretórica, cujos postulados tratamos no item a seguir.

#### 1.4 A Sociorretórica: gêneros como ação social

Dentre os estudiosos da perspectiva sociorretórica, podemos destacar autores como Miller (2009) e Bazerman (2006) que influenciados, principalmente, pelos pensamentos de Bakhtin (1995, 2003) e pelos estudos antropológicos, sociológicos e etnográficos, trouxeram contribuições importantes para a análise dos gêneros. Nessa linha de pensamento, notamos a preocupação com a vinculação dos gêneros aos fatores sócio-históricos, culturais e institucionais e, em decorrência desses, com a forma como os gêneros organizam a sociedade e as relações de poder que estão implicadas nos usos desses gêneros, procurando compreendê-los articulados aos diversos processos sociais e usos da língua. Em outras palavras, eles procuram analisar a forma como a produção de diferentes gêneros está vinculada a fatores sociais, culturais e às instituições onde são produzidos, atribuindo importância fundamental ao social e ao contexto na análise dos gêneros.

Para Miller (2009), uma definição de gênero retoricamente válida não deve estar centrada na substância ou na forma do discurso, e sim na ação que utilizamos na sua realização. Em vista disso, a autora retoma o seu conceito de gênero (MILLER, 1984), quando diz que os gêneros são “formas de ação social”, que integram a estrutura comunicativa da sociedade. Isso implica dizer que aprender um gênero não se restringe a simplesmente aprender um conjunto de padrões formais para atingir um determinado fim, mas aprender quais os objetivos que pretendemos alcançar numa dada sociedade, pois os gêneros funcionam como formas de inserção sociocultural.

Considerando que a vida social se torna concreta por meio da linguagem e de textos, Miller enfatiza que a condição para a convivência social é o domínio dos gêneros:

Em suas dimensões pragmáticas, os gêneros não só ajudam as pessoas reais em comunidades espaço temporais a realizarem suas tarefas e atingirem seus propósitos, eles também ajudam comunidades virtuais, as relações que desenvolvemos em nossas cabeças, a reproduzirem e reconstruírem a si próprias e continuarem suas histórias (MILLER, 2009, p 58).

Nesse sentido, a noção de gênero como ação social, isto é, como ação retórica recorrente, resultado de ações comunicativas leva a concluir que qualquer definição de gênero que venhamos a fazer deve partir, em primeiro lugar, das ações que este envolve e não de sua forma ou substância (MILLER, 1994, p. 23).

Para a autora, as pessoas reconhecem similaridades entre situações recorrentes e a partir delas elaboram representações de ações tipificadas, baseando-se em esquemas mentais dessas situações, construídos a partir de suas experiências sociais.

Por sua vez, Bazerman (2006) destaca que nos meios sociais e na realização das atividades circulam tipos de textos específicos, alguns dos quais constituem gêneros de documentos e estruturas sociais altamente tipificados que criam fatos sociais, ou seja, ações significativas realizadas através da linguagem ou atos de fala<sup>8</sup>, que se apresentam em formas textuais padronizadas, os gêneros.

---

<sup>8</sup> Bazerman (2006) trata da Teoria dos atos de fala de John Austin, para quem as palavras não apenas significam, mas fazem as coisas. Nesse sentido eles operam em três níveis: 1. *ato locucionário*- ato proposicional, o ato de dizer, pronunciar um enunciado; 2. *ato ilocucionário* - ato pretendido, que o locutor acredita ser reconhecido pelo alocutário (intenção); 3. *ato perlocucionário* - efeitos de sentido que um dado ato ilocucionário produz no alocutário.

Segundo Bazerman (2006), os gêneros são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas realizam e as formas como elas os realizam são parte do modo como as pessoas dão forma às suas atividades sociais. Uma pessoa num determinado papel social produz um conjunto de gêneros, necessários ao desempenho de suas atividades. Em vista disso, surge a necessidade de estudar para conhecer os gêneros que são produzidos pelos grupos sociais nos quais estamos inseridos para poder agir com mais eficácia.

A maioria dos gêneros, segundo Bazerman (2005), apresenta características relacionadas com as funções e atividades que realizam, o que facilita o seu reconhecimento e sinaliza para a espécie de texto que são. Apesar de sua preocupação ser basicamente com o funcionamento social e histórico do gênero, Bazerman (2006) defende um ensino da escrita no contexto de usos reais da língua, pois é através de textos, ou seja, de gêneros, que tanto organizamos nossas ações diárias como criamos significações e fatos sociais. Para esse autor, gêneros são “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2006, p.11).

Esse autor chama a atenção para o fato de que, no âmbito escolar, a escrita é abstraída de suas condições de uso, de modo que serve para identificar aspectos a ser melhorados e demonstrar as habilidades e competências adquiridas na escrita. Essas habilidades parecem estar ligadas apenas às instituições, para satisfazer apenas às necessidades de escolarização em vez de realização de atividades cotidianas que vão além da escola.

Segundo o autor, o medo da correção pode levar os alunos a limitar suas ambições com relação à sua escrita, fazendo-os crer que esta sirva apenas como forma de aprovação: “essa crença nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podiam se realizar com a escrita.” (BAZERMAN, 2006, p. 15). Além disso, o caráter artificial e abstrato a que é submetida na escola elimina qualquer relação dessa atividade com as demais atividades da vida cotidiana, esvaziando, assim, a escrita de ações significativas.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o gênero dissertativo-argumentativo produzido na escola visa a concretizar uma ação social de persuadir ou convencer os professores avaliadores de que o candidato possui o domínio das competências

---

exigidas na escrita que possibilitam sua aprovação no exame de seleção para uma vaga em um curso superior. Por outro lado, esse tipo de produção textual, em sala de aula, distancia-se das situações cotidianas, dos usos reais da língua, uma vez que seu objetivo central é o treino dessas competências e habilidades relativas à escrita e a indicação dos aspectos em que o aluno apresenta deficiências e que precisam ser aperfeiçoados.

### 1.5 Marcuschi: os gêneros textuais como práticas sócio-históricas

Marcuschi (2008) aponta a profusão de terminologias, teorias e posições a respeito dos gêneros como um inconveniente para o seu estudo e tratamento satisfatório. Em consonância com a tese central de Bakhtin ([1979] 1995), segundo a qual todas as atividades humanas se relacionam ao uso da língua por meio de enunciados efetivos e únicos de qualquer esfera de atividade humana, Marcuschi adota a tese de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (p. 154).

Desse modo, considerando que toda e qualquer manifestação verbal só se realiza por meio de algum gênero, esse autor assume a posição defendida por Bakhtin e outros pesquisadores como Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004) que estudam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas por suas características formais. Portanto, para Marcuschi (2008), a noção de gênero textual<sup>9</sup>, é central na perspectiva sociointerativa da produção linguística.

Situando suas investigações nessa perspectiva, Marcuschi (2002) define os gêneros como práticas sociodiscursivas, fenômenos históricos que ordenam e estabilizam as atividades comunicativas sobre as quais atuam. Em suas palavras: “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2002, p. 25).

---

<sup>9</sup> Diante da diversidade de expressões como ‘gênero textual’, ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’, Marcuschi(2008) adota a posição de que tais expressões podem ser usadas indistintamente, exceto se houver interesse na identificação de algum fenômeno específico. No entanto, alguns autores consideram que essas noções fazem parte de objetos teóricos distintos. Neste sentido, Rojo (2005) relaciona o conceito de gêneros textuais à descrição da materialidade linguística, e de gêneros do discurso às situações de produção dos enunciados e à sua dimensão sócio-histórica.

Esse autor lembra que os gêneros não se constituem em formas estáticas e definidas, mas são famílias de textos que apresentam semelhanças e se caracterizam não por aspectos estruturais ou linguísticos, mas por seus aspectos sociodiscursivos. Assim, conforme as necessidades ocasionadas pelas transformações socioculturais, os gêneros surgem, multiplicam-se, transformam-se, desaparecem e reaparecem sob novas formas, integrando-se funcionalmente nas culturas onde se desenvolvem. Por isso ele diz que os gêneros são de difícil definição e apresentam-se em número praticamente ilimitado.

O pressuposto básico de que a comunicação verbal só se efetiva através de um gênero, como também de um texto, leva Marcuschi a defender que um ensino baseado em gêneros favorece uma melhor aprendizagem, já que diariamente as pessoas se comunicam verbalmente. E acrescenta que, por se situarem numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes sustentam, “os gêneros operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva” (2002, p. 29).

Preocupado com o funcionamento da linguagem sob o aspecto textual-interativo, em suas modalidades escrita e oral, Marcuschi concebe a língua como “um conjunto de práticas enunciativas e não como forma descarnada” (2008, p.19). Por isso, defende que os gêneros não podem ser concebidos separados de sua realidade social e da relação com as atividades humanas, presos a modelos estanques ou estruturas rígidas, mas devem ser vistos como formas culturais e cognitivas de ação social, acima de tudo dinâmicas que se realizam na linguagem.

Para esse linguista é necessário fazermos uma distinção entre três noções que ele considera relevantes quando se trata do ensino de leitura e de produção textual: o tipo textual, o gênero e o domínio discursivo. O tipo textual é uma espécie de construção teórica - sequência linguística - definida por sua natureza linguística de composição. Abrange categorias limitadas como a narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, predominantes num dado texto. O termo gênero é usado por esse linguista para se referir aos textos materializados em situações de comunicação recorrentes na vida diária, com padrões sociocomunicativos definidos por conteúdos, características funcionais, composição e estilo.

Segundo Marcuschi (2008), se os tipos textuais são limitados, por outro lado, a variedade dos gêneros é imensa. Já o domínio discursivo, relaciona-se a uma esfera da atividade humana, indicando instâncias ou práticas discursivas nas

quais se pode identificar um conjunto de gêneros específicos. Para ele essas definições de gênero, tipo e domínio discursivo se prendem mais aos aspectos funcionais do que aos aspectos formais. Dessa forma, o que norteia a noção de tipo textual é a identificação das sequências linguísticas; a noção de gênero é determinada pelos padrões sociocomunicativos, ações, propósitos, além da inserção sócio-histórica e, relativamente aos domínios discursivos, ele diz que não devemos nos ater aos textos, mas às formações históricas e sociais que dão origem aos discursos.

Esse autor ainda chama atenção para o fato de que as duas primeiras noções não se excluem, nem se apresentam isoladas uma da outra, mas, pelo contrário, elas se integram e se complementam, pois são formas constitutivas do funcionamento da língua em situações cotidianas.

Nessa perspectiva, podemos concluir que um gênero não pode ser analisado independente da realidade social em que se insere e sem considerar a sua relação com os diversos tipos de atividades humanas que são realizadas, pois um gênero passa a existir e é moldado em função das mais diversas situações sociais de comunicação que realizamos no nosso dia a dia.

Compreendendo a língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p 61), através do qual as pessoas agem e expressam suas intenções com ações voltadas para os objetivos pretendidos em cada circunstância, podemos dizer com esse linguista que quando dominamos um gênero aprendemos a realizar determinadas operações discursivas específicas a cada situação comunicativa.

As diversas perspectivas teóricas de tratamento dos gêneros que mostramos no decorrer deste capítulo, indicam que são muitas as linhas de estudo alimentadas pelos conceitos e postulados bakhtinianos. Podemos observar que as noções de Bakhtin ([1929] 1995) sobre o dialogismo como um princípio constitutivo da linguagem humana, da comunicação como um fenômeno sociocultural e histórico, e ([1979] 2003) sobre o gênero como resultado de atividades construídas sócio-historicamente, podem ajudar o professor a romper com a artificialidade do ensino de produção textual, decorrente do distanciamento de situações concretas de interação verbal que o caráter institucional da redação escolar imprime às práticas de sala de aula.

Diante disso, percebemos a relevância dos postulados desses autores para o trabalho com a produção textual de sala de aula, uma vez que não podemos esquecer, como nos lembra Marcuschi (2002, 2008), que qualquer comunicação verbal, de natureza oral ou escrita, faz-se por meio de algum gênero, cujo domínio é uma ferramenta imprescindível para realizarmos determinadas operações discursivas que funcionam em uma situação específica de comunicação.

Nesse sentido, as atividades de produção textual de sala de aula devem levar em conta os usos da língua nas diversas situações de interação, considerando, acima de tudo, os seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas os aspectos formais. É importante lembrar que os gêneros resultam de atividades de linguagem construídas sócio-historicamente, e é nessa perspectiva que devem ser tratados em sala de aula, levando em consideração os papéis sociais dos interlocutores, o propósito e as condições de produção, circulação e recepção.

Como a escola é o lugar onde o aluno passa a ter uma visão mais ampla dos fenômenos da linguagem, nada mais justo do que ampliar também as suas possibilidades de uso da língua, de maneira que esse estudante adquira o domínio das formas de dizer próprias do seu meio social, seja este escolar ou extraescolar, aprendendo a escolher, compreender e mobilizar determinados recursos e operações que possibilitem a ele produzir gêneros apropriados a cada situação de interação em que se encontrem envolvidos.

Deste modo, entendemos que, por ser um gênero institucionalizado, uma vez que visa a atender a uma situação específica do contexto escolar, o gênero dissertativo-argumentativo, a exemplo de outros, cujo aprendizado funciona fora do seu ambiente de origem, deve ser tratado na escola de modo que as condições de produção garantam uma maior proximidade com situações reais de comunicação. Esse tratamento pode minimizar os prejuízos causados pela artificialidade que os textos produzidos em sala de aula acarretam. Nesse contexto, convém lembrar que Schneuwly e Dolz (2004) postulam que o ensino do gênero na escola é uma decisão didática e, para que tornemos esse ensino possível, é necessário traçar objetivos de aprendizagem claros, como aprender a dominar determinado gênero para melhor conhecê-lo, compreendê-lo ou produzi-lo dentro e fora da escola; e ainda desenvolver habilidades que levem esse aluno, também, a ultrapassá-lo, utilizando essas habilidades na produção de outros gêneros.

Como nossa pesquisa visa à análise do gênero dissertativo-argumentativo produzido na escola, além dos pressupostos teóricos e metodológicos que dão suporte às concepções que norteiam o estudo com gêneros, já que nosso trabalho se sustenta, também, nos conceitos e concepções da Nova Retórica que, por sua vez, resgata algumas das principais noções aristotélicas como a noção de auditório, de persuasão e argumentação, consideramos pertinente no capítulo 2, a seguir, fazer um percurso da origem dos estudos sobre a argumentação desde o seu surgimento na Retórica Clássica até as teorias da argumentação contemporâneas.



## **CAPÍTULO 2 – O percurso da retórica clássica às teorias da argumentação**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os principais conceitos teóricos dos estudos retóricos, desde seu nascimento até as teorias da argumentação que dão suporte a nossa pesquisa. No item 2.1 sintetizamos as contribuições de Reboul (2004) sobre a origem da retórica, com destaque para a retórica dos gregos. No item seguinte, 2.2, abordamos os aspectos relevantes da retórica aristotélica sobre o domínio dos processos e modos da argumentação. Em seguida, no item 2.3, consideramos as perspectivas da Nova Retórica, trazendo para esta pesquisa o resgate dos estudos retóricos através das noções de Toulmin ([1958] 2006), sobre a argumentação, com especial destaque para os elementos básicos de um argumento, e através dos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) sobre as técnicas argumentativas e os tipos de argumento. No item 2.4 tratamos das noções de argumentação na língua a partir dos pressupostos de Ducrot (1972, 1987, 2009), Anscombre e Ducrot ([1988]1994), Carel e Ducrot (2005), Koch (2008, 2010) sobre os encadeamentos argumentativos, a Teoria dos blocos semânticos, focalizando o papel dos operadores argumentativos, a presença dos marcadores de pressuposição, dos modalizadores e dos índices de polifonia na orientação argumentativa dos enunciados.

### **2.1 O nascimento da retórica**

Para falarmos da origem da retórica, consideramos necessário fazer um retorno aos séculos V e IV a.C, quando os gregos descobriram o poder de persuasão através das palavras.

Reboul (2004), em seu livro Introdução à retórica, parte de duas observações preliminares sobre o surgimento da retórica. A primeira é de que esta é anterior não só à sua própria história, mas a qualquer história do homem, uma vez que não podemos conceber que este tenha feito algum uso da linguagem sem a intenção de persuadir. Mesmo afirmando que já era possível encontrar a retórica entre os hindus, chineses, egípcios e até entre os hebreus, Reboul não deixa de atribuir sua invenção aos gregos, que foram os primeiros a tratar do ensino de técnicas retóricas que possibilitavam a defesa de qualquer causa ou tese, independentemente dos conteúdos. A outra observação de Reboul esclarece que a retórica não evoluiu por

mais de dois mil anos, e qualquer referência feita a ela sempre remete à retórica dos gregos.

Reboul (2004) considera que a origem da retórica não é literária, mas de natureza judiciária. Ela surgiu entre os séculos V e IV a.C, a partir da publicação de uma coletânea de preceitos práticos (arte oratória) com exemplos que visavam atender às necessidades dos cidadãos da Sicília grega, que recorriam à justiça para defenderem suas causas. Como não havia advogados, os litigantes buscavam a ajuda de logógrafos, espécie de escrivães públicos, para redigirem suas queixas. Mais adiante, surgiram os retores, mestres da retórica, que ofereciam instrumentos de persuasão considerados invencíveis e se vangloriavam de vencer as causas menos defensáveis, assim como de transformar um argumento mais fraco em mais forte. A retórica, segundo Reboul (2004), enquanto estética e literária, só surgiu com Górgias<sup>10</sup>, cuja prosa eloquente multiplica as figuras de palavras, de sentido e de pensamento.

Reboul (2004) nos mostra um belo exemplo da retórica de Górgias<sup>11</sup>:

O discurso é um tirano poderosíssimo; esse elemento material de pequenez extrema e totalmente invisível alça à plenitude as obras divinas: porque a palavra pode pôr fim ao medo, dissipar a tristeza, estimular a alegria, aumentar a piedade. (*Les présocratiques*, p.1033, *apud* Reboul, 2004, p. 5).

De acordo com Reboul (2004), os sofistas criaram a retórica como arte do discurso persuasivo, que passou a ser objeto de ensino sistemático e global que se fundava numa visão de mundo. Para os sofistas, a verdade não deixa de ser um acordo entre os interlocutores, o qual sem discussão não seria possível. Para eles, o discurso não precisa ser verdadeiro nem verossímil, apenas eficaz, isto é, deve convencer, e isto equivale a vencer. Isócrates opõe-se aos sofistas, mostrando que o orador necessita de três condições: aptidões naturais, prática constante e ensino sistemático. Para esse filósofo, a prática e o ensino da retórica podem melhorar, mas não criar o orador.

Assim como Reboul (2004), Citelli (2007) salienta que não podemos falar de persuasão sem fazer uma referência ao espaço cultural e linguístico do mundo

---

<sup>10</sup> Diálogo escrito por Platão, Górgias foi um dos fundadores do discurso epidítico, ou seja, elogio público, criando uma prosa eloquente tão bela quanto a poesia (REBOUL, 2004).

<sup>11</sup> Reboul (2004) refere-se ao discurso de Górgias sobre Helena, esposa de Menelau, publicado nos fragmentos dos pré-socráticos (*Les présocratiques*).

clássico, principalmente conforme seu exercício na Grécia, uma vez que entre os gregos já havia uma preocupação com o domínio da expressão verbal, mais precisamente com a oratória. Entre estes, a prática democrática e a exposição pública das ideias exigia o manejo hábil das estratégias argumentativas, visando persuadir os auditórios, alterando seus pontos de vista e conceitos pré-formados.

Conforme Citelli, os estudos retóricos como disciplina, na Grécia clássica, já denotam uma primeira reflexão sobre a linguagem e uma preocupação com o estudo desta como discurso.

Os primeiros trabalhos sobre a argumentação como forma de persuasão surgiram, inicialmente, na Filosofia, no período compreendido pela Retórica Clássica, cabendo a Aristóteles as primeiras tentativas de sistematização desses estudos no campo da lógica. O pensamento de Aristóteles é basilar para a compreensão dos fenômenos da argumentação, por isso consideramos a necessidade de fazer uma explanação, no próximo item deste trabalho, dos principais conceitos e noções introduzidos por esse filósofo.

## 2.2 A argumentação na Retórica Clássica

A Retórica Clássica tem início com Aristóteles e depois se instala na cultura grega helenística, constituindo-se como uma disciplina essencial, indo até o século XIX. Segundo Reboul (2004), essa retórica nos oferece elementos estáveis, sem preferências individuais e modismos e é com base nela, segundo esse autor, que podemos definir a retórica. Assim, a retórica aristotélica será abordada neste trabalho, apenas, na medida em que serve para fundamentar as abordagens dos teóricos que embasam este trabalho.

Na Retórica Clássica, tendo em vista os valores e as demandas sociais da época, a argumentação era considerada uma forma de agir sobre o outro com a intenção de persuadir, manipular opiniões, consciências e o espírito através da linguagem, atuando no campo da lógica, da razão. Com o passar dos tempos foram se ampliando os estudos sobre a argumentação, que passou a ser analisada sob outras perspectivas, tornando-se objeto de estudo de outras áreas, principalmente, da Linguística e das teorias da argumentação.

No primeiro capítulo de sua obra Arte retórica, Aristóteles (384-322 a.C.) define Retórica como:

a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm, sobre o objeto que lhe é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir; (...) a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio e determinado (ARISTÓTELES, s/d, p. 42).

Como podemos notar, para esse filósofo, a Retórica é vista como a capacidade de descobrir os recursos próprios a fim de persuadir um auditório em particular sobre determinada questão, podendo ser aplicada a qualquer gênero.

Aristóteles destaca dois aspectos ligados à argumentação: a intenção persuasiva relacionada às estratégias discursivas usadas pelo orador e a estrutura do discurso argumentativo, os quais expressam duas formas básicas de raciocínio, que não se excluem nem se sobrepõem: uma é o raciocínio apoiado na Lógica Formal, através da demonstração analítica, constituído de provas derivadas de premissas universais (silogismo); e a outra forma de raciocínio é a argumentação dialética, expressa através de argumentos baseados em enunciados possíveis, dos quais se extraem conclusões verossímeis, que se apoia na Retórica (ARISTÓTELES, s/d). No primeiro caso, trata das regras necessárias para tornar um raciocínio exato, e no segundo, dos recursos que podem ser utilizados para conseguir a adesão de um auditório, em outras palavras, a dialética se interessa pelos argumentos usados em situações controversas ou numa discussão com apenas um interlocutor, ao passo que a retórica se refere às técnicas que o orador utiliza ao se dirigir a uma multidão em local público.

De acordo com a Retórica Clássica aristotélica, três elementos constituem o discurso persuasivo: o *ethos* – que reside no caráter moral do orador; o *pathos* – baseado na disposição emocional do auditório; e o *logos* – baseado no próprio discurso, o assunto que ele demonstra. Com base nesses três elementos: o falante, o ouvinte e o assunto, Aristóteles estabelece três gêneros de discurso retórico, que visam dar conta do discurso persuasivo: o gênero deliberativo, o judiciário e o epidítico. Para esse filósofo, a argumentação será deliberativa, se o auditório tiver que deliberar uma ação futura de interesse particular ou público; será judiciária se este tiver que julgar uma ação passada; e será epidítica se tiver que demonstrar ações presentes.

A Retórica torna-se, então, a arte de falar para persuadir e convencer os auditórios de que uma opinião é preferível à sua oposta. Por se basear em critérios dialéticos, a Retórica vem a constituir-se na técnica de argumentação do verossímil, pois as teses tornam-se discutíveis nos debates públicos, de modo que qualquer um pode apresentar contra-argumentos à tese do orador, que é obrigado a apresentar novos argumentos com o objetivo de mantê-la acreditável.

Opondo-se aos sofistas, que viam a Retórica de forma negativa, Aristóteles considera-a como a faculdade de descobrir os meios capazes de persuadir. O domínio da técnica retórica, segundo Aristóteles, era útil a qualquer orador, pois às vezes era necessário recorrer à retórica em função das características do auditório que procurava convencer. Neste sentido, a noção de auditório trazida por esse filósofo é fundamental para a concretização da argumentação, que só é válida quando consegue a adesão daquele.

Para Aristóteles, à Retórica não cabe assumir uma atitude ética, não importa saber se algo é verdadeiro ou não, porém verificar a eficácia dos mecanismos usados pelos oradores para persuadir, para fazer algo ganhar a dimensão de verdade. Para esse filósofo, a Retórica não se confunde com a ética, pois não entra no mérito daquilo que se diz, mas na forma como se diz de modo eficaz. Sua preocupação é com o domínio eficiente dos processos, formas e modos de argumentar. Para isso, segundo Aristóteles, existem regras que se aplicam aos discursos persuasivos, dentre elas a fixação de sua estrutura em quatro instâncias sequenciais e integradas: o exórdio, a narração, as provas e a peroração.

O exórdio é o começo do discurso, o plano do que se vai dizer e, conforme o gênero, pode ser um elogio, um conselho ou uma censura; a narração é o assunto; as provas referem-se à demonstração, devendo refutar os argumentos contrários e persuadir pela comprovação das afirmativas; e a peroração ou epílogo, que tem caráter conclusivo.

Como vimos, as análises de Aristóteles sobre as formas de argumentação consideram três elementos essenciais para a persuasão: o orador, o discurso e o auditório. Esses elementos são retomados adiante, pelo projeto da Nova Retórica, através dos trabalhos de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), como veremos no tópico 2.3.2 do item a seguir.

## 2.3 A argumentação na Nova Retórica

Como nosso estudo visa investigar a estrutura do argumento, as técnicas argumentativas e os recursos linguístico-discursivos do gênero dissertativo-argumentativo produzido por alunos do ensino médio, consideramos relevante trazer as principais contribuições para os estudos da argumentação desenvolvidos pelo que se convencionou denominar, nos anos 50, de Nova Retórica. Essa denominação surgiu em razão das profundas transformações em vista das noções e conceitos retomados da Retórica Clássica, os quais foram determinantes para novas formas de pensar o estudo da argumentação. Nesse sentido, destacamos as ideias de Toulmin através de sua obra “Os usos do argumento” ([1958] 2006)<sup>12</sup> e de Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca com “O tratado da argumentação” ([1958] 2005)<sup>13</sup>, que são fundamentais para o desenvolvimento de nossa investigação. Vejamos, inicialmente, as ideias desse primeiro filósofo, no item que se segue.

### 2.3.1 Stephen Toulmin: o *layout* da argumentação

Através de seu modelo de descrição e análise das funções dos elementos constitutivos da argumentação, Stephen Toulmin ([1958]2006) retoma a estrutura do discurso argumentativo oferecendo um caminho para o exercício prático da argumentação. Convém destacar que assim como esse autor, à mesma época, Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) também foram fundamentais para o resgate da retórica e desenvolvimento dos estudos da argumentação no século XX.

Nos seus pressupostos, Toulmin levanta uma questão central: como a lógica pode ser uma ciência formal e ao mesmo tempo ser usada na avaliação de argumentos utilizados efetivamente no cotidiano? "O que, então, está envolvido no processo de estabelecer conclusões mediante a produção de argumentos?" (TOULMIN, [1958] 2006, p. 139).

---

<sup>12</sup> The Uses of Argument, publicada originalmente em inglês por Cambridge University Press, 1958.

<sup>13</sup> Traité de l'Argumentation. La Nouvelle Rhétorique, texto publicado originalmente em francês: Paris, Presses universitaires de France, 1958.

No intuito de responder a esta questão, esse filósofo apresenta seu *Layout* do argumento, onde identifica os elementos básicos da argumentação<sup>14</sup>: Dado (D), Garantia/Justificação (J), Conclusão (C), Qualificador modal (Q), Apoio (A) e Refutação (R)<sup>15</sup>, e estabelece as relações entre eles. O modelo de Toulmin ([1958]2006) visa a identificar os elementos da argumentação suscetíveis de aplicação a qualquer campo disciplinar, independentemente de a argumentação envolver um caso jurídico mais complexo ou as mais simples questões cotidianas.

Para Toulmin ([1958]2006), os argumentos são toda espécie de conteúdos proposicionais, vazados em asserções como a seguinte: apresenta-se uma tese que convoca uma justificação. O interlocutor pode, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos quanto às justificações em que se fundamenta a tese proposta, os quais podem ser na forma de dados, fatos/evidências ou outras considerações específicas. Em seu modelo, o autor distingue argumentação formal da informal. Na formal os elementos são basicamente as premissas e a conclusão, na informal, os elementos se ampliam de forma que a justificação torna-se uma operação necessária. Para compreender seu *Layout* do argumento, é necessário entender cada um dos elementos que o compõem:

- *Dados* (D): são os fatos ou evidências utilizados para fundamentar uma alegação ou tese, isto é, os fundamentos que servem de suporte à conclusão;
- *Garantias* ou *Justificação*<sup>16</sup> (J): são afirmações gerais, razões, regras e princípios que permitem afirmar a legitimidade dos dados que apoiam a proposição. Estabelecem a relação entre os dados e a conclusão, atribuindo a força necessária para justificá-la;
- *Conclusão* (C): é aquilo sobre o que pretendemos convencer através da argumentação. É apoiada por dados que são as razões que a justificam;

---

<sup>14</sup> Na versão original inglesa, esses elementos correspondem a: *data* (D), *warrant* (W), *claim ou conclusion* (C), *modal qualifier* (Q), *backing* (B), e *conditions of exceptio or rebuttal* (R) (BRETON, F; GAUTIER, G, 2001). O termo *warrant* pode ser entendido por garantia, justificação e o termo *backing* por apoio, suporte.

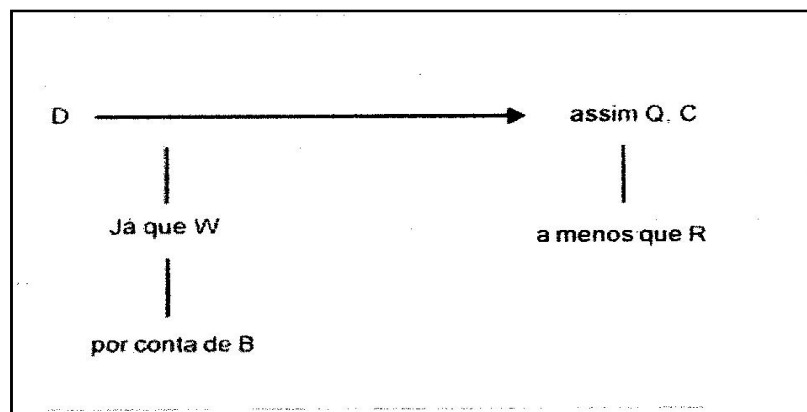
<sup>15</sup> Neste trabalho, os elementos de Toulmin *warrant* será tomado como justificativa/justificação; *backing* como apoio, suporte; *rebuttal* como refutação. Esses elementos serão identificados como (J), (A) e (R), respectivamente. Os demais seguem a mesma identificação apontada por BRETON, F; GAUTIER, G, 2001.

<sup>16</sup> Para Plantin “*Warrant*” significa também “justificação, boa razão para agir ou para crer” (PLANTIN, 2008).

- *Qualificador modal (Q)*: modificador utilizado para qualificar a conclusão, indicando o grau de força que os dados conferem à conclusão em virtude da justificativa (garantia).
- *Apoio ou conhecimento básico (A)*: elemento que dá suporte à justificativa, sem o qual esta não teria validade ou valor. Baseia-se em um princípio, lei jurídica ou científica, ou conhecimentos de fontes distintas que dão força ao argumento.
- *Refutação (R)*: especifica as situações nas quais uma justificação (garantia) (J) não seja válida ou suficiente para dar suporte à conclusão.

Toulmin representa seu modelo-padrão da argumentação, através do seguinte esquema:

**Figura 1- O padrão do argumento**



Fonte: TOULMIN, [1958] 2006, p.150)

De acordo com esse modelo, o argumento mais simples pode ser descrito desta maneira: uma determinada asserção defende uma alegação, que se apoia nos fatos, dados (D) os quais fundamentam o suporte à conclusão (C) que procuramos estabelecer. A conclusão pode ser desafiada quando alguém pede que seja indicada a sua relação com os dados. Nesse padrão, a conclusão representa o final do argumento, pois é o resultado da alegação proposta. Existem outros elementos que atuam como informações adicionais para relacionar D e C, que são as garantias ou justificativas (J). Estas são afirmações gerais, hipotéticas, distintas dos dados e das conclusões.

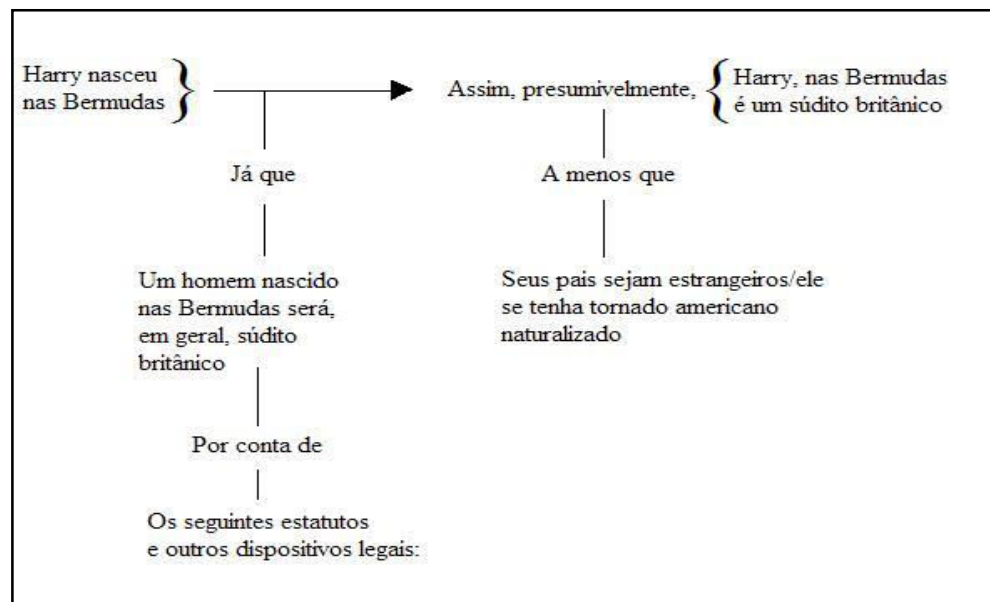
A configuração complexa do argumento de Toulmin ocorre quando o dado, a garantia e a conclusão não são suficientes para a aceitação do argumento. Neste



caso, Toulmin inclui outros elementos que elevam a qualidade do argumento, tornando a argumentação mais complexa (TOULMIN, [1958] 2006), como o *qualificador modal* (Q), que pode ser um advérbio, e serve para indicar a força dada à garantia; as *condições de exceção ou refutação* (R) que, de maneira inversa, fazem a garantia diminuir sua força e conteste as suposições por ela criadas; e, por fim, ele apresenta o apoio ou *conhecimento básico* (A), que dá suporte e autoridade às garantias e depende do campo em que ocorre a argumentação, podendo ser de fontes diversas.

Podemos ver a representação esquemática desse modelo ilustrada por Toulmin ([1958]2006), por meio do seguinte diagrama:

**Figura 2. Exemplo do Padrão do argumento**



**Fonte: TOULMIN, [1958] 2006, p.151)**

Traduzindo o exemplo usado por Toulmin: o dado (D) "Harry nasceu nas Bermudas", apoia a conclusão (C): "Harry, nas Bermudas, é um súdito britânico". A regra ou convenção, nesse caso, a justificativa (J): "Já que um homem nascido nas Bermudas será, em geral, súdito britânico", garante a passagem de D para C. O qualificador modal (Q) "presumivelmente" relativiza a conclusão (C). No entanto, uma restrição (R) pode ser aplicada à garantia: "A menos que seus pais sejam estrangeiros ou ele tenha se tornado americano naturalizado". Por fim, a justificativa (J) recebe o apoio (A) de "estatutos e outros dispositivos legais", que estipulam que quem nasce nas Bermudas é súdito britânico. A combinação desses constituintes

possibilita a qualidade dos argumentos, de modo que uma argumentação mais bem elaborada ou completa é aquela que apresenta um número maior de componentes.

Toulmin [1958] 2006), adverte para o fato de que a presença conjunta desses componentes que formam a estrutura complexa não garante a identificação de uma argumentação mais elaborada, admitindo também a possibilidade de neste tipo de argumentação alguns desses componentes não serem imprescindíveis. Contudo, esse filósofo é categórico ao afirmar que os elementos da estrutura básica (dado, garantia/justificativa, conclusão) são constituintes obrigatórios de qualquer argumentação.

Quanto ao risco de uma possível confusão entre o apoio (A) de uma justificativa e a própria justificativa (J), assegura que não há como confundir esses dois elementos, haja vista que as afirmações das Justificativas são hipotéticas, ao passo que as do apoio são categóricas. Outra forma de distinção que ele estabelece entre as justificativas e os dados esclarece que as justificativas são afirmações implícitas, ao passo que os dados, geralmente, são afirmações explícitas.

Esse filósofo chama a atenção para o fato de que a utilização demasiada de apoios a uma justificativa pode tornar o argumento tão complexo que poderia inviabilizar uma discussão. Por isso, no seu entender, nem sempre o apoio precisa ser explicitado. Algumas garantias devem ser aceitas sem desafio adicional, e seu apoio pode ficar subentendido, mesmo que temporariamente.

Ele estabelece mais uma distinção, desta vez entre dados e apoio, dizendo que, apesar desses elementos serem semelhantes, pois ambos são afirmações categóricas e factuais, desempenham papéis diferentes em um argumento. Os dados são informações particulares (premissa menor), enquanto o apoio consiste em uma afirmação universal (premissa maior). Outro aspecto ressaltado pelo autor é que o tipo de apoio que autoriza uma justificativa muda conforme mudamos de um campo de argumentação para outro.

Como podemos ver, Toulmin nos apresenta um modelo básico que pode abarcar desde situações argumentativas produzidas em contextos cotidianos até discussões formais orientadas para a área jurídica ou científica. Em vista disso, não se pode negar a relevância do seu modelo para o estudo da argumentação de uma maneira geral e, especialmente, para a compreensão e análise de textos do gênero

argumentativo que circulam nas várias esferas sociais e, notadamente o gênero dissertativo-argumentativo produzido por alunos em sala de aula.

Além dos estudos de Toulmin ([1958] 2006), outro marco igualmente significativo para a retomada dos estudos da retórica e da argumentação, como frisamos no início deste capítulo, foi a publicação da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), cujas contribuições passamos a tratar no próximo item.

### 2.3.2 Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca: uma releitura crítica de Aristóteles

Nascido na Polônia, Perelman compilou várias obras tanto no campo da filosofia, como também da filosofia jurídica. No entanto, sua contribuição foi das mais importantes para as investigações sobre a argumentação em vários outros domínios do conhecimento, abrangendo qualquer campo do discurso cuja finalidade seja convencer ou persuadir (BRETON; GAUTHIER, 2001). No Tratado da Argumentação<sup>17</sup>, publicado originalmente em 1958 e vinculado à antiga tradição da retórica e da dialética gregas, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) propõem romper com a concepção de razão e de raciocínio de Descartes, que considerava falso tudo o que era apenas verossímil, tornando a evidência a marca da razão. Assim se manifestam os autores sobre a argumentação:

A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa as certezas do cálculo (PERELMAN; TYTECA, ([1958] 2005 p.1).

Mas o ponto alto do tratado da argumentação consiste na reabilitação da retórica, através de uma releitura crítica da intenção persuasiva de Aristóteles por meio das estratégias discursivas de convencimento utilizadas pelo orador. Denominando seus estudos de Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) enfatizam um traço comum que a aproxima da antiga retórica: a visão de que qualquer argumentação se desenvolve em função de um auditório, já que segundo eles, “todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com um texto escrito” (p.7). Em vista disso, eles preferem definir o

---

<sup>17</sup> PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation - la nouvelle rhétorique* (1958). Essa obra foi traduzida para o português por Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão.

auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (p.22)

Para refletir sobre a variedade e o papel desempenhado pelos auditórios, os autores discorrem sobre a clássica distinção entre convencer e persuadir. Para eles, os meios de convencer são concebidos como racionais e os de persuadir, como irracionais. Os primeiros visam a um auditório universal, buscando a adesão de todo ser racional, dirigindo-se ao entendimento, ao passo que os segundos visam a um auditório particular, a um alcance individual.

Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005) distinguem três tipos de auditório: um auditório universal, constituído por todas as pessoas adultas e normais; outro individual formado por um interlocutor específico a quem nos dirigimos no diálogo e, por último, considerado uma “encarnação” do auditório universal (p. 45), o auditório de deliberação íntima, formado pelo próprio sujeito quando este delibera consigo mesmo as razões de seus atos.

Assim, como podemos verificar pelas palavras desses autores, o auditório assume um papel relevante na determinação da qualidade da argumentação e no comportamento dos oradores:

É, portanto, a natureza do auditório ao qual alguns argumentos podem ser submetidos com sucesso que determina em ampla medida tanto o aspecto que assumirão as argumentações quanto o caráter, o alcance que lhes serão atribuídos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA ([1958]2005, p. 33)

Dessa maneira, além de se preocuparem principalmente com a estrutura da argumentação, esses autores contrapõem ao auditório particular de Aristóteles um auditório universal, de modo que na concepção perelmaniana qualquer pessoa pode aderir à argumentação do orador, tornando o auditório fundamental para o sucesso da argumentação. Para eles, a relação entre orador e auditório vai além de condições prévias da argumentação, como as qualidades do orador e seu papel social, e abrange todo o desenvolvimento do processo argumentativo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005) consideram até mesmo a definição de auditório controversa, pois às vezes nos dirigimos a pessoas que pode(m) não ser, necessariamente, aquela(s) que se encontra(m) a nossa frente. Esses autores destacam a dificuldade de determinação do auditório apenas por critérios materiais, principalmente, quando o orador é um escritor, e seu auditório

são leitores que não podem ser determinados com precisão. Eles defendem que uma argumentação efetiva deve conceber o auditório presumido o mais próximo possível da realidade, pois entendem que uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz passa pelo conhecimento daqueles que pretendemos conquistar.

Portanto, sua noção de auditório leva em conta a existência de indivíduos com características específicas e abrange toda espécie de discurso cuja intenção é convencer ou persuadir. O conhecimento das especificidades de cada auditório é, pois, uma condição prévia para o êxito da argumentação.

Nessa perspectiva, os autores apontam para a necessidade de um acordo prévio do auditório não só em relação ao ponto de partida da argumentação, como também ao seu desenvolvimento, pois toda argumentação abrange o que é presumidamente aceito pelos ouvintes. Além disso, observam que a escolha e formulação das premissas dificilmente estão isentas de algum valor argumentativo, de forma que a verdade ou a falsidade de uma proposição é apenas um dos motivos de aceitação ou rejeição entre tantos outros.

A adesão de um auditório particular, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), leva em consideração objetos de acordo, que são os valores e os lugares, admitidos ou refutados pelo auditório, os quais determinam os pontos de apoio que o orador utiliza para fundamentar seu raciocínio argumentativo. Pela ótica de Aristóteles, os lugares (tópicas) constituem as fontes de argumentação.

Diferentemente de Aristóteles(s/d), que distingue *lugares comuns* e *lugares específicos*, os autores da Nova retórica preferem chamar de lugares as premissas mais gerais, sendo que o lugar de quantidade supõe a superioridade numérica, e o lugar de qualidade procura valorizar o único, o raro. O orador deve conhecer os valores e as crenças daqueles que deseja persuadir, a fim de escolher os recursos persuasivos que tornarão seu discurso eficaz.

Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005) evitam limitar sua análise à argumentação oral como faz Aristóteles, cuja retórica estava voltada para a arte de falar em público e a estrutura da argumentação condicionada às leis da lógica, fundada em argumentos dedutivos como os silogismos, muitos dos quais induzem a conclusões erradas, originando as falácias.

A argumentação é definida por esses filósofos como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que

são apresentadas para seu assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005, p. 4) e tem o objetivo de tentar obter a adesão do auditório para uma tese determinada, ao invés da imposição da vontade do argumentador por coação ou alienação.

As teses apresentadas no discurso argumentativo têm como finalidade provocar a adesão intelectual do auditório e ocasionar uma ação imediata. Segundo os autores, as técnicas de argumentação são as mesmas, tanto em situações cotidianas como em um debate num meio especializado. A aceitação de uma tese depende da apreciação dos argumentos apresentados, arma fundamental do jogo argumentativo.

Sendo assim, para Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), a argumentação pode ser vista como um jogo em que os argumentos funcionam como peças essenciais para a vitória do orador em uma questão. Nesse jogo argumentativo, o auditório deve ser suficientemente capaz de reconhecer os argumentos, distinguindo aqueles que são enganosos (falaciosos) dos argumentos idôneos. O uso efetivo da língua, tanto em discussões do cotidiano, como em debates públicos mais elaborados, as técnicas argumentativas não variam, elas são sempre as mesmas: “[...] as técnicas de argumentação se encontram em todos os níveis, tanto na discussão ao redor da mesa familiar como no debate num meio muito especializado” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005, p. 8) e se desenvolvem, de um lado por meio das estruturas argumentativas, isto é, dos argumentos e sua tipologia; e do outro por meio do efeito que autor do discurso almeja provocar no auditório.

Por limitarem seus estudos aos recursos discursivos capazes de obter a adesão dos espíritos às teses, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) detêm-se apenas na análise das técnicas ou esquemas argumentativos que utilizam a linguagem como forma de persuasão e convencimento, consideradas também como lugares da argumentação.

Desse modo, a escolha dos recursos e tipos de argumentos para sustentar determinada tese, desempenha papel importante na persuasão do auditório. Para esses autores, o auditório não é o conjunto daqueles que entendem ou escutam, leem uma publicação ou são interpelados pelo discurso, mas consiste no conjunto formado por aqueles a quem o orador tenta convencer ou influenciar, por conseguinte, para esse autor, todo discurso se realiza em função de um auditório.

O conhecimento do auditório, portanto, é muito importante para o sucesso da argumentação, pois é ele que determina a escolha das técnicas argumentativas que a sustentam.

No desenvolvimento do gênero dissertativo-argumentativo, as condições de produção, bastante complexas, concorrem para a dificuldade na definição de um auditório, ou seja, um destinatário a quem o aluno tenta convencer. Para isso, o orador (aluno/escritor) procura demonstrar o domínio das técnicas argumentativas e da competência linguística e discursiva necessárias para produzir um texto que seja suficiente para sua aprovação no exame de seleção para um curso superior, portanto, ele deverá imaginar um suposto interlocutor para seu texto, neste caso, o seu professor de sala de aula que avaliará seu desempenho, apontará suas deficiências e apresentará sugestões de melhorias possibilitadoras de uma reescritura do seu texto.

### 2.3.2.1 As técnicas argumentativas

Para o estudo das técnicas argumentativas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005) dividem os argumentos em dois grandes grupos, que se caracterizam pelos processos de ligação e de dissociação. No processo de ligação estão os argumentos que aproximam elementos distintos e estabelecem uma relação solidária entre eles, no sentido de estruturá-los ou valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro; no processo de dissociação, entendido como técnica de ruptura a função é separar, dissociar elementos vistos como parte de um todo, ou um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento.

Essa classificação dos argumentos em função das técnicas argumentativas de ligação e dissociação é fundamental para a compreensão e análise dos elementos que podem atribuir força a uma argumentação. O estudo dessas técnicas é o principal objeto da teoria perelmaniana e mostra que os melhores efeitos persuasivos resultam da escolha dos argumentos capazes de garantir a adesão do auditório.

Como técnicas de ligação os argumentos se agrupam em “quase-lógicos”, argumentos “fundados na estrutura do real” e os que “fundam a estrutura do real”. Enquanto técnicas de dissociação das noções, os argumentos visam resolver um problema de incompatibilidade do discurso.

No quadro a seguir, realizamos uma adaptação do quadro de Breton, F e Gautier, G (2001), para visualizar melhor essas técnicas argumentativas conforme são propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005):

**Quadro 1**-Técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005)

Argumentos de Ligação			Argumentos de Dissociação
Argumentos quase lógicos	Argumentos fundados na estrutura do real		Ligações que fundam a estrutura do real
	<b>Ligações de sucessão</b>	<b>Ligações de coexistência</b>	Dissociação das noções
Identidade Definição Regra de justiça Incompatibilidade Transitividade Reciprocidade Comparação Sacrifício	Direção Superação Desperdício Pragmático Vínculo causal	Autoridade Ruptura Retorsão Hierarquia	Exemplo Modelo Anti-modelo Analogia Ilustração Metáfora
			<b>Dissociação</b>  Pares filosóficos

Fonte: BRETON, F; GAUTIER, G, 2001. Adaptado

Na sequência, procedemos ao exame de cada um desses grupos de argumentos:

1) *os Argumentos “quase lógicos”,* à semelhança dos etimemas aristotélicos, são baseados no modelo do raciocínio lógico, mas sem o mesmo rigor. Admitem demonstrações formais reconhecidamente válidas e tiram sua força persuasiva da proximidade com os raciocínios irrefutáveis. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) examinam algumas relações entre esses argumentos como: contradição e incompatibilidade – decorrem da asserção de uma proposição e de sua negação dentro de um mesmo sistema, tornando-o incoerente; identidade e definição – resultam do princípio de identidade entre o que é definido e o que define; regra de justiça – requer tratamento igual a seres ou situações de uma mesma categoria; reciprocidade – consiste na aplicação de um mesmo tratamento a duas situações correspondentes; transitividade – decorre da transferência da mesma relação existente entre os termos para outros. Por exemplo, se existe relação entre *a* e *b* e entre *b* e *c*, então existe também entre *a* e *c*, ou seja, se entre três elementos o



primeiro tem relação com o segundo e este com um terceiro, então o primeiro tem relação com o terceiro.

Entre as relações transitivas, os autores distinguem as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão e de ascendência. Entre os argumentos quase lógicos, os autores identificam, ainda, a relação de inclusão, distinguindo os que limitam a inclusão da parte no todo e os que demonstram a divisão do todo em suas partes, além dos argumentos de comparação por meio dos quais vários objetos são cotejados e avaliados um em relação ao outro.

2) *os argumentos baseados na estrutura do real* implicam solidariedade entre elementos do real. Conforme esses autores, esses tipos de argumentos se aplicam às ligações por sucessão e coexistência que aproximam elementos distintos. Relacionadas a realidades da mesma natureza, as ligações por sucessão unem um fenômeno às suas causas, buscam determinar os efeitos e apreciar um acontecimento por suas consequências. Dentre esses argumentos, recebe especial atenção desses autores o argumento pragmático, que permite a apreciação de um fato a partir de suas consequências; por sua vez, as ligações de coexistência estabelecem nexos entre realidades desiguais e unem uma pessoa a seus atos ou opiniões como, por exemplo, o argumento de autoridade, cujo alcance é condicionado pelo prestígio de uma fonte confiável.

3) *os argumentos que fundamentam a estrutura do real* podem ser de dois tipos: pelo recurso ao caso particular como o exemplo, a ilustração, o modelo; e a analogia, encarada por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) como uma similitude de estruturas em que ocorre o estabelecimento de uma relação entre o que pretendemos argumentar (tema) e um elemento de outra zona do real (foro) já aceito pelo auditório. Em síntese, a analogia consiste em ligar a relação (entre A e B) do tema à relação (entre C e D) do foro. Perelman considera a metáfora uma espécie de analogia condensada, que se realiza graças à fusão do tema e do foro, onde os termos (A) e (D) desaparecem e se dá uma fusão dos termos (B) e (C).

4) *a dissociação das noções* é a quarta técnica argumentativa proposta por Perelman e sua colaboradora. Essa técnica determina um rearranjo mais ou menos profundo dos dados conceituais que fundamentam a argumentação, modificando as estruturas dos elementos, com vistas a remover uma incompatibilidade entre duas ou mais teses. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) afirmam que esses argumentos servem para distinguir noções em pares hierarquizados como

aparência/realidade, absoluto/relativo, meio/fim, particular /geral, individual/universal dentre outros mais, associados indevidamente, que deveriam ficar separados e independentes. Os autores salientam que uma mesma incompatibilidade pode ocasionar vários arranjos de conceitos para resolvê-la. O locutor deve encontrar uma argumentação suficiente para dissociar pares incompatíveis e alcançar a conclusão pretendida, de forma a eliminar incoerências. Os argumentos por dissociação podem levar a uma inversão de valores ou à valorização de um caso em relação a outro.

Apesar de tratarem as técnicas argumentativas nesses dois grandes grupos, os autores sugerem que os argumentos não devem ser considerados isolados, pois alguns podem pertencer a um ou a outro grupo, ou seja, um mesmo argumento pode se constituir, conforme um ponto de vista, de uma ligação, ou de outro, de uma dissociação.

Como assinalam os autores, não existe escolha neutra: “a escolha dos termos para expressar um pensamento raramente deixa de ter alcance argumentativo” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA ([1958] 2005 p.168). Isto significa que as escolhas linguísticas e discursivas não são aleatórias, elas têm uma razão de ser, de modo que a primazia dada a um termo e não a outro já implica uma intenção argumentativa. “Mesmo quando a expressão parece neutra e passa despercebida, em geral já há escolha dos termos e esboço de argumentação” (p.174).

O conhecimento amplo ou intuitivo das técnicas argumentativas, de suas condições de aplicação, de seus efeitos, está na base de muitos mecanismos argumentativos, sendo fundamental, para esses estudiosos, a construção de uma argumentação eficaz que consiga aumentar a adesão do auditório às teses suficientemente para provocar nos ouvintes uma ação ou disposição para uma ação futura.

Apesar de tratar também da linguagem falada, a Nova Retórica dá ênfase aos textos escritos de formas e tamanhos variados e mantém as noções de auditório, de orador e de discurso, desenvolvidas na Retórica Clássica. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) ressaltam que percebemos melhor uma argumentação desenvolvida por um orador que se dirige diretamente ao seu auditório do que a argumentação na forma impressa em livros, pois esta torna mais difícil o contato entre o orador e o auditório a quem ele se dirige.

Essa dificuldade com a delimitação de um auditório para o texto escrito, mostrada por esses estudiosos da Nova Retórica, leva-nos a entender que, quando

se trata da argumentação escrita, o auditório universal funciona não como um auditório real, físico, a quem o orador procura persuadir, mas resulta de uma encenação retórica do orador (escritor) que cria um auditório ideal, imaginário a quem dirige o seu discurso, no intuito de desenvolver uma argumentação objetiva, que concederá a este um valor distinto do que o orador teria caso se dirigisse a um auditório particular. Como já frisamos anteriormente, apesar de o termo orador na Retórica Clássica referir-se ao emissor do discurso oral, os estudos retóricos contemporâneos usam esse termo como sinônimo de pessoa que procura convencer, influenciar o outro.

Como podemos constatar diante dos postulados da Nova Retórica, da mesma forma que Toulmin ([1958] 2006), Perelman; Olbrechts-Tyteca ([1958]2005) rejeitam a lógica formal dedutiva como base para a teoria da argumentação, pois como enfatiza este filósofo ela não dá conta dos processos argumentativos usados nos diversos campos por pessoas comuns. Entretanto, para Perelman e sua colaboradora, a argumentação se caracteriza mais pela consideração do seu auditório do que de seu objeto, de modo que a argumentação não se preocupa em estabelecer a validade de um enunciado, mas em conseguir a adesão do auditório. Por sua vez, Toulmin relaciona a validade de um enunciado primeiramente à estrutura do discurso. A validade depende fundamentalmente da validade das premissas, que se estabelecem de acordo com algumas regras da comunidade.

Os caminhos abertos por esses novos estudos retóricos conduziram a outros campos de investigação da argumentação, propiciando, na década de 80, o desenvolvimento de pesquisas profícuas na área da linguagem, o da Semântica Argumentativa ou Teoria da Argumentação na Língua, cujo principal representante é Oswald Ducrot (1972, 1987, 1990), juntamente com seus colaboradores Anscombre e Ducrot ([1988] 1994), Carel e Ducrot (2005).

#### 2.4 Oswald Ducrot: a argumentação na língua

Na concepção de Ducrot (1987, 1990) e Anscombre e Ducrot ([1988] 1994), a argumentação está inscrita na própria língua e somente a estrutura do enunciado não dá conta do seu sentido. Para esses autores existem diversos mecanismos, ligados intrinsecamente à própria estrutura semântica da língua, que direcionam o sentido do texto por meio de uma variedade de procedimentos argumentativos:

“A hipótese da argumentação na língua defende que a argumentação está inscrita na língua, nas frases em si mesmas. Formula-se, então, a tese geral da teoria segundo a qual a significação da frase contém, em si mesma, instruções que envolvem uma série de construções”<sup>18</sup>. (ANSCOMBRE; DUCROT, [1988] 1994, p.18, tradução nossa)

Assim, na concepção desses autores, os valores intrínsecos das palavras direcionam o discurso em função da situação enunciativa e em relação com outros enunciados, proporcionando encadeamentos argumentativos, que visam levar o destinatário a determinada conclusão. Para Anscomb e Ducrot ([1988]1994), apreender o sentido de um enunciado significa reconhecer uma dada intenção neste enunciado, ou seja, reconhecer sua orientação enunciativa.

Ducrot (2009) chama de argumentação linguística os segmentos do discurso formados a partir do encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo *donc* (portanto), *alors* (então), *par conséquent* (consequentemente), em que A é o argumento e C a conclusão: “em um encadeamento argumentativo do tipo A portanto C, o sentido do argumento A contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão” (p.22).

Assim, para esse autor, o argumento é linguisticamente portador de uma conclusão, sugerida pelas variáveis argumentativas imanentes à frase – independente da opinião sobre essa conclusão manifestada pelo auditório.

As teses de Ducrot (2009) inscrevem-se, segundo ele, na linha da Semântica linguística. De acordo com sua tese geral, os atos de enunciação têm funções argumentativas, isto é, visam levar o destinatário a uma certa conclusão ou a desviá-lo dela. Essa função argumentativa implícita tem marcas explícitas na própria estrutura da frase: morfemas e expressões que, para além do seu valor informativo, servem, sobretudo, para dar ao enunciado certa orientação argumentativa.

Os operadores e a argumentação discursiva disponibilizam, assim, determinados elementos existentes na língua, denominados de operadores e conectores argumentativos. Os operadores argumentativos transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar determinada

---

<sup>18</sup> “L’ argumetation dans la langue defiende que la argumentación está inscrita en la lengua, en las frases mismas. Se formula entonces la tesis general de la teoría según la cual la significación de la frase contiene, en si misma, instrucciones que conllevan una serie de constricciones” (ANSCOMBRE; DUCROT, [1988] 1994, p.18).

conclusão e não outra, estabelecem a orientação de um enunciado numa certa direção e implicam determinadas conclusões.

É importante ressaltar que para Ducrot (2009), a argumentação consiste na apresentação de um ponto de vista sobre um tema, de modo que o sentido é produzido por um locutor para um alocutário num determinado tempo e espaço.

A exemplo de outros teóricos, Ducrot afirma que o sentido só é produzido no uso. Em vista disso, a Teoria dos blocos semânticos (doravante TBS) permite explicitar a argumentação das entidades linguísticas. Conforme essa teoria, o sentido de uma expressão se constitui pelos discursos que essa expressão evoca. A argumentação ocorre a partir do encadeamento argumentativo de partes do enunciado, em que dois segmentos *S1* e *S2* ligados por um conector sob a forma *X con Y* formam um todo, um bloco semântico, cujo sentido resulta de uma relação de interdependência entre esses dois segmentos. Ducrot utiliza como exemplo de encadeamento argumentativo, os seguintes enunciados: (*S1*) *Está calor, vamos passear*; e (*S2*) *Está calor, não vamos passear* (CAREL; DUCROT, 2005).

Como podemos notar, em ambos os casos, o primeiro segmento só tem sentido ao ser relacionado com o segundo. Apesar de os primeiros segmentos (*Está calor*) serem idênticos, em *S1* o sentido de calor é diferente de *S2*. Se em *S1* o fato de fazer calor convida a um passeio, em *S2* o mesmo fato convida a ficar em casa. Se para *S1* calor pode ser sinônimo de prazer, em *S2* ele pode ser sinônimo de frustração.

Esses teóricos observam que existem dois tipos de conectores, os *donc* (DC – *portanto*), cujo encadeamento dá um aspecto normativo; e *pourtant* (PT – *no entanto*), que dá um aspecto transgressivo ao encadeamento. Neste caso, por exemplo: *Ele estuda DC vai ser aprovado* (normativo); *Ele estuda PT não vai ser aprovado* (transgressivo). Neste caso, o bloco semântico é o sentido que resulta da articulação entre os dois segmentos.

Para explicar de que forma acontece a orientação argumentativa dentro dos enunciados, Ducrot (1972) introduz dois conceitos básicos: de classe argumentativa e escala argumentativa. O conceito de classe argumentativa corresponde a um conjunto de enunciados que servem igualmente de argumento para uma mesma conclusão, e o de escala argumentativa refere-se a dois ou mais enunciados que, de forma gradativa, atribuem a força que leva o enunciado a uma mesma conclusão.

Podemos concluir, de acordo com a TBS, que cada enunciado é constituído de um argumento e de uma conclusão, formando uma unidade de sentido diferente, um bloco semântico. Em outras palavras, os efeitos de sentido vão depender de um conjunto de condições que direcionam a enunciação dos segmentos em um espaço e tempo determinados, por um sujeito e em condições específicas, que fazem com que um enunciado aponte para outros dados que não se encontram explícitos na superfície textual.

Corroborando os estudos de Ducrot (1972, 1987), Anscombre e Ducrot ([1988] 1994), Koch (2008, 2010), que também se insere na linha da Semântica argumentativa, afirma que a argumentatividade, que se dá por intermédio da linguagem humana, é uma característica essencial da interação social, uma vez que constantemente o homem forma juízos de valor e por meio do discurso procura influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que este compartilhe de determinadas opiniões.

Desse modo, a argumentação se manifesta nas diversas práticas sociais, nas mais variadas atividades de comunicação, faladas ou escritas, formais ou informais. Através de estratégias argumentativas, os interlocutores compartilham ideias, defendem um ponto de vista, provocam ou aumentam a adesão a sua tese.

Koch (2010) considera que a interação através da linguagem é uma espécie de jogo para o qual são estabelecidos objetivos, relações, efeitos e comportamentos a serem alcançados. Para isso, dotamos o enunciado de determinada força argumentativa por meio de mecanismos que a gramática de toda língua oferece, denominados, pela autora de “marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação” (p. 29).

Reiterando a teoria da argumentação de Ducrot, Koch (2008, 2010) nos lembra que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, uma vez que todo e qualquer discurso é perpassado por uma ideologia, pois na concepção dessa linguista, por trás de tudo que dizemos, sempre existe a intenção de convencer alguém:

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. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia - a da sua própria objetividade (KOCH, 2008, p.17).

Consoante às ideias defendidas por Koch (2010), a argumentatividade permeia todo ato da linguagem humana, apresentando-se em qualquer texto e não apenas em textos tradicionalmente considerados argumentativos. De modo que caracteriza a interação social por intermédio da língua, a qual dispõe de mecanismos, ou seja, marcas linguísticas para indicar a orientação argumentativa dos enunciados, estabelecendo relações discursivas.

Segundo a autora, a maioria dessas relações que ocorrem entre os enunciados só podem ser verificadas por meio de uma gramática textual ou *macrossintaxe do discurso*. Tais relações, que se ligam às intenções do falante e ao sentido pretendido no discurso, tornam-se evidentes através das marcas linguísticas da argumentação como os operadores argumentativos, os indicadores modais, atitudinais, os índices de avaliação e de polifonia, os tempos verbais e outros mecanismos presentes na própria língua que evidenciam a subjetividade e a alteridade no discurso.

Essas marcas além de forte poder de persuasão, conforme a autora, funcionam como uma espécie de pista para o leitor, permitindo seu acesso aos sentidos do texto. Os operadores argumentativos são responsáveis pela estruturação dos enunciados e servem para indicar a sua argumentatividade.

Ainda na trilha de Ducrot, Koch (2010) explica o funcionamento dos operadores argumentativos, lembrando que a enunciação faz-se presente no enunciado por meio dessas marcas linguísticas que permitem chegar à macrossintaxe do discurso, o que constitui o objetivo da Semântica Argumentativa, cunhada por Oswald Ducrot (1972).

A seguir, enfatizamos a importância desses recursos linguísticos e o seu papel na construção argumentativa do texto.

#### 2.4.1 O papel dos operadores argumentativos no encadeamento dos enunciados

Ducrot (1987) utiliza o termo *operador para se referir a certos elementos que as línguas comportam, os quais têm a função de agir sobre o universo do discurso de modo a atribuir força argumentativa a um enunciado, levando a uma dada conclusão e não a outra.*

Segundo Koch (2008), esses elementos denominados de Operadores argumentativos, resgatados pela semântica argumentativa de Oswald Ducrot como

responsáveis pelo valor argumentativo dos enunciados, são relegados à função de relacionais pelas gramáticas tradicionais. Ela enfatiza que a presença desses elementos linguísticos nos enunciados introduz conteúdos semânticos adicionais os quais não existiriam sem a sua presença. À proporção em que são responsáveis pelo direcionamento pretendido pelo locutor, tais operadores constituem relações discursivas ou argumentativas que delimitam as estratégias argumentativas escolhidas por este, para obter os sentidos almejados.

Koch (2010) faz uma análise de vários desses elementos linguísticos, baseando-se nos pressupostos de Ducrot e seus colaboradores. Em sua análise, a autora destaca, dentre os inúmeros operadores argumentativos introduzidos pela Semântica argumentativa desses autores, alguns que considera serem mais frequentes e distingue as relações que eles estabelecem nos enunciados.

Vejamos, a seguir, alguns destes operadores argumentativos apontados por Koch (2008, 2010):

- 1) os que assinalam o argumento mais forte orientado para uma conclusão, numa escala hierárquica: *mesmo, até mesmo, inclusive* ou mais fraco com *ao menos, pelo menos, no mínimo*;
- 2) os que somam dois ou mais argumentos orientados para uma mesma conclusão: *e, também, nem, tanto, não só... mas também, além de, além disso, etc*;
- 3) os que introduzem uma conclusão relativa a argumentos de enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois etc.*;
- 4) os que introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões distintas ou opostas: *ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.*;
- 5) os que estabelecem relações de comparação entre elementos para uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão...como, etc.*;
- 6) os que introduzem justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois, etc.*
- 7) os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.*;
- 8) os que introduzem conteúdos pressupostos no enunciado: *já, ainda, agora, etc.*;



9) os que se distribuem em escalas opostas, um para afirmação total, outro para negação total: *um pouco* e *pouco*.

Notamos aqui, através desses elementos, que Koch nos dá uma visão argumentativa da gramática quanto ao uso e função dos operadores argumentativos, considerados elementos meramente relacionais pela tradição gramatical. Esses operadores introduzem marcas enunciativas e são essenciais na orientação argumentativa do enunciado.

Além desses mecanismos, existem outros também fornecidos pela língua que estabelecem relações entre os enunciados, conforme as intenções do falante e os sentidos que este procura dar ao seu discurso, desempenhando um papel significativo na orientação argumentativa dos enunciados. A autora destaca, dentre estes, os elementos que marcam as pressuposições, os quais são apresentados no próximo item.

#### 2.4.2 Os marcadores de pressuposição

Partindo da noção de Pressuposição, de Frege, Oswald Ducrot (1972) afirma que no interior da língua existem algumas convenções que surgem por meio da pressuposição, representada como um ato linguístico particular, cujos conteúdos pressupostos são de caráter semântico. Para ele a pressuposição possui um papel fundamental na língua: “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse” (p. 77).

Para ele o ato de pressupor é tido como um ato ilocucional que transforma a situação jurídica dos interlocutores. O autor assinala que pressupor um dado conteúdo é colocar a sua aceitação como condição do diálogo ulterior. Assim, Ducrot vê a escolha de um pressuposto como um ato de fala particular, ilocucional, uma vez que “realizando-o transformamos de imediato a condição de fala do interlocutor” (DUCROT, 1972, p. 101).

Examinando os postulados de vários teóricos sobre a argumentação considerada como “atividade estruturante de todo e qualquer discurso”, Koch (2008) assevera que a despeito de algumas reformulações por que tem passado o conceito de pressuposição ao longo do tempo, algumas das quais propostas pelo próprio

Ducrot, a noção de pressuposição é uma das noções centrais que atravessam as obras desse autor.

A partir da década de 70, conforme os estudos da semântica argumentativa de Ducrot (1972, 1987), a pressuposição passa a ser compreendida como um ato ilocutório, o ato de pressupor, sendo dado a este o mesmo estatuto que recebem os outros atos ilocutórios (ordenar, afirmar, prometer, interrogar), definido como um fenômeno inscrito na organização da língua.

Koch (2008), na esteira de Ducrot, apresenta a pressuposição como um dos fenômenos discursivos da polifonia, pois o ato de pressupor é uma forma de apresentar um conteúdo como algo que faz parte do conhecimento público ou de um saber partilhado entre os interlocutores daquilo que se deseja transmitir. Koch (2010) acrescenta que, além dos operadores argumentativos, outros elementos linguísticos funcionam como marcadores de pressuposição, dentre os quais destaca:

- a) Verbos indicadores de mudança ou permanência de estado, como ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se, etc.
- b) Verbos 'factivos', isto é, que são complementados pela enunciação de um fato pressuposto, em geral de estado psicológico, como *lamentar, lastimar, sentir, saber, etc.*
- c) Certos conectores circunstanciais, principalmente os que são utilizados para introduzir orações antepostas: *desde que, antes que, depois que, visto que, etc.*

Essas marcas linguísticas podem indicar que o conteúdo pressuposto em um enunciado pode ser partilhado pelo sujeito falante e seu interlocutor, por terceiros ou mesmo por toda uma comunidade, não sendo de responsabilidade exclusiva do locutor. Em outros casos esse recurso pode servir para manter um distanciamento do locutor do que foi dito, atribuindo a outros a responsabilidade pelo dizer. Ducrot classifica como subentendidos casos de pressuposição em que não se verifica a presença de algum tipo de marca linguística.

A pressuposição tem sido analisada por Ducrot (1982) como uma fonte sistemática de polifonia, termo que inseriu no interior da pragmática para designar dentro de uma concepção enunciativa, as perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados.

### 2.4.3 Os índices de polifonia

Os estudos relacionados à polifonia nos mostram a falta de um conceito uno que agregue as diversas aplicações desse fenômeno. Podemos atribuir essa falta de homogeneidade à sua aplicação por diversas linhas teóricas como a música, literatura, psicanálise e pela linguística. Essa diversidade de campos de estudos sobre a natureza polifônica dos enunciados ocasionam tanto uma tendência à redução de seu conceito por estudiosos desse fenômeno quanto à sua ampliação.

O que sabemos sobre o surgimento da polifonia é que as primeiras noções apareceram na Idade Média, relacionadas ao estilo de música medieval que consistia numa superposição de vozes cantando simultaneamente textos variados. Mais tarde, essa noção de polifonia foi desenvolvida por Bakhtin em *Problemas da Poética, de Dostoiévski*<sup>19</sup>. Bakhtin (1981) observa que além da plurivocalidade, as vozes dos personagens no romance de *Dostoiévski* apresentam uma independência fora do comum.

Em sua análise da narrativa a partir do romance de Dostoiévski, onde a voz autoral e a voz do herói aparecem em um mesmo plano, esse filósofo visualizou uma multiplicidade de vozes ideologicamente diferentes, estendendo o conceito de polifonia ao gênero romance. Segundo ele, são inúmeras as vozes sociais que ora se harmonizam, ora se digladiam em uma obra literária. Essas vozes funcionam como uma espécie de consciência falante e refletem percepções de mundo, juízos e valores, permitindo-nos identificar diferentes pontos de vista presentes na sociedade. Assim, para Bakhtin, a polifonia é parte essencial de qualquer enunciação, pois podemos encontrar diferentes vozes que se expressam em um mesmo texto, como também um discurso constituído por outros discursos.

Retomando o conceito de polifonia de Bakhtin (1981), Ducrot (1987) diz que em certos atos de linguagem podemos observar claramente uma pluralidade de sujeitos responsáveis pelo que enunciam. No capítulo do Esboço de uma teoria polifônica da enunciação, Oswald Ducrot (1987) se propõe a contestar e mesmo a substituir o pressuposto da unicidade do falante que, segundo ele, geralmente está implícito na chamada "linguística moderna". Ele explica que as abordagens das pesquisas sobre a linguagem procuram evidenciar "que cada enunciado possui um,

---

<sup>19</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*, Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, [1929]1981.

e somente um autor” (1987, p. 161), teoria esta com que ele não concorda e contra a qual desfere suas críticas.

No questionamento dessas abordagens, Ducrot (1990) procura adaptar o conceito de polifonia para a análise linguística dos enunciados. Sua intenção é mostrar que o autor de um enunciado não se expressa diretamente, mas através de várias personagens que coloca em cena em um mesmo enunciado. Neste caso, o sentido deste nasce do confronto dos diferentes sujeitos, sendo o resultado das diferentes vozes que aparecem no enunciado.

Essa questão da unicidade do sujeito falante, de acordo com Ducrot, gera muitas dificuldades. Isso o levou a construir uma teoria polifônica da enunciação, segundo a qual em um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos que desempenham diferentes papéis linguísticos. O papel que cada um desses sujeitos desempenha no enunciado é importante e deve ser compreendido para o entendimento do ato de linguagem. O autor apresenta uma série de princípios e noções que mostram ser possível uma abordagem linguística da polifonia.

Assim, segundo Ducrot (1987, 1990) em um enunciado, além de um sujeito falante, autor efetivo (ser empírico), existe o *locutor* (ser do discurso) e o *enunciador*, o sujeito que realiza os atos ilocutórios. Para ele, o sentido do enunciado consiste em um conjunto de indicações fornecidas por este sobre a enunciação. Na descrição da enunciação, além do locutor, o enunciado revela os enunciadores que se expressam numa pluralidade de vozes.

Ducrot afirma que o sistema da língua prevê a manifestação de diversas vozes presentes na enunciação, pois, para isso a língua disponibiliza determinadas marcas linguísticas capazes de operarem esse fenômeno, entre as quais inclui os modalizadores, já que estes permitem a identificação do ponto de vista do enunciador.

Nessa mesma linha, Koch (2008, 2010) se refere à polifonia como um evento pelo qual diferentes “vozes”, que falam sob perspectivas ou pontos de vista diferentes, fazem-se presentes em um mesmo enunciado e com as quais o locutor pode se identificar ou não. Para a autora, a presença dessas vozes é indicada por marcas linguísticas, como determinados operadores argumentativos: ao contrário, pelo contrário, mas, embora; marcadores de pressuposição como o verbo continuar; pelo uso do futuro do pretérito (metáfora temporal); uso de aspas e ainda fenômenos como a intertextualidade, a ironia, o discurso indireto livre, entre outros.

Esses índices de polifonia podem indicar que o conteúdo pressuposto é partilhado pelo locutor e seu interlocutor, pelo locutor e terceiros ou, ainda, por toda uma comunidade da qual ele faz parte, não sendo, portanto, de responsabilidade exclusiva deste. Em outros casos o recurso à polifonia pode servir para manter um distanciamento do locutor do que foi dito, atribuindo a outros a responsabilidade, pelo seu dizer, ou ainda, pode revelar uma atitude do locutor perante o que enuncia, através de marcas linguísticas que dão a perceber um certo grau de engajamento do locutor com o conteúdo do seu enunciado.

Em vista disso, Koch (2010) salienta que, em qualquer texto essas marcas linguísticas permitem extrair a sua orientação argumentativa, reiterando o pensamento de Ducrot de que a argumentatividade é um fato inerente a todo o uso da linguagem humana. De modo que, o que existe de fato é uma pretensa neutralidade de alguns discursos, vista pela autora como uma 'máscara', uma forma de representação teatral:

o locutor se representa no texto 'como se' fosse neutro, 'como se' não estivesse engajado, comprometido, 'como se' não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações (KOCH, 2010, p.65)

As noções de orientação argumentativa e de operadores argumentativos também são retomadas da perspectiva de Ducrot por Guimarães (2007), que também considera que a argumentação deve ser analisada sob a perspectiva linguística.

Insistindo nos postulados de Bakhtin, que defende que o diálogo é constitutivo da linguagem, Guimarães (2007) examina a questão da orientação argumentativa e da representação do sujeito da enunciação. Com relação ao segundo aspecto, ele afirma que o sujeito representa diferentes papéis no enunciado e que esses recortes enunciativos são sempre polifônicos. Isto significa a presença de uma dialogia interna em todo enunciado, considerada fundamental na constituição do sentido.

Segundo Guimarães (2007), o conceito de polifonia de Bakhtin se constrói como unidade de interações de consciências múltiplas e não de uma consciência única. Nessa perspectiva, o autor distingue dois papéis na representação do locutor: um locutor (L) que se representa como fonte do dizer, e outro locutor (Lp) que se representa enquanto-pessoa-no-mundo. O Lp não pode ser visto simplesmente

como a pessoa referida pelo eu ou formas do paradigma do eu, mas deve ser caracterizado social e historicamente.

Guimarães (2007) frisa que a enunciação polifônica pode ocorrer de duas maneiras: a primeira se verifica quando o recorte produzido representa mais de um locutor para o enunciado; e a outra quando a enunciação representa mais de um enunciador dentro do enunciado. Dessa forma, ele salienta que haverá pelo menos uma perspectiva distinta da posição do locutor.

No segundo tipo de polifonia temos recortes em que se representa um único enunciador diferente do locutor. Para argumentar, o locutor precisa traçar uma linha argumentativa e direcionar seu discurso para essa conclusão. Para isso, deve dominar outros recursos linguísticos além dos conectores. Na seleção lexical para a construção de um discurso argumentativo elaborado, os *marcadores argumentativos*, como os advérbios são muito importantes no direcionamento da linha argumentativa e de sua conclusão.

A partir dessas observações podemos verificar que não só a escolha dos argumentos, como ainda a imagem que o locutor projeta do seu interlocutor e a seleção das palavras para estabelecimento das relações entre os enunciados são fundamentais para conferir força argumentativa ou até mesmo atenuar os argumentos de acordo com a intenção do locutor.

Assim sendo, entendemos que é importante que os usuários da língua sejam conscientizados do valor argumentativo e do funcionamento dessas marcas linguísticas e enunciativas na construção dos enunciados, a fim de que se tornem aptos a utilizá-los de maneira adequada na estruturação de seus próprios enunciados para que estes possam surtir os efeitos almejados e, por outro lado, também se tornem capazes de identificar essas marcas no discurso do outro, percebendo as relações argumentativas e pragmáticas que apontam para os sentidos pretendidos e para as intenções do autor.

#### 2.4.4 Os Modalizadores

Em sua análise dos mecanismos enunciativos, Bronckart (1999) defende que a arquitetura interna de qualquer texto empírico pode ser analisada em três níveis hierarquizados. Além do plano geral do texto e dos mecanismos de textualização, as modalizações pertencem ao nível dos mecanismos enunciativos que contribuem

para a coerência pragmática do texto, tornando explícitas de um lado as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) a respeito de um aspecto do conteúdo temático e de outro, as fontes dessas avaliações, as instâncias que as assumem ou se responsabilizam por essas avaliações.

De acordo com Bronckart (1999, p. 330), “as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” Assim, as modalizações<sup>20</sup> pertencem à dimensão “configuracional do texto”, contribuindo para a coerência pragmática ou interativa do texto, de forma a orientar o leitor/ouvinte na interpretação do conteúdo temático. Bronckart aponta quatro tipos de modalização que aparecem no texto por meio de marcas linguísticas específicas:

- a) *Lógicas*: consistem na avaliação de elementos do conteúdo temático, cujos conhecimentos são elaborados a partir do mundo objetivo, observando tais elementos do ponto de vista de suas condições de verdade, como necessário/possível, certo/incerto, duvidoso, obrigatório/facultativo.
- b) *Deônticas*: consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e regras do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo um direito, uma obrigação social e/ou dever de estar em conformidade com as normas em uso.
- c) *Pragmáticas*: contribuem com a explicitação de aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, a quem atribuem as intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidade de ações.

---

<sup>20</sup> Toulmin ([1958] 2005) só examina os qualificadores modais comumente aplicados aos argumentos analíticos, distinguindo argumentos que levam a conclusões necessárias e aqueles que levam a conclusões prováveis, referindo-se apenas às condições nas quais uma conclusão é válida.

d) *Apreciativas*: avaliam aspectos do conteúdo temático a partir do mundo subjetivo de quem julga, apresentando-os como benéficos, felizes, infelizes, etc., do ponto de vista do avaliador.

Para Koch (2008), entre o texto e o evento de sua enunciação se estabelecem dadas relações que ela denomina de marcas linguísticas da argumentação. Através destas marcas, elementos como as pressuposições, as intenções, os modalizadores, os operadores argumentativos dentre outros, inscrevem-se no discurso, tornando-o um verdadeiro retrato de sua enunciação.

As formas linguísticas que constroem as modalizações são as mais variadas e abrangem expressões cristalizadas como é necessário, é possível, é óbvio, etc; verbos auxiliares modais ou seguidos do infinitivo; orações modalizadoras; advérbios e expressões adverbiais como felizmente, infelizmente; adjetivos ou expressões adjetivas, dentre outras mais.

Koch ressalta que as modalidades são consideradas como parte da atividade ilocucionária, pois revelam a atitude do falante perante seu enunciado. São todos elementos linguísticos relacionados diretamente ao evento de produção do enunciado cuja função é indicar as intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso.

Através da modalização da linguagem, o locutor deixa sua marca semântica no enunciado, deixando-nos perceber algo que ele diz sem ter plena consciência do que diz. Segundo essa linguista, essas estratégias podem sinalizar o que Ducrot (1972) compreende como manobras que são criadas para nos levar a chegar a uma determinada conclusão e não a outra.

Os modalizadores determinam o grau de engajamento do locutor em relação ao enunciado e ainda fornecem pistas ao interlocutor a respeito de suas intenções de impor seus argumentos, desempenhando, conforme a autora, um papel importante na análise de textos argumentativos. Além disso, a utilização desses elementos “permite, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras ‘vozes’ incorporadas ao seu discurso” (KOCH, 2008, p.86).

Ao grupo dos indicadores modais, a autora (2010) acrescenta os indicadores atitudinais ou que revelam o estado psicológico do locutor, como *infelizmente*, *felizmente*, *com prazer* etc, diante dos enunciados por ele produzidos. Além disso, para Koch “A atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado pode traduzir-



se, também, numa avaliação ou valoração dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente” (2010, p. 53), representados, em geral, por expressões adjetivas e intensificadoras, como *excelente*, *extremamente*, dentre outras que servem para inserir atitudes avaliativas.

Ao fazer uso da estratégia de modalização, o locutor tem o objetivo de preservar a sua face, introduzindo ressalvas, atenuações, ou ainda “marcar o grau de comprometimento, de engajamento [...] com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao dito”(KOCH, 2009, p.125).

Entendemos que a utilização de modalizadores possui uma importância pragmática muito grande, uma vez que a simples presença de um item lexical em um enunciado pode nos levar a efeitos de sentido diversos, revelando as intenções e atitudes dos falantes em relação ao enunciado por eles produzidos, podendo constituir atos ilocucionários distintos. A modalização funciona, assim, como uma espécie de manobra que o locutor utiliza para se inserir no processo interlocutivo, denunciando o seu ponto de vista ou reforçando-o. Ela se manifesta pela inserção de marcas linguísticas pelo sujeito para imprimir força argumentativa ao seu enunciado e orientar o interlocutor para uma determinada conclusão, sendo portadora de um teor avaliativo muito importante para a construção da argumentação.

Dessa maneira, as proposições teóricas expostas neste capítulo sobre os aspectos da retórica e das teorias da argumentação, como os elementos do padrão argumentativo de Toulmin ([1958] 2005), podem auxiliar os alunos na compreensão e construção de seus argumentos, relacionando dados e conclusões, fundamentando-os por meio de justificativas. Os estudantes podem ainda elevar a qualidade de seus argumentos com o uso de apoios baseados em conhecimentos válidos, conferir força às justificativas com o uso de qualificadores modais ou mesmo enfraquecer ou contestar um argumento realizando operações de refutação.

As noções de auditório, bem como das técnicas e estratégias argumentativas trazidas pelos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca([1958] 2005) podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades na escolha das técnicas e dos argumentos que dão um maior poder de persuasão aos seus enunciados. As abordagens de Ducrot (1972, 1987) e seus colaboradores sobre a argumentação como resultado do encadeamento de dois segmentos do discurso, e a noção de que o significado de

um enunciado está inscrito na língua podem subsidiar a utilização de recursos linguístico-discursivos na construção do gênero dissertativo-argumentativo de sala de aula.

Em vista disso, defendemos neste trabalho que, se for dada ao aluno a possibilidade de conhecer como se dá o funcionamento dos diversos recursos linguístico-discursivos, bem como das técnicas e elementos que constituem a argumentação, oportunizando-lhe aprender a empregá-los na construção de seus enunciados, o aluno terá a possibilidade de inserir-se como sujeito do seu dizer, de modo a selecionar seus argumentos, atribuindo-lhes força persuasiva na defesa e sustentação de seus pontos de vista.

Após explicitarmos os fundamentos teóricos que dão suporte à nossa investigação, sobretudo, no que se relaciona com a construção do argumento, à seleção das técnicas argumentativas e dos recursos linguístico-discursivos que favorecem à defesa e sustentação de um ponto de vista, no próximo capítulo procuramos traçar o percurso do ensino da escrita, focalizando o tratamento dado à questão da dissertação/argumentação escolar no Brasil ao longo do século XX.

### **CAPÍTULO 3 – Gêneros escolarizados e argumentação: um percurso**

Como este trabalho visa a uma análise do gênero dissertativo-argumentativo produzido por alunos do ensino médio quanto à construção dos argumentos, técnicas argumentativas e recursos linguístico-discursivos, para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos necessário, neste capítulo, traçar o percurso do ensino da escrita no Brasil, desde sua implantação nas escolas brasileiras até os dias atuais, mencionando as principais perspectivas linguísticas que proporcionaram mudanças nesse ensino.

Inicialmente, no item 3.1, tratamos da evolução do ensino da escrita no século XX, destacando, nesse percurso, as principais reflexões de pesquisadores para o tratamento da produção textual na escola, como a organização dos textos em tipologias tradicionais e as perspectivas sociointerativas que apontam para a importância do ensino da produção textual baseado em gêneros textuais. No item 3.2, apresentamos algumas contribuições importantes sobre a abordagem da dissertação argumentativa no espaço escolar, trazendo, na seção 3.2.1 algumas reflexões sobre a distinção entre os termos dissertação e argumentação. No item 3.2.2, pontuamos alguns aspectos sobre a construção do argumento na sala de aula e em 3.2.3, abordamos a atividade argumentativa como resultado de interações dialógicas controversas, e finalizamos o terceiro capítulo no item 3.3, discutindo algumas abordagens importantes a respeito da proposta do modelo dissertativo-argumentativo da redação do ENEM.

#### **3.1 O ensino da escrita ao longo do século XX**

Desde as primeiras escolas inauguradas no Brasil, influenciado por uma perspectiva estrutural e prescritivista, o ensino de língua portuguesa se restringiu a exercícios estruturais, treinos ortográficos, cópias, ditados dentre outros. Durante muito tempo, a prática de leitura e escrita refletia a influência da retórica dos jesuítas, cujo objetivo era o ensino da arte de falar bem, através do domínio de técnicas da oratória e da escrita.

Analisando o percurso do ensino da produção textual no Brasil, no decorrer do século passado, Marcuschi, B. (2010) afirma que esse ensino costuma ser dividido em três períodos: o primeiro, que compreende o início do século XX até os

anos 50; o segundo, que vai dos anos 60 aos anos 70; e o último, que se inicia nos anos 80.

Como assinalam vários autores (MESERANI, 1995; SOARES, 2002; BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, B. 2010), até 1950, a produção textual na escola se realizava por meio da escrita de composições feitas pelos alunos, a partir de um tema definido pelo professor ou da leitura de textos de autores consagrados pela literatura. As aulas de língua portuguesa tinham como meta ensinar os alunos a escrever com a erudição dos grandes escritores. Assim, o bom produtor de texto era o aluno que redigia, seguindo as regras gramaticais da norma culta, imitando os bons autores da literatura (MESERANI, 1995).

Conforme observa Marcuschi, B (2010), a partir dos anos 60 e 70 houve uma demanda significativa da população brasileira à escolarização pública formal e, como consequência, ocorre uma mudança do perfil do alunado, que passou a se constituir, sobretudo, por crianças provenientes das classes menos favorecidas. Com isso, os textos literários deixaram de ser um pressuposto para o ensino da escrita.

Outra mudança destacada pela autora foi em decorrência da Lei 5692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971, que estabeleceu a disciplina “Comunicação e Expressão” como responsável pelo ensino da língua materna e cuja denominação passou a intitular a maioria dos livros didáticos voltados para esse ensino. Em função dessas modificações e com os avanços dos estudos linguísticos, novas perspectivas teóricas e metodológicas passaram a orientar o ensino de língua portuguesa.

O contexto político vigente, o desenvolvimento tecnológico, industrial e econômico do País, além da ampliação dos meios de comunicação de massa, levam a uma desvalorização do conhecimento propedêutico<sup>21</sup>. A capacidade de comunicação clara e fluente do indivíduo passa a ser mais valorizada, ainda que restrita ao que era permitido ideologicamente nessa época. Isso, segundo Marcuschi, B (2010), causou na escola um conflito em relação ao ensino da escrita, pois ao mesmo tempo em que devia estimular o aluno a expressar suas ideias de forma livre e criativa, em atividades de “redação,” a escola era obrigada a restringir a liberdade deste em expor suas posições sobre o *status quo*.

---

<sup>21</sup> "Ensino propedêutico", isto é, aquele cuja função era apenas preparar o aluno para continuar aprendendo em outro nível superior.

A concepção subjacente a essas atividades é a de língua como um código que permite ao emissor a comunicação eficaz de sua mensagem pela aplicação de um modelo de texto e de uma técnica de redação, resultando em mensagens padronizadas, consolidando os conhecidos “gêneros escolares” descrição, narração e dissertação, os quais já eram utilizados em épocas anteriores.

Bonini (2002) já afirmava que o objetivo dessas técnicas de ensino, nesse período, era apenas a apropriação desses esquemas básicos de textos pelos alunos, visto que as orientações para a produção textual tinham como finalidade apenas o treino de estruturas, o que inviabilizava a produção de sentido.

Por conseguinte, como já frisamos acima, essa perspectiva estruturalista, cuja visão da língua como um código orienta a prática de exercícios estruturais e a noção de criatividade, predomina na década de 70. Convém lembrarmos, como destacamos na introdução que, no final dessa década, a busca pela valorização das atividades de produção de textos, dentre essas a obrigatoriedade da prova de redação nos exames vestibulares, ocasiona algumas mudanças no ensino. Uma delas foi a inclusão da redação como uma disciplina nos currículos de língua portuguesa das escolas, fazendo surgirem os cursinhos especiais de redação por todo o país. No entanto, esse ensino foi alvo de muitas críticas, em função da análise das “redações” se restringirem à avaliação dos erros gramaticais cometidos pelos candidatos em sua produção textual.

Com os estudos da Linguística Textual, no final dos anos 70 e início dos anos 80, surgem novas propostas de ensino com base nos mecanismos de estruturação de textos. dentre os quais ganham destaque a coesão e a coerência textuais. Apesar dos fundamentos didáticos serem os mesmos do método anterior, neste método, o produtor de textos não mais é visto como alguém que apenas assimila regras gramaticais, mas que necessita desenvolver uma capacidade textual, essencial a um comunicador.

O modelo ideal a ser seguido, nesse período, ainda é o literário. A ênfase do ensino de produção textual recai nos conhecimentos metalinguísticos dos mecanismos textuais de coesão, e as técnicas se voltam para a identificação de elementos textuais e para o modo de organização do texto e objetos de ensino, ainda voltados para os tipos tradicionais: descrição, narração e dissertação.

Fazendo um levantamento das concepções que esses estudos trouxeram para o ensino da produção textual, podemos destacar a importância da organização

textual para a produção de textos articulados, situados, informativos, coesos e coerentes. Nesse sentido, o ensino foi direcionado mais para aspectos formais do texto que visam garantir a estruturação e a hierarquização textual interna, considerando como propriedade da boa redação, além dos três tipos tradicionais mencionados acima, o seu começo, meio e fim.

Em pesquisa sobre produção textual em livros didáticos, Marcuschi, B. (2010) salienta que alguns dos livros analisados não apresentam orientação para ajudar os alunos a compreenderem a escrita como um processo interlocutivo. Segundo a autora, nesses manuais o propósito da escrita se esgota na produção textual em si mesma, diferentemente das práticas extraescolares em que a atividade escrita sempre persegue um objetivo específico e o escritor tem em vista realizar uma ação social.

Mesmo que as reflexões da década de 80 já considerassem relevante explorar a escrita de modo contextualizado, na escola, a situacionalidade não chegou a se concretizar, pois os aspectos formais continuaram a ser priorizados. Ainda assim, conforme Marcuschi, B (2010), podemos dizer que essas reflexões prepararam o caminho e foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem chegasse às salas de aula de língua materna desse período em diante, sobretudo, a partir dos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais. A autora reporta, ainda, a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no sentido de despertar a atenção e o cuidado dos autores de livros didáticos de língua portuguesa para com o ensino e a aprendizagem da escrita.

Em suas análises de livros didáticos quanto às orientações para a produção textual, Marcuschi e Cavalcante (2005) distinguem dois tipos de redação os quais denominam de redação *endógena* e *mimética*. A primeira não se preocupa com as condições de produção, pois é realizada visando apenas ao cumprimento das tarefas propostas pelo professor, que tem por objetivo fazer a correção do material produzido pelo aluno. A segunda refere-se à produção textual de forma contextualizada que considera, entre outros aspectos, as condições de produção, levando o aluno a reproduzir na escola o processo de inserção do gênero no contexto sociodiscursivo.

Segundo as autoras, na maioria das vezes, a escola, apoiada no livro didático ou mesmo sem o seu apoio, orienta a produção textual para a redação endógena, o

que dificulta o desempenho dos alunos, uma vez que esta não define o gênero a ser produzido, não trabalha a temática a ser desenvolvida, não especifica o leitor e nem o ambiente de circulação e o suporte de publicação. Neste caso, a atividade escrita tem como objetivo apenas a identificação dos problemas linguísticos do texto pelo professor. Entretanto, as autoras já veem na elaboração da redação mimética, mudanças significativas nas orientações para a produção de texto na escola.

Com base em suas investigações, Marcuschi e Cavalcante (2005) mencionam mudanças significativas nos últimos quinze anos no tratamento dado ao ensino da produção textual, no âmbito escolar, mormente com o espaço dedicado aos gêneros textuais em sala de aula, apesar da preocupação inicial da escola e dos livros didáticos centrarem-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, contrariamente ao processo sociointeracional. As autoras atribuem à ampla divulgação das ideias de Bakhtin no mundo ocidental, o tratamento dado à produção textual por autores como Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008), Miller (2009), Bazerman (2005), dentre outros que, não obstante algumas divergências passaram a destacar a importância da compreensão dos gêneros textuais relacionados com as práticas sociais.

Marcuschi, B.(2010) inclui Geraldi ([1984] 1997, 2003) entre os autores que associam a redação escolar a um não texto, um produto artificial, sem as características interlocutivas próprias dos textos que circulam na sociedade, sugerindo que, ao invés de escreverem redações, os alunos passem a produzir textos, respeitando, assim, o processo envolvido no ato de escrever.

Não podemos esquecer a contribuição significativa desses estudos para o ensino da produção textual, por outro lado não podemos também perder de vista que os enfoques da concepção formalista ainda se fazem presentes nesse ensino, apesar dos novos enfoques teóricos e metodológicos estarem voltados para os aspectos do funcionamento discursivo da língua.

As noções acima expostas nos levam à constatação de que, na maioria das práticas de produção de textos na escola não são considerados os aspectos enunciativos e discursivos da linguagem, pois uma parte dos gêneros escolares ainda está presa às formas canônicas - descrição, narração e dissertação - que se afastam do uso da língua como um processo interlocutivo.

### 3.1.1 A constituição dos gêneros escolares

Conforme já dissemos anteriormente, nos anos 80 ocorreram algumas transformações no ensino de língua portuguesa em consequência da obrigatoriedade da prova de redação nos exames vestibulares, o que tornou a produção de textos sinônimo de escrita na escola. Em decorrência dessas mudanças, a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de redação passou a orientar as atividades de produção textual, culminando com a inclusão da disciplina Redação nos currículos escolares.

Dentro desse panorama, o termo redação passou a ser aplicado de forma ampla a qualquer texto que tem como objetivo desenvolver a habilidade verbal escrita dos estudantes ou avaliar essa habilidade em candidatos a concursos ou exames vestibulares, compreendendo as modalidades descritivas, narrativas e dissertativas, que constituem os modelos clássicos, dentre os quais este último é considerado o mais apropriado para demonstrar o domínio das habilidades da escrita.

#### 3.1.1.1 O ensino de redação: a abordagem triádica

Sob a influência da Teoria da Comunicação, a redação passa a ser tomada na década de 80 como unidade comunicativa da língua e a escrita como a expressão do domínio das estruturas linguísticas, adquiridas através do exercício escrito. O trabalho sistemático com a escrita nesse período enfatiza a criatividade, e o texto aparece na sala de aula para desenvolver estratégias e habilidades de leitura e de redação. O ensino dos tipos textuais passa a ser normativo e prescritivo, começando pela descrição nas primeiras séries, depois pela narração e somente nas séries finais do 1º grau e no 2º grau, a dissertação.

Garcia ([1967]1988) nos fornece uma abordagem exaustiva dessas modalidades textuais, trazendo resultados de suas experiências e reflexões sobre o aprendizado da língua escrita. No entanto, nesta parte vamos nos ater, apenas, aos aspectos que distinguem as três tipologias apontadas por esse autor.

A descrição é caracterizada por Garcia como a representação verbal de um determinado objeto, ser, ou paisagem, ou mesmo sentimento, de forma a indicar ao leitor os seus aspectos, traços mais característicos, proporcionando-lhe uma visão



pessoal da coisa ou seres descritos; a narração tem como matéria o fato, um acontecimento do qual o homem participe de maneira direta ou indireta. O episódio relatado pode ser real ou fictício e implica a interferência de personagens, fatos e circunstâncias (o quê; quem; como; quando; onde; por quê; por isso), geralmente, em ordem cronológica, apresenta um ponto de vista, perspectiva na qual o narrador se coloca para narrar os fatos; o termo dissertação é utilizado para designar a exposição ou explanação de ideias, e pode apresentar traços de argumentação quando o autor procura convencer o leitor, formando-lhe a opinião por meio da evidência dos fatos. A dissertação e a argumentação são vistas de forma distinta por alguns autores como é o caso de Garcia ([1967]1988) e outros não consideram pertinente qualquer distinção entre essas modalidades redacionais, mas achamos conveniente deixar o exame dessa questão para o item 3.2.1.

Furlanetto (2007), por sua vez chama a atenção para a coexistência da expressão “produção de textos”, já aceita e divulgada nas escolas, e do uso tradicional do termo “redação”. Segundo a autora este termo, assim como as tradicionais atividades de redação já poderiam ter sido substituídos nas aulas de língua portuguesa, no entanto, além de conviver com o termo produção textual, o termo redação ainda permanece nessas atividades como uma espécie de “ritual” ou entrelaçado a processos e metodologias oriundas de novas propostas curriculares.

### 3.1.1.2 Abordagem enunciativa

Impulsionadas pelos estudos enunciativos, no final do século XX, algumas mudanças são operadas no ensino da escrita. Rojo e Cordeiro (2004) falam de uma “virada discursiva ou enunciativa” em decorrência da necessidade de examinar o funcionamento do texto em seu contexto de produção. Nessa perspectiva interacional da linguagem, consideramos que as reflexões de Geraldi (1997, 2003) são muito importantes.

No sentido de contribuir para a diversificação das atividades de leitura e escrita na sala de aula, Geraldi (2003) sugere que a produção de textos, tanto orais como escritos, deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois, segundo ele, é

no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, ou enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p.135).

Conforme sinaliza o autor, os problemas de produção textual são o resultado da falta de uma concepção de linguagem que confira uma significação à produção textual escrita do aluno, que considere a presença de um interlocutor e das condições de produção. Em qualquer uma dessas modalidades e até mesmo em uma conversa informal do dia a dia, segundo Geraldi, deve haver um projeto discursivo, isto é, para produzir qualquer texto, é necessário que o locutor/escritor:

- a) tenha o que dizer;
- b) tenha uma razão para dizer o que tem a dizer;
- c) tenha para quem dizer o que tem a dizer;
- d) institua-se como locutor, como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) escolha as estratégias para preencher as condições apontadas acima (GERALDI, 2003, p.137).

Sem considerar esses aspectos, as produções textuais escritas realizadas se mostram destituídas de objetivo e se tornam artificiais e mecânicas. É, justamente, a falta desse projeto discursivo ou falta de clareza deste que, segundo Geraldi (2003), torna difícil a apropriação da escrita pelos alunos.

Compartilhando com as ideias de Schneuwly & Dolz (2004), Rojo (1999) enfatiza que, da mesma forma dos gêneros utilizados nas situações de comunicação como os familiares, jornalísticos, acadêmicos, científicos e outros mais, é possível falar de “gêneros escolares” ou “escolarizados”, já que estes fazem parte de um certo número de gêneros que, historicamente, a escola utiliza como objeto (ou conteúdo) de ensino e aprendizagem da escrita ao longo do tempo.

Essas novas perspectivas ganham força com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujas linhas norteadoras para o ensino de língua portuguesa passamos a apresentar no item que se segue.

### 3.1.1.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de ensino sociointerativa

Podemos dizer que a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, cujas propostas são fundamentadas, principalmente, na noção de gêneros dos discursos da perspectiva de Bakhtin (1995, 2003) e nas abordagens teórico-metodológicas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) e de Bronckart (1999) dentre outros, no final do século XX, foi um passo muito importante para o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e, mais precisamente, para o ensino da produção textual.

Esses pressupostos teóricos levaram a uma nova concepção de linguagem e a reflexões sobre sua função como instrumento de interação e desenvolvimento de capacidades cognitivas. Em função dessas concepções teórico-metodológicas inovadoras, que passaram a orientar as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, podemos observar nos últimos anos que o ensino de língua materna passou por um processo de transformação bastante significativo. Isso se deve, sobretudo, à eleição dos gêneros textuais como objeto de ensino/aprendizagem pelos PCNs: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21).

Os PCNs (BRASIL, 1998, 1999) propõem iniciativas voltadas para a consciência do papel social e desenvolvimento da autonomia do aprendiz na construção do seu conhecimento em todas as áreas, a partir do desenvolvimento de competências básicas, as quais devem ser alcançadas pelo exercício de determinadas habilidades.

Assim, quanto ao ensino da língua portuguesa, conforme os PCNs de LP para o Ensino Médio (PCNEM), ao concluir a educação básica, o aluno deve ter desenvolvido pelo menos três competências básicas quanto ao domínio da língua materna: 1. Saber representar e comunicar-se com o mundo que o cerca; 2. Investigar e compreender a realidade onde está inserido, e 3. Contextualizar-se socioculturalmente nessa realidade. Para isso é necessário que determinadas habilidades sejam estimuladas e exercitadas durante o processo do ensino e aprendizagem de língua.

Ao adotar essas noções, enfatizando os aspectos sociais e históricos da linguagem, incorporando as teorias de texto e do discurso mais recentes, os PCNs deram uma contribuição muito importante para uma mudança de paradigmas no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, tornando seu ensino mais significativo, principalmente, no que se refere à produção textual em sala de aula. Neste sentido os PCNs propõem que:

o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral (BRASIL, 1999, p. 38).

Como vemos, diferentemente das concepções tradicionais que ignoram o aspecto social da linguagem, essa concepção adotada nos PCNs dá ênfase à natureza social e interativa da linguagem, voltando-se para os usos da língua nas diferentes esferas sociais: “A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo” (BRASIL, 1999, p. 38).

As orientações contidas nos PCNs ressaltam a importância do aspecto discursivo e dialógico no ensino de língua materna, cujos conteúdos devem estar voltados para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos que, reconhecendo e confrontando opiniões e pontos de vista diversos, sejam capazes de defender e expressar os seus próprios pontos de vista de forma coerente, através dos recursos linguísticos e discursivos que a língua lhes oferece.

Os PCNs+ (BRASIL, 2002) reiteram a proposta de produção textual através de gêneros, quando dizem que o aluno deve ter clareza sobre as condições de produção das unidades de sentido, como o que tem a dizer sobre o tema proposto e suas intencionalidades; o lugar social de onde ele fala; o interlocutor a quem se dirige; os mecanismos composicionais a ser usados; a forma como seu texto se tornará público. Além de ajudarem na elaboração do texto, esses elementos servem como ponto de partida para o desenvolvimento de suas habilidades como produtor de textos.

Desta forma, vemos a preocupação dos PCNs com o domínio dos processos argumentativos quando chamam a atenção para a importância de a escola proporcionar situações nas quais os alunos possam exercitar o debate de ideias e

aprender a formular e expressar as suas opiniões, dominar os recursos linguísticos que os capacitem a ler/compreender e produzir textos.

Os PCNs (BRASIL, 1999) destacam a importância de se repensar o ensino da produção escrita, tradicionalmente entendido como narração, descrição e dissertação, em termos de um ensino baseado em gêneros textuais, cabendo à escola proporcionar ao aluno o acesso a um número expressivo de gêneros textuais que circulam na sociedade, para que ele possa se apropriar destes, aprendendo a manejá-los de forma adequada e eficaz.

Mas o que nos preocupa é que a prática da escrita na escola, por mais que se queira aproximar de situações reais de comunicação, em vista do caráter específico de preparar para o ENEM e outros concursos, torna-se cada vez mais engessada, ignorando, nos últimos anos, o trabalho com os diversos gêneros e os aspectos discursivos e dialógicos da escrita, divergindo das orientações dos PCNs.

Diante disso, torna-se cada vez mais difícil o trabalho com a produção textual na escola, uma vez que esse gênero se distancia das situações cotidianas vivenciadas pelos alunos. No entanto, já que a dissertação argumentativa tem sido cada vez mais utilizada para avaliar a capacidade escrita dos alunos, só nos resta investir em práticas mais produtivas no sentido de dar ao aluno novas possibilidades de desenvolver um trabalho com esse gênero, que vise resgatar as condições de produção de textos, situando-o tanto em relação ao propósito da escrita, ao gênero a ser produzido e à situação de interlocução, possibilitando-lhe o domínio de competências para a construção de um texto escrito.

### 3.2 A dissertação argumentativa no espaço escolar

Por se apresentar destituída de características como a dimensão social e a situação de interação, dentre outras mais, a classificação da dissertação argumentativa como gênero tem gerado inúmeras discussões entre os pesquisadores que tratam da produção textual na escola.

Para discutir essa questão, trazemos as investigações de Rojo (2000) sobre as interações em sala de aula. Seguindo a perspectiva da Teoria dos Gêneros de Bakhtin, a autora destaca que essas interações viabilizam a construção de outros *gêneros secundários*, próprios da situação de enunciação escolar. Para essa autora, o fato de a escola formar o aluno para situações sociais públicas, e de esta ser o

lugar social de construção da escrita e de muitos gêneros secundários, orais e escritos, pode determinar a emergência de gêneros secundários, em geral objetos de negociação e apropriação na aprendizagem. Portanto, segundo Rojo(2000), relativamente à situação de produção escolar dos discursos, a escola é uma instituição intermediária entre as esferas privada e pública, uma espécie de “ponte” entre ambas, objetivando a construção de um sujeito para atuar socialmente. Este sujeito possui uma vivência maior com os gêneros primários cotidianos e privados, e pouca ou nenhuma experiência com os gêneros da esfera pública de discurso, os gêneros secundários, os quais serão objetos de construção dessas interações escolares.

Para Rojo (2002), a maior parte das pesquisas sobre os gêneros escolarizados mostra uma situação assimétrica de interação, cuja *finalidade*, nessa esfera de comunicação social, é o ensino-aprendizagem. A grande contribuição deste tipo de análise enunciativa, segundo a autora, é distinguir os diversos tipos de enunciação que se instalam, a partir de diferentes finalidades.

Outro trabalho que se situa entre os muitos que procuram desfazer o conflito existente entre o conceito de dissertação, sob a perspectiva da tipologia textual tradicional e a perspectiva sociointeracionista, é o de Sousa, E. G (2003), que procura conceituar a dissertação escolar como um gênero secundário.

Para Sousa, os gêneros secundários produzidos na escola podem ser analisados sob aspectos didáticos e pedagógicos. No que tange ao aspecto didático, na escola são produzidos gêneros escolares como parte das atividades didático-pedagógicas cotidianas da instituição, e gêneros escolarizados, que são objeto de ensino da produção escrita. Nessa perspectiva, segundo Sousa, E.G (2003), a dissertação se impõe como um gênero secundário, pertencente ao domínio discursivo escolar, cujo objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno.

A autora destaca os trabalhos de pesquisadores que reconhecem a dissertação como um gênero (SCHNEUWLY, 1994; ROJO, 1999). Esses trabalhos partem dos postulados bakhtinianos, que concebem a língua como fenômeno histórico e social, e os gêneros como enunciados que concretizam a língua, considerada um produto da interação verbal. Essa concepção está na base das abordagens interacionista e enunciativa, que reconhecem o caráter dialético e dialógico da dissertação. O primeiro em vista de sua própria natureza argumentativa,

e o segundo pela pressuposição de interlocução, uma propriedade intrínseca a qualquer enunciado. Isso, segundo a autora, torna cada dissertação:

“um elo na cadeia das relações sócio-históricas e, portanto, um gênero textual. Sob essa perspectiva, a dissertação passa a ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, e o aluno-produtor admitido como um agente da interação sócio-discursiva” (SOUSA, E.G., 2003, p.165).

Para essa pesquisadora, a classificação da dissertação como um gênero secundário, sob a perspectiva sócio-histórica é um tanto complexa, e por isso necessita de orientação em sua produção. Para ela, isso não poderia ser de outro jeito, pois a dissertação foi criada pela escola com a finalidade de desenvolver e avaliar a competência linguístico-discursiva argumentativa do aluno na língua escrita, ao final de sua formação básica. Sousa reconhece que, mesmo sendo um objeto de ensino, a dissertação constitui-se um fenômeno social vinculado ao domínio discursivo escolar. Sousa corrobora a afirmação de Marcuschi (2002) quando ele diz que tanto esse domínio como os demais constituem práticas discursivas formadas por um conjunto de gêneros específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Assim, para a autora, apesar de ter uma finalidade bastante específica, a dissertação é um gênero institucionalizado que preenche uma necessidade sociocultural. Esse valor sociocultural se relaciona ao papel desse gênero em uma sociedade letrada, que supervaloriza a escrita e cujo êxito profissional dos indivíduos, em grande parte, depende da competência comunicativa, que deve se desenvolver num processo contínuo e cumulativo, durante a vida escolar. O desenvolvimento dessa competência requer outras competências: linguística, discursiva, textual, interdiscursiva, intertextual, pragmática e situacional, que favorecem o exercício das atividades sociocomunicativas.

Concordamos com Sousa, E. G. (2003) quando diz que o gênero dissertativo tem assumido uma importância tão grande que vem extrapolando a esfera comunicativa escolar, passando a fazer parte de outras práticas sociais que requeiram as competências linguístico-discursivas<sup>22</sup> necessárias, não apenas como

---

<sup>22</sup> A competência linguístico-discursiva engloba a competência linguística ou gramatical, ou seja, a capacidade do usuário em usar os recursos da língua nas diversas situações de comunicação; a competência textual é a capacidade de reconhecer e produzir um texto como uma unidade de sentido coerente, resumir, dar um título ou produzir um texto a partir de um título, discernir gêneros diversos

forma de avaliar o candidato a uma vaga em uma instituição de curso superior, empresa ou avaliar seu desempenho profissional, como também de articular as práticas discursivas necessárias ao exercício pleno da cidadania, uma vez que favorece a reflexão e tomadas de posição sobre temas da realidade.

Nesse sentido, a dissertação escolar é um texto empírico, ou seja, uma realização linguística concreta, cuja prática, vinculada ao âmbito escolar, tem por objetivo o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas por alunos da educação básica. Como todo gênero textual, ela também possui uma função sociocomunicativa, que é habilitar o estudante que concluiu o ensino médio a ingressar em um curso superior, demonstrando, através de determinadas técnicas discursivas as competências e habilidades adquiridas por toda a sua vida escolar.

Como lembram Schneuwly e Dolz (2004), muitas vezes os gêneros distanciam-se de sua função sociocomunicativa. No entanto, a escola deve proporcionar atividades de produção textual que coloquem os alunos o mais próximo possível de situações reais de comunicação, a fim de que as atividades façam sentido para eles.

Na escola, o aluno é levado a desenvolver práticas de leitura e escrita de forma sistematizada, uma vez que o domínio dessas habilidades é um pré-requisito para o ingresso na sociedade letrada e a participação social. Nesse contexto, o gênero dissertativo-argumentativo constitui-se uma forma de verificar, não só o domínio dos conhecimentos linguísticos e textuais dos alunos como também uma forma de verificar sua competência discursiva e seu posicionamento crítico em frente aos fatos e problemas da realidade, através de uma argumentação elaborada e consistente.

No entanto, o ensino-aprendizagem da escrita na escola tem sido considerado um desafio para os professores de língua portuguesa. Sabemos que no Brasil as atividades voltadas para a prática de produção textual são bem recentes, o que justifica alguns dos obstáculos que encontramos no seu ensino pela escola, como as instruções modelares e as formas canônicas de redação que tornam a produção textual simples cópias ou apenas justaposição de fragmentos. Outro aspecto que chama a atenção, que tem suscitado algumas polêmicas, refere-se à forma de avaliar essas produções textuais. Alguns professores avaliam o

---

ou escolher o gênero que melhor lhe convier, dentro de um inventário de gêneros existentes no intertexto elaborado por gerações de escritores.



desempenho dos alunos priorizando a correção gramatical ao invés da construção dos sentidos, da articulação entre as ideias ou do domínio das técnicas argumentativas e recursos linguístico-discursivos da língua.

Dessa forma, as produções textuais jamais são vistas como forma de interação através da linguagem, como uma maneira de o aluno expressar realmente o que sente e pensa sobre as coisas e fatos do mundo que o cercam, pois os objetivos têm sido a verificação de conteúdos, a obtenção de uma nota, a demonstração de domínio de algum conhecimento gramatical além da realização de alguma tarefa, todos voltados para o treino de habilidades e competências a ser atingidas na prova de redação de vestibular ou de uma versão modificada deste, o ENEM.

Nessa perspectiva, a redação tornou-se um instrumento de avaliação obrigatório e de caráter eliminatório, cujo objetivo é verificar se o aluno desenvolveu tanto essas competências como a capacidade de enfrentar problemas e os desafios da sociedade contemporânea. Como o gênero dissertativo-argumentativo tem sido considerado o mais propício para a avaliação dessas competências, consideramos pertinente trazer algumas reflexões sobre a distinção entre dissertação e argumentação, no próximo item.

### **3.2.1** Dissertação vs dissertação argumentativa

Alguns teóricos costumam fazer diferença entre dissertação e argumentação, considerando duas modalidades distintas de redação, outros consideram que existe apenas a argumentação, pois entendem que não existe dissertação meramente expositiva, pois todo texto possui um teor argumentativo. Nesse sentido, vejamos o que pensam alguns desses estudiosos.

Garcia (1988) afirma que apesar da maioria dos manuais de língua portuguesa não fazerem distinção entre dissertação e argumentação, considerando esta apenas momentos daquela, cada uma dessas modalidades possui características próprias.

A dissertação, fazendo um resgate da definição desse autor do item 3.1.1.1, tem como objetivo principal expor, explicar, explicar ou interpretar ideias, ao passo que a argumentação visa principalmente a convencer, persuadir ou influenciar o leitor de que estamos com a razão. Se na primeira podemos expressar uma opinião

ou o que sabemos sobre determinado assunto, na segunda vamos além, pois há uma tentativa de influenciar o leitor, de formar sua opinião, apresentando argumentos fundamentados em provas, através de um raciocínio coerente e consistente, de forma a convencê-lo.

No entanto, essa distinção não encontra respaldo nas discussões de Koch (2000, 2006). Como já mostramos antes, a opinião da autora é de que a argumentatividade está presente em toda forma de interação social que se utiliza da linguagem verbal, uma vez que, como ela afirma, constantemente estamos tentando influir no comportamento do outro ou procurando induzi-lo a compartilhar de nossas opiniões.

Em sua análise sobre o ensino da produção textual na escola, Meyer (2008) salienta que a argumentação tem sido uma atividade escolar presente nos currículos franceses. O aluno, logo no colegial (Collège)<sup>23</sup>, é levado a conhecer a argumentação, cujo ensino tem a finalidade de conduzi-lo ao amadurecimento da compreensão abstrata e sensibilizá-lo para as noções de plano, justificação e reflexão. Essas técnicas são aprofundadas no liceu (Lycée), através do ensino da dissertação, que se dá em várias disciplinas. Além disso, a argumentação é utilizada pelo programa de provas de qualificação acadêmica como forma de ingresso do estudante na universidade (*baccalauréat*) realizado no final do liceu, que corresponde ao nosso ensino médio.

Segundo Xavier (2001), o texto dissertativo possibilita interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos na construção de argumentos para a defesa de uma tese. Considerada por esse autor um gênero textual específico, que circula em várias instâncias sociais, dentre elas a escola e a universidade, a dissertação argumentativa é um gênero textual cujas características formais e funcionais possibilitam ao usuário demonstrar o domínio de determinadas habilidades linguísticas e intelectuais. Nesse sentido, a argumentação é uma dissertação cuja especificidade é convencer o leitor a adotar uma posição, mudar um comportamento ou aceitar ou não um princípio científico como universal.

---

<sup>23</sup> O sistema educacional francês é subdividido em cinco diferentes níveis: École Maternelle (pré-escola, de 2 a 5 anos); École Primaire ou Élémentaire (4 primeiros anos do ensino fundamental, de 6 a 10 anos); Collège (4 últimos anos do ensino fundamental, entre 11 e 15 anos); Lycée (Ensino médio, entre 16 e 18 anos) Université (Universidade).

Como já mostramos antes, tradicionalmente a escola costuma dar ênfase à análise das tipologias textuais e dentro dessas, as aulas de produção textual têm priorizado a dissertação, haja vista que esta é a modalidade exigida pela maioria dos exames de seleção, como o ENEM, os vestibulares e outros concursos públicos. Essa modalidade apresenta uma estrutura convencional formada de três partes: a idéia central (tese), o desenvolvimento e a conclusão. Como podemos observar, em princípio, alguns autores não estabelecem a distinção entre o texto dissertativo e a argumentação, mas ultimamente, por conta do ENEM, verificamos que o gênero dissertativo-argumentativo tem sido um dos gêneros mais utilizados no meio escolar, suscitando questionamentos tanto em relação à sua classificação como um gênero quanto aos seus aspectos formais e funcionais.

Como os princípios que fundam a matriz do ENEM estabelecem, o papel da escola seria levar os alunos, a partir de situações de interação, a conhecer as competências e desenvolver habilidades para produzir os mais diversos gêneros textuais, mas a instituição escolar tem se restringido a privilegiar a dissertação de vestibular, cujo caráter é dissertativo-argumentativo; o gênero perde a sua dimensão social, o contato com a situação de interação. Assim, em vista do vestibular, o ensino nas escolas tem elegido como objeto de ensino a dissertação argumentativa porque as universidades exigem em seus exames de seleção.

Nesta pesquisa, adotamos o termo dissertativo-argumentativo, em vista dessa ser a designação dada ao gênero escolarizado solicitado na proposta de produção textual no ENEM.

Dando continuidade às nossas reflexões a respeito da dissertação argumentativa no espaço escolar, trazemos no próximo item algumas reflexões que consideramos indispensáveis para a compreensão da construção do argumento em sala de aula.

### 3.2.2 A construção do argumento na sala de aula

Meyer (2008) chama a atenção para os “efeitos perversos” ou dificuldades que esse aprendizado da dissertação gera no âmbito escolar: a argumentação não se dirige a um interlocutor com a intenção de influenciá-lo, mas a um professor-corretor que avalia o domínio dessas técnicas, tornando a escrita um exercício fictício; a argumentação como atividade escolar ser concebida como algo

desarticulado da realidade e poucos adquirirem as habilidades pensando em usá-las em sua vida cotidiana ou profissional; a abordagem dada pelos diversos professores em função da escolha das áreas e aptidões de cada estudante, o que gera níveis e manipulação de meios de persuasão heterogêneos; a possibilidade de o aluno chegar a entender mais a argumentação dos outros e não dominar a sua própria e, ainda, as reflexões serem praticadas por escrito, quando na vida cotidiana, tanto no âmbito social quanto profissional, predomina a argumentação oral.

Na sua defesa do ensino da argumentação, Meyer (2008) reitera a necessidade e importância que esta tem para vida social e profissional, pois são diversas as situações em que somos obrigados a redigir mostrando nossa capacidade de convencer, como no caso da argumentação escolar cobrada em concursos públicos ou provas de seleção para ingresso em instituições de ensino; participação em debates ideológicos, onde devemos trocar ideias e assumir um posicionamento; seleção de emprego por meio de cartas, entrevistas ou debates em grupo, nos quais somos obrigados a demonstrar nossa capacidade profissional e de argumentação através de textos escritos ou orais.

O autor esclarece que em qualquer profissão que desempenhemos, é necessário saber realizar escolhas, compartilhá-las e argumentar, de modo a não apenas impor nossas concepções ou pontos de vista, de forma autoritária, mas, através do diálogo, procurar trocar ideias, justificar nossas decisões a fim de que possamos influenciar a opinião de outros.

Para Meyer (2008), a argumentação é sempre uma tentativa de influenciar o interlocutor, e sua eficácia consiste em fazê-lo mudar de opinião. É, justamente, sob esse aspecto, segundo esse autor, que se manifestam os problemas da avaliação da dissertação escolar, pois o interlocutor fictício é o professor; o objetivo do aluno não é influir na opinião dele, mas demonstrar sua capacidade de raciocínio; além disso, o receio de ser avaliado prejudica o desenvolvimento de suas ideias. O fato, também, de que toda argumentação deve levar em consideração a presença de um interlocutor, o que não ocorre em situação escolar, torna a atividade argumentativa muito mais artificial, pois o locutor visa apenas demonstrar determinadas habilidades a um avaliador, distanciando-se de uma situação real de interlocução. O autor defende que a escolha dos argumentos e a eficácia da argumentação se relacionam com o máximo de conhecimentos que o locutor possui da personalidade e convicções do seu interlocutor.

Em seus estudos sobre a organização de textos argumentativos, Leal e Moraes (2006) citam as pesquisas de Golder e Coirier (1994), que identificaram três níveis de organização textual no desenvolvimento da apropriação do discurso argumentativo escrito, elaborado por crianças e adolescentes com idade entre sete e dezesseis anos: o Pré-argumentativo, no qual nenhuma posição é assumida, ou se é assumida não é sustentada por argumento algum; o Argumentativo mínimo, onde há explicitação de uma posição sustentada apenas por um argumento; e o Argumentativo elaborado, onde uma posição é sustentada por, no mínimo, dois argumentos, podendo se verificar ou não a presença de contra-argumentos e de recursos variados para abrir espaço ao processo de negociação.

A análise desses autores evidencia que as crianças apresentam dificuldades na produção escrita do texto argumentativo. Em seus experimentos, eles concluíram que crianças de 10 anos podem produzir e reconhecer a estrutura argumentativa mínima, mas apenas aos 15/16 anos adquirem o domínio do processo de negociação, o qual envolve conhecimento do ponto de vista do oponente.

Por sua vez, Leitão e Almeida (2000) encontraram baixos percentuais de inserção de contra-argumentos em escrita de crianças de 2<sup>a</sup> série (27%); 4<sup>a</sup> série (43%) e 7<sup>a</sup> série (66%). Segundo as autoras, essas dificuldades em relação à produção de contra-argumentos no texto escrito infantil são atribuídas por alguns pesquisadores à falta de capacidade de descentração, ou seja, capacidade de colocar-se no lugar do destinatário e negociar com ele, a qual só se encontraria plenamente desenvolvida por volta dos 14 anos.

Entretanto, resultados de pesquisas apontadas por Leal e Roazzi (2010), com crianças de 8 a 14 anos, demonstraram que, quando se tratava de atividade oral, estas apresentavam ponto de vista, justificativa e contra-argumento. Por outro lado, quando se referia à atividade escrita, em relação à elaboração de contra-argumentos, os percentuais caíam à proporção que diminuía a série, o que leva à suposição de que não é a falta de descentração que ocasiona esse problema, mas a relação do aluno com a escrita escolar.

As pesquisas sobre a produção textual argumentativa de gêneros orais e escritos de Leitão e Almeida (2000); Leal e Moraes (2006); Leite e Valim (2000), dentre outras, chamam a atenção para o equívoco de um ensino progressivo dos gêneros na escola, partindo dos gêneros narrativos e descritivos nas séries iniciais, acreditando que, só ao final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (dos 13 aos

18 anos), os alunos seriam capazes de desenvolver textos argumentativos e opinativos. Esses estudos mostram que, mesmo pré-escolares já demonstram capacidade de argumentação em situação de diálogo, e se forem proporcionadas condições pedagógicas favoráveis, crianças de 4ª série, como apontam Leite e Valim (2000), já são capazes de elaborar textos argumentativos.

Conforme Leitão e Almeida (2000), alguns estudos apontam para o fato de que o espaço de negociação em um texto escrito realiza-se por meio de duas operações básicas no plano psicolinguístico: a justificação, que consiste no apoio a um ponto de vista através da explicitação de uma ou mais razões, e a negociação propriamente dita, que é a utilização de variados recursos linguísticos e cognitivos através dos quais o escritor demonstra reconhecer a existência de outros pontos de vista e objeções à sua posição, procurando obter a adesão do interlocutor. Segundo essas autoras, alguns estudiosos consideram a presença dessas operações definidora de uma atividade argumentativa elaborada, em oposição a uma argumentação mínima que apresenta somente a justificação.

A respeito dessas operações de negociação, Leitão e Pinheiro (2005) destacam que, como as pessoas constantemente criam argumentos em defesa de um ponto de vista, e sempre são confrontadas com argumentos de outras pessoas com quem convivem, a argumentação, além de constituir uma atividade intrinsecamente social, é também marcada por uma relação essencialmente dialógica.

Esses dados nos levam a considerar que um trabalho sistemático com gêneros argumentativos orais e escritos, nas séries iniciais do ensino fundamental e não apenas ao final do ensino médio, pode proporcionar bem mais cedo o desenvolvimento de estratégias que favoreçam não só o domínio dos recursos linguístico-discursivos como também o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva dos alunos sobre a realidade social.

### 3.2.3 A controvérsia e o consenso: o espaço do diálogo da argumentação

De acordo com Dascal (2005), todo saber, não apenas o científico é construído num trabalho cooperativo entre os sujeitos. Para ele, tanto quanto a cooperação, o confronto crítico entre as abordagens, teorias, projetos, metodologias,

objetivos, dentre outros, é de importância significativa. Esse autor reitera que a crítica e a controvérsia são as molas propulsoras do progresso do saber.

Do ponto de vista de Dascal (2005), a atividade crítica surge, principalmente nos confrontos polêmicos ao longo da história da ciência, de modo que é indispensável seu exame minucioso e sistemático para compreendermos como, além da cooperação, a competição desempenha um papel fundamental na construção coletiva do saber científico. Nesse sentido, ele afirma que a dialética é essencial à construção desse saber.

Ainda, segundo esse pesquisador, as inúmeras polêmicas ao longo da história da ciência, só nos mostram que uma “comunidade idealizada de sábios”, que serve como modelo de diálogo e cooperação democrática, na verdade é uma verdadeira “República das Querelas”, um lugar em que todos brigam com todos sobre tudo (DASCAL, 2005, p.3). Diferentemente dos que afirmam que as polêmicas só prejudicam a atividade científica e a reputação dos cientistas, esse filósofo diz acreditar que se trata de um fenômeno característico da ciência não só como fato social, mas também essencial para compreender o progresso do saber.

Para ele, uma interação polêmica é uma interação dialógica na qual, pelo menos, dois interlocutores mantêm posições opostas a respeito de uma determinada questão, e criticam um ao outro em relação a esta ou a outras questões existentes ou que possam surgir. Dascal afirma que esse tipo de interação exibe uma estrutura mínima constituída por um proponente e um oponente, os quais interagem em pelo menos dois turnos.

Dascal (2005) estabelece distinção entre três principais tipos ideais de polêmicas: as disputas, as discussões e as controvérsias. A disputa, que tem como objetivo a vitória do proponente sobre o adversário, podendo abranger desde divergências pessoais até sociais, terminando com atitudes sempre irreconciliáveis; a discussão que, por sua vez, visa à determinação da posição verdadeira sobre um problema ou questão bem definida, sendo possível a ambos participantes chegarem a uma decisão acordada, por meio de provas; e a controvérsia, que é vista por ele como uma terceira via alternativa para o papel das polêmicas na ciência. O objetivo da controvérsia é alcançar a persuasão sobre uma questão bem definida em que cada suposição, cada procedimento pode ser questionado por meio de argumento, chegando à clareza da divergência e à conciliação dos opostos. A controvérsia difere da disputa na medida em que cada um dos participantes não estabelece a

*priori* que o outro está errado e ele certo, desistindo de tentar persuadi-lo por meios racionais a mudar sua posição. Por outro lado, ela difere também da discussão por não se restringir a divergências limitadas pela aceitação de vários pressupostos comuns a ambos, mas, pelo contrário, por permitir desacordos imensos e radicais.

Ao tratar da controvérsia em sua abordagem discursivo-argumentativa, Mosca (2007) parte do princípio de que a argumentação ocorre na falta de consenso diante de uma questão polêmica. A autora esclarece que a argumentação parte dos lugares-comuns, das idéias partilhadas, no entanto, seu campo específico de atuação é o da discordância e não o das certezas, uma vez que abrange o dissenso e uma diversidade de opiniões relativas ao objeto de discussão. Assim, conforme essa autora, “pode-se pensar a argumentação como uma forma de interação caracterizada pelo encontro de pontos de vista divergentes” (MOSCA, 2007, p.299).

Em sua perspectiva, a argumentação se relaciona à liberdade de pensar e exprimir o próprio pensamento e também de contrapor-se ao pensamento do outro. Por isso, essa autora distingue a argumentação impositiva, que não respeita a opinião oposta, ferindo o julgamento do outro, da argumentação dialética que procura integrar ideias contraditórias.

Outra distinção que consideramos importante para nossa pesquisa é a que a autora estabelece entre demonstração e argumentação. Para Mosca, esta não prescinde daquela, mas tem sua forma própria de existência e de operação. A demonstração situa-se no âmbito dos axiomas, dos princípios e das hipóteses irrefutáveis, cujas regras são elaboradas e explicitadas de modo a não dar espaço para a ambiguidade; ao passo que a argumentação se volta para o verossímil, para o plausível e razoável, trata de pontos controversos e discutíveis, é passível de ambiguidade. Segundo a autora, se a demonstração se volta para as certezas absolutas e para os raciocínios lógico-matemáticos, a argumentação transita das evidências racionais para o não racional que comporta as crenças, as paixões e as preferências pessoais.

Assim, alguns campos são propícios à argumentação como na Retórica Clássica, em que o discurso deliberativo correspondia ao político, visando à defesa do bem comum, como nas assembleias; o forense objetivava os procedimentos judiciais; e o discurso epidítico visava exaltar ou censurar as ocorrências da vida social, como os costumes e acontecimentos marcantes, procurando despertar prazer ou desprazer. Atualmente, com as mudanças sociais e as necessidades decorrentes



destas, as modalidades que surgiram a partir desses tipos básicos variaram bastante.

No campo da controvérsia e da plurivocidade, a argumentação se apresenta nas diversas situações polêmicas e conflituais. A cada dia a sociedade se torna mais complexa e repleta de problemas, tendo que enfrentar interesses antagônicos e conflituosos. Para a autora, não podemos negar a existência de conflitos na sociedade atual, nem mesmo podemos eliminá-los totalmente. Eles são oriundos das contradições da esfera econômico-social e não apenas do campo econômico.

A negociação, então, surge como uma alternativa à violência, e a tolerância aparece como forma de diminuir as hostilidades, o que só acontece por meio de concessões das partes envolvidas. Na atualidade, segundo Mosca (2007), a argumentação ocupa um lugar tenso, da controvérsia, do conflito, do confronto, mas também do acordo, do contrato, enfim, da negociação, com vistas a diminuir as diferenças entre as partes envolvidas e chegar a um provável consenso e neutralização das tensões que perpassam as situações polêmicas.

Assim, a autora se expressa sobre o tema: “Pensa-se numa comunidade argumentativa, que questiona os princípios sobre os quais está erigida, que negocia os afastamentos e distorções de que ela é alvo como instituição social, subordinada a decisões políticas” (2007, p. 299).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que, se o confronto de ideias e opiniões está sempre presente nas situações comunicativas, é através do diálogo e do acordo entre as partes envolvidas em um conflito que podemos aprender a lidar com as divergências de opinião. O confronto surge, então, como um recurso argumentativo essencial na discussão de temas controversos, uma vez que, através do cotejamento de opiniões ou fatos divergentes, é possível questioná-los, analisá-los, a fim de formar e defender uma posição.

Entendendo a polêmica como um jogo argumentativo indispensável à solução de conflitos, pelas discussões em sala de aula, o professor é um mediador que pode proporcionar aos alunos a troca de opiniões, cujo embate favorece aos interlocutores envolvidos em um processo de interação, assumir e defender determinados pontos de vista controversos, questionar, analisar, refutar a posição do outro, ou até mesmo chegar a aceitar total ou parcialmente o consenso.

Desse modo, buscamos verificar, em produções do gênero dissertativo-argumentativo elaboradas pelos estudantes do ensino médio, de que maneira eles

controem a argumentação quando solicitados a assumir um ponto de vista e a organizar os argumentos para defendê-lo, principalmente, quando se trata de um tema controverso.

### 3.3 A proposta de escrita do ENEM como modelo de gênero dissertativo-argumentativo

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998<sup>24</sup> com o objetivo inicial de avaliar anualmente a qualidade do ensino médio do país, com vistas à elaboração de políticas pontuais e estruturais para a melhoria do ensino brasileiro, de forma a promover alterações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental, na medida em que o cruzamento de dados e as pesquisas dos resultados do ENEM indicassem a necessidade de melhoria nesse ensino.

A matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e do médio tem como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, além de textos que fundamentam a organização curricular nas diversas áreas de Conhecimento.

Em 2009, o Ministério da Educação editou uma segunda versão do ENEM, que passou a se constituir em processo de seleção unificada das universidades federais em substituição ao antigo vestibular, através do SISU (Sistema de Seleção Unificado) e particulares através do PROUNI (Programa Universidade para Todos), assim como para obtenção de financiamentos através do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

O ENEM tem como objetivo fundamental “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” e visa ainda alcançar os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>24</sup> A PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998 Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf). acessado em 06/jan/2013.

a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta 45 questões de múltipla escolha, das quais 5 são de língua estrangeira e 40 de língua portuguesa, onde há interpretação de texto, literatura e gramática, além de uma prova de Redação. Todas as questões se estruturam para verificar se o aluno tem a capacidade de ler e interpretar textos de várias linguagens e enunciados, de modo a identificar e a selecionar os diversos tipos de informações, temas, assuntos e contextos, compreendendo e analisando os diversos elementos constitutivos do texto, sua natureza, organização ou tipo, estrutura, intencionalidade, como também transformando-os e reescrevendo-os. Além das competências e habilidades para cada uma das grandes áreas, o documento apresenta as competências e habilidades a serem perseguidas pelos participantes na prova de Redação, que são as mesmas avaliadas na parte objetiva da prova de português.

### 3.3.1 O modelo de análise de desempenho da prova de Redação do ENEM

A proposta de redação do ENEM consiste na elaboração de um texto dissertativo-argumentativo pelo participante, o qual deve conter entre sete e trinta linhas. Além de solicitar a defesa de um ponto de vista da parte deste, demonstrando capacidade de refletir sobre questões sociais, culturais e políticas atuais, solicita ainda que o candidato apresente uma proposta de intervenção na sociedade, com base em argumentos evidenciados ao longo do texto, levando em consideração o respeito aos direitos humanos (competência V).

Essa prova constitui a etapa principal do exame, já que sua nota desta corresponde a 50% de peso na nota total do candidato, tornando-se, por isso, um dos maiores receios de quem presta esse exame. Esse tipo de prova tem suscitado

muitas discussões e debates tanto no que se refere ao seu caráter eliminatório, quanto à definição dos parâmetros utilizados na avaliação e à maneira como é feita a correção pelos avaliadores.

O gênero textual escolhido para a elaboração da proposta de redação é o dissertativo-argumentativo, que deve focar sempre temas atuais relacionados com a realidade do candidato, solicitado a desenvolver uma dissertação argumentativa na qual, além do domínio da norma culta e dos conhecimentos linguísticos, deve demonstrar raciocínio crítico, capacidade de argumentação e de resolução de problemas.

Para a correção da Redação do ENEM são considerados 6 (seis) níveis de proficiência de produção escrita, que requerem o domínio das 5 (cinco) competências avaliadas pelo ENEM, previstas na Matriz de Redação (Brasil, 2012):

A competência I analisa se o participante tem bom conhecimento da norma padrão, se sabe escolher o registro adequado e as convenções da escrita formal.

A competência II procura avaliar se o participante compreende e desenvolve o tema, apresentando o necessário domínio do gênero dissertativo-argumentativo.

A competência III procura saber se o participante organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes à defesa de seu ponto de vista sobre o tema proposto.

A competência IV avalia se o participante articula as partes do texto, utilizando os recursos linguísticos adequados à construção e articulação dos argumentos, fatos e opiniões sobre o tema proposto.

A competência V busca verificar se o participante elabora a proposta de intervenção relacionada ao tema, se esta se articula com a discussão desenvolvida no texto e se atende aos princípios da solidariedade e do respeito aos direitos humanos.

Cada uma dessas competências é avaliada numa escala de 0 a 200 pontos, conforme cada nível de desempenho alcançado pelo participante. Se este não conseguir desenvolver o tema e a estrutura solicitados, abordar um tema completamente diferente do proposto, receberá nota zero à competência II da redação. Esta nota anula a correção das demais competências da prova de redação cuja nota global será zero.

Como podemos verificar, as propostas de redação do ENEM solicitam que o participante desenvolva um texto do gênero dissertativo-argumentativo, criado

especificamente para a situação de vestibular, cuja função é exclusivamente a avaliação. Nesse sentido, considerando os parâmetros que orientam o contexto de produção discursiva desse gênero, as condições de produção sempre serão adversas em função dos objetivos estabelecidos, das características da situação comunicativa e do grande número de participantes a serem avaliados durante esse exame. As relações interlocutivas específicas dessa prova impedem que se instaure uma situação mais espontânea, que referende o trabalho com a multiplicidade de gêneros que circulam na sociedade e enfatize o aspecto dialógico na produção escrita.

Sendo assim, a produção escrita no ensino médio segue os parâmetros da redação cobrada nas provas do ENEM e em outros exames de seleção e, a despeito dos termos redação, produção textual, dissertação, dissertação argumentativa, essa produção nada mais é do que um gênero escolarizado cuja finalidade é regular o acesso dos alunos às universidades.

Em vista disso, em nossa pesquisa procuramos verificar se esse gênero imposto pelo ENEM e ensinado nas escolas possibilita ao aluno demonstrar o domínio de técnicas argumentativas, bem como de recursos linguístico-discursivos que favoreçam à defesa e sustentação de um ponto de vista.

Neste capítulo, fizemos um percurso do ensino da escrita no Brasil, desde a sua implantação nas escolas, mencionando as principais reflexões das perspectivas sociointeracionistas, que apontam para um ensino da produção textual baseado em gêneros textuais. Trouxemos ainda reflexões importantes sobre a abordagem da dissertação argumentativa na escola, discutimos alguns aspectos da construção do argumento e a proposta do modelo dissertativo-argumentativo do ENEM.

No próximo capítulo, traçamos o caminho metodológico seguido nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO 4 – Caminho metodológico da pesquisa**

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do presente estudo. Inicialmente, no item 4.1, caracterizamos o universo da pesquisa, depois, no item 4.2, efetuamos sua descrição como uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista. Na sequência, no item 4.3, especificamos o *corpus* analisado, caracterizando o contexto da investigação e delineando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. No item seguinte 4.4, descrevemos os instrumentos de coleta e na seção 4.5 informamos os procedimentos utilizados para obtenção dos dados, assim como as etapas da pesquisa e a metodologia utilizada para trilhar o percurso argumentativo realizado pelos alunos na sua produção textual.

### **4.1 O universo da pesquisa**

A pesquisa se desenvolveu na Unidade Descentralizada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Teresina-Zona Sul. Criado em 2007, esse Campus está localizado na região centro-sul da cidade, oferecendo cursos de nível superior na área de Informática e Técnico de Nível Médio em Edificações, Estradas, Saneamento Ambiental, Gastronomia, Vestuário e Panificação, nas modalidades Integrada, subsequente e Proeja.

Na modalidade integrada, o aluno cursa o ensino médio e o curso técnico concomitantemente. Os cursos funcionam sob o regime seriado anual e, em cada série, o educando estuda disciplinas de formação básica e disciplinas específicas da educação profissional. Essa modalidade se destina aos alunos que desejam prosseguir com os estudos cursando o ensino médio e ao mesmo tempo adquirir uma formação profissional para atuar no mercado de trabalho. Tem duração de quatro anos e assegura aos estudantes o direito de prestar vestibular e participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

## 4.2 A pesquisa

A investigação aqui desenvolvida pode ser caracterizada como documental, uma vez que o material analisado constitui-se de produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo de alunos do Ensino Médio, desenvolvidas em sala de aula. O nosso objetivo é identificar e analisar os elementos da argumentação, bem como as estratégias argumentativas e os recursos linguístico-discursivos utilizados, de forma a verificar em que medida esses recursos e estratégias contribuem para a sustentação e defesa do ponto de vista dos aprendizes diante de situações controversas.

Mesmo analisando o *corpus* de uma perspectiva preferencialmente qualitativa, alguns dados são submetidos também à análise quantitativa, uma vez que cada texto é tratado em relação ao número de ocorrências verificadas e respectivos percentuais.

Segundo André (1995), o fato de uma investigação utilizar dados quantitativos não significa necessariamente que ela segue uma linha positivista. Uma pesquisa pode utilizar esse tipo de dados, mas proceder a uma análise de dimensão qualitativa ao delinear traços de subjetividade no seu tratamento. Para a autora, uma pesquisa qualitativa pode recorrer à expressão de dados numéricos, evitando assim que esses sejam tratados de forma genérica.

Marcuschi (2001), por sua vez, observa que não existe uma oposição dicotômica entre a metodologia qualitativa e a quantitativa, preferindo a noção de *continuum* qualitativo-quantitativo. O autor informa que essa dicotomia surgiu em 1844 com a proposta de Auguste Comte de uma mesma metodologia para as ciências sociais e naturais.

Ainda de acordo com Marcuschi, por volta dos anos 60 do século XX, com o declínio do positivismo lógico nas ciências humanas, deu-se a guinada para a metodologia qualitativa, que levou ao surgimento de novas propostas metodológicas imbuídas de valores sociais. Algumas questões tornaram-se objeto de debate entre antropólogos, educadores, psicólogos e sociólogos, como por exemplo: a pertinência de se recorrer ao dedutivismo quantitativo ou ao indutivismo qualitativo numa pesquisa; o potencial de generalização dos dados qualitativos, se comparados aos resultados quantitativos; a legitimidade de se fazer ciência qualitativa, supostamente de natureza valorativa, ou ciência quantitativa, supostamente livre de valores

subjetivos; e, ainda, as suposições epistemológicas que a adoção de um ou outro desses dois paradigmas violaria.

Segundo Marcuschi, esse debate só serviu para acentuar ainda mais o fosso entre os dois paradigmas e, em alguns casos, forçou os pesquisadores a se tornarem 'qualitativos' ou 'quantitativos'. Ainda como consequência, as dicotomias marcaram grande parte dos estudos no século XX, algumas das quais persistem ainda hoje. No entanto, ele destaca igualmente alguns passos que foram significativos no período, como a transição das investigações exclusivamente quantitativas para outras que investiam na qualidade; da forma para a função; da unidade analítica para o indivíduo; do experimento controlado para a observação de dados autênticos; da significação imanente para a contextualização.

Marcuschi (2001) afirma que a metodologia qualitativa prioriza uma abordagem compreensiva dos fenômenos, o que possibilita o entendimento de um problema através de um caso, por exemplo. E destaca que, um dos fatores que determina o tipo de procedimento a ser assumido pelo pesquisador é a natureza do problema, que pode exigir ou não uma coleta de dados mais ampla, bem como pode operar com uma forma específica de se construir o *corpus*.

Como assegura esse linguista, não convém estabelecer uma oposição estanque entre qualidade e quantidade, pois ambas as abordagens são complementares, de modo que tudo depende do que se investiga e da maneira como se faz isso. Além do mais, os métodos observacionais não são exclusivos de uma ou outra análise, ou seja, nas duas perspectivas, o acesso aos dados pode ser feito por vários métodos.

Assim, em nossa investigação, a metodologia tem como base a pesquisa qualitativa, que ajuda na identificação dos argumentos utilizados, das técnicas argumentativas, bem como na compreensão dos fenômenos linguístico-discursivos verificados nas produções textuais. No entanto, no decorrer de nossa análise, quando necessário, lançamos mão da abordagem quantitativa, sobretudo quando quantificamos determinado tipo de ocorrência no *corpus* ou recorreremos à informação numérica para nos definirmos pelo agrupamento das categorias.



### 4.3 A constituição do *corpus*

Para alcançar os objetivos propostos, neste estudo, foi necessário construir um *corpus* formado por produções dissertativo-argumentativas de alunos do ensino médio, as quais constituíram nosso material de análise. Assim, para a constituição do *corpus* de estudo desta pesquisa, foram selecionadas 40 (quarenta) produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo elaboradas especificamente para o desenvolvimento desta investigação por alunos de duas turmas de 4ª série do ensino médio integrado ao técnico, dos cursos de Saneamento e Edificações, da Unidade Descentralizada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Teresina-Zona Sul. As duas turmas (uma funciona no turno matutino e a outra no vespertino), são compostas em média por 30 alunos oriundos, em sua maioria, de bairros da periferia de Teresina.

A escolha desta série se deu pelo fato de esperar-se que, ao final da educação básica, o aluno já possua as competências linguístico-discursivas necessárias ao desenvolvimento do discurso argumentativo escrito, demonstre a capacidade de expressar e defenda seus pontos de vista a respeito de um determinado tema, de forma coerente e consistente.

A coleta do *corpus* realizou-se nos meses de outubro e novembro de 2012. O nosso primeiro contato com as turmas ocorreu no dia 05 de novembro. Nos horários estipulados, fomos apresentados a cada uma das turmas pelos respectivos professores. Após prestar esclarecimentos sobre a pesquisa, utilizamos 20 minutos para aplicarmos o questionário (Apêndice B) junto aos alunos, que aceitaram participar do estudo. Para a obtenção do *corpus*, foram destinados 100 minutos (duas horas-aula) para cada etapa de aplicação das propostas de produção textual pelo professor de cada turma. As datas utilizadas nas duas etapas foram escolhidas em conjunto com os dois professores. Esse período destinado à coleta de dados levou em conta, além da carga-horária de língua portuguesa nos cursos do nível técnico integrado, que não ultrapassa três horas-aulas semanais, desencontros que ocorreram em função da greve, das avaliações, feriados e outros imprevistos.

#### 4.4 Instrumentos de coleta

Esta investigação envolveu quatro instrumentos de recolha de dados: uma entrevista semiestruturada, com os professores, um questionário aplicado aos alunos, a análise documental realizada com base nas produções do gênero dissertativo-argumentativo elaboradas por estes estudantes, além das anotações realizadas pela pesquisadora durante a aplicação das propostas de produção textual, que permitiram obter informações das situações observadas.

Iniciamos a coleta de dados com a realização da entrevista semiestruturada (Apêndice A), gravada em áudio, individualmente, com os dois professores das turmas investigadas. Esse tipo de entrevista, como afirma Gaskell (2004), distingue-se da entrevista estruturada e da conversação continuada, e tem como finalidade descobrir perspectivas diferentes da perspectiva do entrevistador. O nosso objetivo com a entrevista, além de estabelecer um contato inicial com os docentes, foi manter uma conversa intencional com cada um, a fim de saber como se realiza o trabalho com a produção de textos argumentativos e os principais problemas encontrados por eles, com base nas avaliações das produções textuais que os alunos produzem em sala de aula

A etapa seguinte foi a aplicação do questionário (Apêndice B) para o delineamento do perfil dos alunos e para a obtenção de informações acerca de sua prática de escrita argumentativa, composto de questões abertas e fechadas, perfazendo um total de 11 questões. As informações obtidas através desse instrumento de coleta podem ser cotejadas com os dados informados nas entrevistas feitas aos professores e com os dados levantados no *corpus* construído para a nossa análise.

Para efeito de nossa investigação, analisamos dez questionários de cada turma. Mais precisamente, foram analisados apenas os questionários dos alunos que também tiveram suas produções textuais selecionadas para análise. Os respondentes foram distribuídos em dois grupos, um formado pelos alunos pertencentes à turma de Edificações, designado de grupo A, e o outro pelos alunos da turma de Saneamento, designado de grupo B.

Na composição do questionário, elaboramos questões pertinentes à relação dos alunos com a escrita, aos gêneros que costumam escrever na escola, bem como questões sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles em relação à

construção do gênero dissertativo-argumentativo, com vistas a delinear um perfil deles acerca de sua produção textual em sala de aula. As questões foram distribuídas da seguinte maneira: quatro questões sobre os dados pessoais como curso, nome<sup>25</sup>, sexo e idade, e sete sobre dados específicos a respeito de sua produção textual. Destas, três questões eram de múltipla escolha e quatro de caráter discursivo.

O terceiro instrumento de coleta consistiu em duas propostas de produção textual, ambas do gênero dissertativo-argumentativo, apresentadas aos alunos das turmas em duas aulas de língua portuguesa, cada uma abordando uma temática diferente (Apêndices C e D). Além desses instrumentos, no decorrer da recolha dos dados, utilizamos um diário de campo para registro escrito das observações pela pesquisadora, relativas às condições de produção durante o desenvolvimento das atividades de escrita em sala de aula.

Destacamos que as duas propostas foram aplicadas ao *corpus* estendido, constituído pelos alunos das duas turmas que estavam presentes no dia das atividades, no entanto, somente foram selecionadas vinte produções textuais de cada turma, dez de cada etapa. Em um primeiro momento, selecionamos apenas as produções textuais dos alunos que haviam respondido ao questionário. O outro critério de seleção foi a escolha de textos que atendessem às características do gênero dissertativo-argumentativo. Foram descartados os textos que não atendiam a proposta solicitada ou nos quais não foi possível identificar pelo menos o dado (D), um dos elementos básicos da argumentação do modelo de Toulmin ([1958] 2006). Em seguida definimos as categorias de análise conforme o padrão toulminiano. Na etapa seguinte, procedemos à verificação dos tipos de argumentos utilizados com base nos postulados de Perelman e Tyteca ([1958]2005), assim como dos recursos linguísticos e discursivos encontrados no interior dessas produções analisadas, com base nos trabalhos de Ducrot e seus colaboradores.

De acordo com Kronberger e Wagner (2004), em investigações com questionários, as respostas a perguntas abertas são úteis para a obtenção de informações complementares de dados quantitativos, uma vez que, diferentemente das questões fechadas, não se restringem às escolhas das categorias do

---

<sup>25</sup> Os nomes dos alunos foram substituídos pelos códigos, constituídos pelas letras A e B, referentes aos dois grupos nos quais os alunos foram distribuídos, seguidas dos números de 1 a 10, que identificam cada um dos alunos participantes da investigação.

pesquisador, facilitando o acesso à compreensão dos respondentes em vista do objeto em estudo. Quando a análise se realiza de forma cuidadosa, as respostas abertas podem ser transformadas em variáveis e incluídas no conjunto dos dados quantitativos. Além disso, essas respostas podem ser obtidas de uma grande amostra, sem que ocorra sobrecarga na transcrição e análise de textos longos. Em pesquisa científica, o delineamento de questionários, segundo esses autores, depende da criatividade do pesquisador e do problema específico da pesquisa.

#### 4.5 Procedimentos de coleta de dados

Além da coleta de dados realizada através das entrevistas, da aplicação de questionários e produções textuais dos estudantes, durante as aulas também foram tomadas notas de campo, cujos segmentos serão transcritos e analisados, na medida em que se fizerem necessários para o estudo dos dados.

O primeiro passo de nossa investigação, na escola selecionada, foi dado no dia 29 de março de 2012. Nesse dia tivemos uma audiência com a diretora da instituição, a quem apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos permissão para desenvolver este estudo. Após sua resposta positiva, apresentamos a Carta de Anuência (ANEXO E), documento necessário à submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UFPE), a qual foi examinada e assinada pela diretora.

Em um segundo momento, no dia 04 de abril de 2012, tivemos uma conversa informal, na escola, com os dois professores escolhidos para participarem de nossa pesquisa. O objetivo desse encontro foi apresentar o projeto de pesquisa para verificar a possibilidade de realizar nosso estudo em uma turma de cada professor. Após a explicitação da proposta, os dois docentes escolhidos se dispuseram a nos ajudar no empreendimento deste trabalho, colocaram-se à nossa disposição para o desenvolvimento deste trabalho e marcaram um novo encontro para a realização das entrevistas.

Na seleção das turmas para a pesquisa, os professores levaram em conta o andamento do conteúdo, a quantidade de alunos e o interesse dos alunos pela disciplina língua portuguesa. Vale ressaltar que nesse tipo de pesquisa alguns professores podem se mostrar relutantes em fazer parte da investigação, o que não aconteceu com os dois docentes com quem conversamos, pois se mostraram interessados em participar e contribuir com a investigação. No entanto, é importante

frisarmos que em decorrência da greve de quatro meses, deflagrada pelas instituições federais de ensino em maio de 2012, a coleta de dados só aconteceu a partir de outubro, após o final da greve e com o reinício das aulas do primeiro semestre de 2012. No dia 17 de outubro, realizamos as entrevistas com os dois professores selecionados, as quais foram gravadas em áudio e seguiram um roteiro elaborado por esta pesquisadora (Apêndice A).

A aplicação dos questionários ao *corpus* ampliado de 49 alunos presentes na sala de aula de português, que se dispuseram a participar da investigação ocorreu no dia 05 de novembro de 2012. Destes, vinte e cinco eram alunos da turma de Edificações e vinte e quatro da turma de Saneamento.

A primeira etapa de constituição de nosso *corpus*, com a aplicação da Proposta I às duas turmas (Apêndice C), realizou-se após a leitura e discussão do artigo de opinião “Quanto vale a sua privacidade?”, do professor de Ética Jornalística, Eugênio Bucci. O artigo foi publicado na revista Nova Escola, em abril de 2002, e trata dos primeiros “*reality shows*” apresentados pelas televisões brasileiras nas versões da Rede Globo, o Big Brother Brasil (BBB), e do SBT, a Casa dos Artistas. A escolha desse artigo levou em conta a audiência que esses programas têm entre os jovens, pois observamos que esse assunto sempre fazia parte das rodas de discussões dos estudantes nas salas de aula, corredores e no pátio da instituição. Além disso, a 12ª versão do BBB, realizada no ano de 2012, havia gerado muita polêmica em vista de um suposto caso de estupro envolvendo participantes do programa, que chegou a ser objeto de inquérito e investigação policial. Esse fato foi amplamente divulgado na imprensa e nas redes sociais, tornando-se tema de debates na mídia televisiva e na internet.

A Casa dos Artistas, série de *reality shows* com formato similar ao programa *Big Brother*, porém feito com celebridades que disputam o prêmio principal, foi exibida pelo SBT entre 2001 e 2004. A rede Record de televisão estreou em 2009 uma versão semelhante, o *Reality show* Fazenda, cujos participantes, chamados de “peões”, são confinados em uma fazenda. Ganha o prêmio quem resistir até o final entre bichos, plantações, festas, desafios e intrigas. No primeiro semestre de 2012 foi ao ar a 5ª edição desse programa e, em outubro do mesmo ano, a Rede Record estreou o *Reality show* Fazenda de Verão, que teve a participação de pessoas anônimas. Nesse período, a Rede Globo estava realizando chamadas para a 13ª versão do *Big Brother Brasil*, que se iniciaria em janeiro de 2013.

A segunda etapa de constituição de nosso *corpus*, ocorreu com a aplicação da Proposta II de produção textual às duas turmas (Apêndice D). Em um encontro que tivemos para planejar essa atividade, o professor de uma das turmas nos comunicou que no primeiro semestre havia discutido o assunto com seus alunos, a partir da leitura do texto “O justo e o injusto” de Lya Luft. Como nossa intenção era utilizar esse artigo como texto motivador, tivemos de realizar uma alteração nessa proposta de produção textual, mudando para a leitura do artigo de Wilson da Silva “Em defesa das cotas”.

Nessa proposta de produção textual, consideramos a repercussão que o assunto estava causando entre os alunos participantes de nossa pesquisa, pois eles pleiteavam uma vaga em universidades públicas e estavam preocupados com o último decreto da Presidência da República a respeito da lei de cotas. É importante ressaltarmos que, nos meses anteriores, algumas escolas e programas televisivos, dentre outros, promoveram debates e discussões sobre essa questão. Em Teresina, alunos de instituições de ensino particulares promoveram uma passeata com manifestações contra a adoção do sistema de cotas.

Como podemos observar, essa proposta aborda um tema bastante polêmico e atual, que envolve uma orientação argumentativa de maior complexidade, pois requer, além dos elementos da argumentação mínima (Dado, Justificativa e Conclusão), os elementos da argumentação complexa do padrão toulminiano (TOULMIN [1958] 2006).

A adoção do sistema de cotas, como política de ações afirmativas para reserva de vaga no ensino superior, tem sido um dos temas mais polêmicos e instigantes da atualidade, suscitando opiniões divergentes e controversas, não só nos meios acadêmicos como nos diversos segmentos da sociedade.

A escolha desse tema, dentre outras razões, deve-se ao fato de que durante o ano de 2012, o assunto foi alvo de debates tanto na instância judiciária quanto na mídia, visto que em abril desse ano o Supremo Tribunal Federal (STF)<sup>26</sup> julgara a constitucionalidade do sistema de cotas raciais em instituições públicas de ensino

---

<sup>26</sup> Após várias audiências públicas sobre as políticas de cotas, no dia 26 de abril de 2012, o STF julgou constitucionais as cotas raciais em universidades. Por unanimidade, os dez ministros votaram a favor da reserva de vagas para negros nas universidades públicas, considerando improcedente a ação que questionava o sistema de cotas raciais em instituições públicas de ensino superior.

superior do País. Em agosto foi aprovada a Lei<sup>27</sup> que alterou a forma de ingresso nos cursos superiores das instituições de ensino federais, regulamentada em 11 de outubro, pelo Decreto nº 7.824<sup>28</sup>, da Presidenta Dilma Rousseff, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio pelo sistema de cotas que deveria entrar em vigor a partir de 2013.

Da mesma forma que na primeira etapa, todos os alunos que estavam presentes na sala de aula participaram da atividade de produção textual, ou seja, 21 alunos da turma de Edificações e 19 da turma de Saneamento, perfazendo um total de 40 alunos, dos quais selecionamos apenas 20 textos, dez de cada turma. A elaboração dos textos argumentativos foi feita pelos alunos individualmente, em sala de aula, logo após a leitura e discussão dos artigos selecionados para cada proposta. A observação por esta pesquisadora se realizou através do registro escrito no decorrer das aulas. A leitura e discussão das ideias de cada um dos artigos utilizados nas duas propostas tinham como finalidade levar os alunos a refletir sobre o tema em questão e suscitar o debate na sala de aula sobre o assunto.

O passo seguinte foi a leitura e seleção dos textos coletados para a análise. Selecionamos dez textos pertencentes à primeira etapa de produção textual de cada turma, e dez pertencentes à segunda, portanto, vinte de cada turma, perfazendo um total de quarenta textos estudados. Convém destacar que foram selecionados apenas os textos dos alunos que também haviam respondido ao questionário.

Inicialmente procedemos a análise em função da presença dos elementos constitutivos da estrutura argumentativa, distribuindo essas produções conforme as categorias elaboradas com base nos elementos do modelo desenvolvido por Toulmin ([1958] 2006).

De acordo com Bardin (1977), a categorização consiste em uma operação de classificação e reagrupamento conforme o gênero, com critérios definidos previamente. Categorias são classes que reúnem um grupo de elementos considerando as características que estes apresentam em comum. Podemos classificar dados ou fatos por semelhança ou analogia, conforme critérios variados

---

<sup>27</sup> A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 obriga as universidades, institutos e centros federais a reservarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos. Essa determinação deve ser cumprida até 30 de agosto de 2016, mas já no ano de 2013, as instituições têm que destinar 25% da reserva prevista, ou 12,5% do total de vagas para esses candidatos.

<sup>28</sup> Decreto nº 7.824. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm). Acesso em 20 dez.2012.

(semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos) que podem ser estabelecidos previamente ou definidos no decorrer da análise. A categorização, segundo Bardin, é um processo classificatório cotidiano, presente nas mais simples atividades e importante em qualquer atividade científica. Esse processo pode se realizar em duas etapas, o inventário e a classificação. A primeira consiste em isolar os elementos e a segunda em sua repartição, de forma a impor certa organização. O seu objetivo é fornecer uma representação simplificada dos dados brutos. Bardin (1977) sinaliza para a possibilidade de a categorização ser realizada com categorias definidas *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias definidas *a posteriori*, após a análise do material.

A construção de categorias como referencial de análise nos permite estabelecer parâmetros para a investigação. Em vista disso, neste estudo, estas são construídas a partir dos componentes: dado (D), justificativa (J), conclusão (C), qualificador (Q), apoio (A) e refutação (R) (Figura 1), do modelo-padrão da argumentação de Toulmin ([1958] 2006), no sentido de verificarmos quais desses elementos estão presentes na produção textual dos alunos.

Em seguida, verificamos as técnicas argumentativas, identificando os tipos de argumentos recorrentes, assim como os recursos linguístico-discursivos utilizados nas produções dos alunos, procedendo à análise dos marcadores mais utilizados e das relações de sentido que estes podem estabelecer entre os segmentos dos enunciados.

As produções textuais dos alunos foram selecionadas para efeito de investigação e, assim como os questionários receberam um código, o que nos permitiu identificar seus autores sem, contudo, revelar sua identidade. Assim sendo, os dez alunos de cada grupo foram identificados e referidos pelos seguintes códigos: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10, para os alunos pertencentes ao primeiro grupo investigado, que denominamos de Grupo A; e B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9 e B10, para os alunos do segundo grupo pesquisado, que recebeu a denominação de Grupo B.

Em seguida, procedemos à análise e ao cotejamento dessas produções textuais em função da presença/ausência dos elementos do padrão argumentativo de Toulmin ([1958] 2006): dados, garantias, conclusão, qualificadores, apoios e refutações; das estratégias e dos tipos de argumentos utilizados em cada produção, fornecidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005); da frequência dos



operadores argumentativos e relações estabelecidas por estes entre os enunciados; e da ocorrência dos marcadores de pressuposição e dos modalizadores e polifonia nas produções de cada aluno, de acordo com os pressupostos de Ducrot (1972, 1987, 1990), Anscombre e Ducrot ([1988]1994), Carel e Ducrot (2005).

Apresentado o caminho metodológico a ser trilhado nesta investigação, passamos, no capítulo 5, que se segue, ao exame na produção textual dos alunos, com vistas à análise dos elementos que compõem o argumento, das técnicas argumentativas, assim como dos recursos linguístico-discursivos presentes na construção do gênero dissertativo-argumentativo pelos alunos.

## **CAPÍTULO 5 – análise dos dados e discussão dos resultados**

Neste capítulo procedemos à análise dos dados levantados em nossa pesquisa. No item 5.1, analisamos as informações obtidas nas entrevistas com os dois professores a respeito do seu trabalho com a produção textual. No item 5.2, analisamos os questionários aplicados aos alunos de cada turma sobre sua relação com a escrita de sala de aula e as dificuldades encontradas na sua produção textual. No item seguinte, 5.3, procedemos à análise da produção textual dos alunos quanto à construção argumentativa, cotejando-os em relação à presença dos elementos do padrão da argumentação, quanto às técnicas argumentativas utilizadas e à presença dos recursos linguístico-discursivos que contribuem para a sustentação e defesa do ponto de vista. Finalizando a análise, no item 5.4, realizamos um estudo comparativo dos dados obtidos nos dois grupos.

### **5.1 Os professores e o trabalho com a produção textual na escola**

A entrevista individual semiestruturada faz parte da primeira etapa de nossa coleta de dados e foi aplicada aos dois professores das turmas investigadas no dia 17 de outubro de 2012, na sala da Coordenação de Pesquisa e Inovação da instituição de ensino pesquisada. O professor dos alunos do primeiro grupo de nossa investigação recebeu a denominação de PA, e o professor do segundo grupo recebeu a denominação de PB. A entrevista com o professor A realizou-se de 8 h às 8h30min, e com o Professor B no horário de 9h a 9h30 min no mesmo dia e local.

A nossa intenção com esse instrumento de coleta foi, por meio das falas dos professores, conhecer o seu trabalho com a produção textual, mais especificamente quanto ao gênero dissertativo-argumentativo. Procuramos saber quais os principais problemas que esses professores encontram ao avaliar as produções textuais elaboradas pelos alunos em sala de aula.

Sobre a frequência com que trabalha a produção textual com seus alunos, PA afirmou que sempre procura trabalhar, pelo menos quinzenalmente. Quanto aos tipos de textos, ele disse que como suas turmas estão terminando o ensino médio, o gênero produzido é o dissertativo-argumentativo, voltado principalmente para o ENEM. Os alunos demonstram interesse e cobram, pois sabem que a redação vale muitos pontos. PA acrescentou que não sente dificuldade em trabalhar a produção

textual com seus alunos, pois costuma trabalhar com um texto motivador, abordando temas da atualidade bastante discutidos na sociedade e, em seguida, realiza debates e, só depois, os alunos fazem a produção.

Em relação à carga horária destinada à elaboração textual, destacou que seria mais produtivo se houvesse um professor para redação, outro para gramática e outro para literatura, pois são apenas três aulas semanais para trabalhar todos esses conteúdos. Como material de apoio, PA disse que utiliza artigos de jornais e de revistas, pois os alunos não dispõem de livro-texto em razão de estar cursando o 4º ano. Quanto aos aspectos avaliados, esse professor destacou sua preocupação com o conteúdo, com a estrutura formal, com a estruturação dos parágrafos e com a coesão e a coerência textuais. PA informou, ainda, que após ler os textos, assinala os problemas e os devolve com comentários, solicitando uma nova versão dos estudantes. Contudo, conforme enfatiza PA, a maioria dos alunos não se preocupa em reescrever o texto, mesmo sabendo que isto serviria para melhorar a nota. Esse professor destacou que o ideal seria se houvesse uma sala específica para receber o aluno e rever o texto junto com ele. Segundo PA não há muitos problemas nas produções textuais em função de os alunos já estarem concluindo o ensino médio. Os desvios que aparecem estão, sobretudo, relacionados à estrutura, aos aspectos gramaticais, pontuação, concordância e ortografia. PA atribui a maioria desses problemas à falta de leitura e argumenta que como os alunos não leem, não escrevem bem. A respeito da abordagem de temas polêmicos, PA afirmou que os alunos demonstram um posicionamento crítico às vezes surpreendente. Quanto aos aspectos da produção textual que considera mais relevantes, PA enumerou os argumentos, a defesa de um ponto de vista, o conteúdo, a estrutura textual, o grau de informatividade, os conectores e operadores argumentativos, a correção linguística, a adequação da linguagem e criatividade e, por fim a apresentação.

A respeito da frequência com que trabalha a produção textual em sala de aula, da mesma forma que PA, PB disse que realiza atividades de redação apenas quinzenalmente, pois também a carga-horária destinada ao ensino de língua portuguesa é considerada baixa. Por isso, na maioria das vezes, os temas são debatidos na sala de aula, mas aceita que os alunos redijam seus textos em casa para entregarem depois. Entretanto alguns estudantes não os entregam ao docente, a não ser que lhes seja atribuído algum ponto. Nas atividades de produção textual, PB informou que dá prioridade ao gênero dissertativo-argumentativo, uma vez que

seus alunos estão se preparando para o ENEM e ele procura melhorar o desempenho deles para poderem competir na corrida para a universidade. PB destacou que tenta trabalhar com outros gêneros, mas os alunos solicitam que ele trabalhe com propostas de temas de vestibulares. PB disse que procura trabalhar textos diversificados de livros didáticos, de revistas, jornais e da *internet*, além de filmes que tratam das temáticas abordadas. Após corrigir os textos dos alunos, PB afirmou que indica os aspectos a serem melhorados, pede que os discentes os reescrevam, mas eles não costumam refazer os seus textos.

Ao enumerar os principais aspectos observados na produção textual de seus alunos, PB apontou, em primeiro lugar o conteúdo; depois os argumentos, seguidos do grau de informatividade, da defesa de um ponto de vista, da correção linguística, da estrutura textual, do uso dos conectores e operadores, da adequação da linguagem e criatividade, e por último da apresentação. PB destacou ainda que à proporção que faz a análise dos textos, verifica também o grau de informatividade, a adequação da linguagem e outros aspectos. A apresentação vem em último lugar, até mesmo porque esse aspecto, segundo esse professor, é o que menos preocupa.

Devemos esclarecer que o foco de interesse de nossa pesquisa são os textos produzidos pelos alunos em sala de aula, no entanto, é necessário conhecer como o professor direciona, compreende e avalia as atividades de produção textual.

Assim, com base nas entrevistas realizadas, podemos dizer que existe um esforço da parte dos professores em trabalhar com a produção de texto em sala de aula; porém, alguns fatores como a carga-horária insuficiente, a concepção de língua dos professores e, conseqüentemente, dos alunos dificulta esse trabalho. A produção textual é vista pelos professores e pela maioria dos alunos apenas como uma forma de treino da escrita voltada para o vestibular, de modo que o trabalho com a produção escrita se restringe ao modelo institucional, imposto pelo ENEM, o texto dissertativo-argumentativo. Aliada a isso, percebemos a falta de um trabalho voltado para os gêneros de uma maneira geral e, entre esses, para o gênero dissertativo-argumentativo que o veja, entre tantos outros argumentativos, como um gênero escolar que atende a uma situação específica.

Com relação aos aspectos considerados na produção textual dos alunos por esses professores, apesar de haver uma variação na ordem de importância, notamos que o conteúdo, os argumentos, a defesa de um ponto de vista e o grau de informatividade constam entre os considerados mais importantes por ambos. Entre

os aspectos menos relevantes os dois professores assinalaram, nos últimos lugares, a adequação da linguagem e criatividade, e a apresentação do texto.

Quanto aos demais itens, alguns chegam a divergir um pouco em ordem de importância, mas isso não significa que haja discrepância no trabalho dos dois, até porque, como pudemos apurar nas falas de ambos, durante as entrevistas, alguns desses aspectos não são avaliados de forma isolada, mas à medida em que outros aspectos são considerados. Portanto, podemos afirmar que, de uma maneira geral, esses dados apontam para uma consonância no trabalho de avaliação da produção textual por esses professores. Ambos revelam uma preocupação maior com o desenvolvimento da temática e com os aspectos discursivos da produção escrita, pois não se prendem a aspectos gramaticais ou ortográficos, mas se preocupam com o dizer do aluno, com a forma como ele organiza suas ideias.

Apresentados os dados levantados nas entrevistas, examinemos, a seguir, o que revelam os alunos sobre o seu trabalho com a produção textual, através das respostas ao questionário.

## 5. 2 Os alunos e seu trabalho com a produção textual na escola

O questionário foi aplicado em sala de aula, no horário da aula de língua portuguesa, como havia sido combinado com o professor de cada turma. Inicialmente, o professor apresentou esta pesquisadora, que deu informações sobre a pesquisa, solicitando da participação dos alunos na investigação através do preenchimento dos questionários e nas tarefas de produção textual. Após a apresentação e explicações sobre o trabalho, os questionários foram distribuídos aos alunos. Enquanto o questionário estava sendo respondido, alguns alunos pediram esclarecimentos sobre algumas questões. Após o preenchimento, que teve duração de 20 minutos, realizamos o seu recolhimento e pedimos aos alunos que assinassem o TCLE (Anexo F), documento de autorização em que aceitavam participar da pesquisa. Convém destacar que todos os alunos presentes concordaram em participar da pesquisa, no entanto, só realizamos a análise dos questionários dos alunos que tiveram suas produções textuais selecionadas, após a aplicação da segunda proposta.

### 5.2.1 Dificuldades levantadas nos questionários dos alunos do grupo A

Dos 10 alunos pesquisados do grupo A, 8 (oito) afirmaram que gostam de escrever e apenas A8 e A10 que não gostam. Sobre o gênero que mais gostam de redigir, 4 (quatro) sujeitos informaram dissertativos ou argumentativos (A2, A4, A5, A6); A1 mostrou preferência por resumos, recados e trabalhos escolares; A3 por textos dissertativos e narrativos; A7 prefere artigos; A9 gosta de redigir textos de opinião. Com relação aos textos que escrevem na escola, 7 (sete) disseram que costumam escrever textos dissertativo-argumentativos<sup>29</sup>; A2 e A5 apenas dissertativos; e A3, textos narrativos e dissertativo-argumentativos. Sobre os textos solicitados na escola que mais gostavam de produzir, A1 e A3 indicaram o narrativo; A4, A6, A10 disseram que preferem textos dissertativo-argumentativos; A2, A5, A7 preferem textos dissertativos e A8 e A9 afirmaram que gostam de escrever textos argumentativos. A maioria dos alunos preferem textos dissertativos e/ou argumentativos porque nesse tipo de texto podem demonstrar seu ponto de vista (A5, A6, A8, A9, e A10); segundo A2, além servir para demonstrar sua opinião, é o gênero solicitado no ENEM; A4 argumentou que os professores não costumam solicitar outros gêneros, somente o dissertativo-argumentativo e A7 disse que os considera mais fáceis de redigir. Os alunos que gostam de escrever textos narrativos (A1 e A3) justificaram dizendo que através destes gêneros podem criar histórias.

Sobre os textos que eles mais sentiam dificuldade em produzir, a maioria (A4, A5, A6, A7; A8, A9, A10) respondeu que seu problema se verifica em relação a textos narrativos. Ao justificarem suas respostas, os alunos mencionaram as seguintes dificuldades, respectivamente: A4 – uso da concordância verbal; A5 – complexidade da narração; A6 – falta de criatividade; A8 – incapacidade de sintetizar o que pensa; A9 – impossibilidade de expressar sua opinião na narração. A7 e A10 não justificaram suas respostas. Dentre os demais, A1 informou não ter dificuldade em produzir qualquer tipo de texto, pois basta apenas um pouco de esforço; A2 respondeu que tem problema com textos dissertativos, porque sente dificuldade em encontrar argumentos; e A3 disse que tem problemas com textos descritivos.

Todos os alunos indicaram que conseguem produzir com mais facilidade em sua residência. A maioria afirmou que em casa é possível se concentrar melhor, pois

---

<sup>29</sup> O uso da terminologia texto dissertativo e dissertativo-argumentativo se verifica em função de os professores fazerem distinção entre textos meramente expositivos sem defesa de um ponto de vista (dissertativos), e de natureza argumentativa, solicitado no ENEM (dissertativo-argumentativo).

dispõe de mais tempo para escrever, além de ficar mais à vontade e poder pesquisar para obter informações sobre o tema solicitado. A última questão pedia que assinalassem as maiores dificuldades em sua produção textual. Convém esclarecer que nessa questão os alunos poderiam assinalar mais de um item. Podemos conferir os aspectos destacados por eles na tabela 1, que se segue.

**Tabela 1** – Dificuldades apontadas pelos alunos do grupo A

Aspectos da produção textual	Alunos										Total
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
Ortográficos	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Sintáticos	-	-	-	1	1	-	-	1	1	1	5
Organização das ideias	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1	7
Expressão das ideias	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3
Defesa de ponto de vista	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Argumentos	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
Relações entre as ideias	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	3
Progressão textual	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	3
Falta de domínio da estrutura textual	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	3
Falta de domínio da coesão	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Domínio da coerência	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Falta de familiaridade com o assunto	1	-	-	1	1	1	1	-	-	-	5
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>37</b>

Como observamos na tabela 1 acima, dos 7 (sete) sujeitos cujas dificuldades, dentre outras, relacionam-se com a organização das ideias, 4 (quatro) atribuíram-nas também à falta de familiaridade com o assunto. Os problemas de A1 são relativos à organização e expressão das ideias, além da progressão textual e a falta de familiaridade com o assunto; as dificuldades de A2 relacionam-se apenas à organização das ideias; as de A3, aos argumentos para a defesa de um ponto de vista e à relação entre as ideias; A4 sente dificuldades quanto à organização de ideias, à falta de domínio da estrutura textual e à familiaridade com o assunto, apontando ainda aspectos sintáticos; A5 assinalou os três primeiros aspectos do questionário, além da dificuldade no relacionamento entre as ideias e a falta de familiaridade com o assunto; A6 encontra dificuldade apenas em relação à falta de familiaridade com o assunto; A7 tem problemas com a organização das ideias e a falta de familiaridade com o assunto; A8 relaciona suas dificuldades aos aspectos

sintáticos, à organização e expressão das ideias, às relações entre estas e ainda à falta de domínio da estrutura e da coesão textuais; A9 apontou os aspectos ortográficos e sintáticos, problemas com a progressão e a estrutura textuais, e falta de domínio da coesão e da coerência; e A10, por sua vez, destacou em sua produção textual dificuldades quanto aos aspectos sintáticos, à organização e expressão das ideias, à falta de relação entre estas, e também quanto aos argumentos necessários à defesa de seu ponto de vista e à progressão textual.

Por fim, sobre seu desempenho em produção textual, a maioria (A1, A2, A4, A7, A8, A10) acha regular. Entre os demais, 3 (três) alunos, A3, A6, e A9, consideram seu desempenho bom e apenas A5 considera-o ruim.

A aplicação desses questionários nos permite uma apreensão inicial da relação desses alunos com a escrita, mostrando como eles se avaliam quanto à sua produção textual de sala de aula. Esses dados serão, mais adiante, cotejados com os dados que levantamos nas produções textuais dos aprendizes, o que nos possibilitará identificar os aspectos que deverão ser enfatizados nas aulas de produção de texto, com vistas a favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

### 5.2.2 Dificuldades levantadas nos questionários dos alunos do grupo B

Dos 10 alunos do grupo B, 6 (seis) afirmaram que gostam de escrever (B2, B3, B4, B5, B8, B9) e 4 (quatro) que não gostam (B1, B6, B7, B10). B3 e B8 disseram que gostam de escrever textos dissertativos; B5 que prefere textos argumentativos; B2 disse que gosta de escrever crônicas, redações e descrições; e os demais não informaram. Sobre os textos que costumam escrever na escola, 6 (seis) alunos disseram que são solicitados a escrever textos dissertativo-argumentativos (B1, B3, B5, B6, B7, B9, B10); B2 que solicitam textos narrativos e dissertativos; B8, textos dissertativos e B4, descritivos e dissertativos.

Dentre os textos produzidos na escola, B1 e B6 informaram que gostam de escrever textos argumentativos; B3 e B10 que preferem os dissertativo-argumentativos; B2 que gosta de textos narrativos; B4 e B9 que gostam de textos descritivos; B5 indicou textos descritivos e dissertativos; B7 apenas dissertativos; e B8 demonstrou sua preferência pelo texto de opinião. Os que preferem textos dissertativos e dissertativo-argumentativos justificaram dizendo que nesses textos



podem expressar seu ponto de vista, que ajudam a formar opinião e os demais não justificaram. Como vemos, há uma preferência tanto da escola quanto dos alunos pela produção dos gêneros escolarizados, mais precisamente dos dissertativos e/ou dissertativo-argumentativos.

Quanto aos textos que têm dificuldade em produzir, B1, B2 e B9 acham difícil escrever textos dissertativos; B7 e B8 consideram mais difícil os textos dissertativo-argumentativos; B5, B6 e B10 têm dificuldade com textos de caráter narrativo; B3 mencionou textos políticos e B4 descritivos. B1, B7 e B10 atribuíram suas dificuldades à organização das ideias; B3, à falta de conhecimentos; B5, à falta de criatividade; B8 tem dificuldade com textos que envolvem crítica e os demais não justificaram. A respeito do local onde acham melhor produzir textos, 8(oito) consideram que em casa é mais fácil, pois podem se concentrar melhor, têm mais tranquilidade ou dispõem de mais tempo para escrever. Apenas B2 e B10 preferem escrever na sala de aula.

Podemos conferir os aspectos que oferecem maiores dificuldades na produção textual, apontados pelos alunos desse grupo, na tabela 2, a seguir.

**Tabela 2** – Dificuldades apontadas pelos alunos do grupo B

Aspectos da produção textual	Alunos										Total
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	
Ortográficos	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	3
Sintáticos	-	1	-	1	1	1	1	-	1	-	6
Organização das ideias	1	1	1	1	-	-	1	-	1	1	7
Expressão das ideias	-	1	1	1	1	-	1	-	1	-	6
Defesa de ponto de vista	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2
Argumentos	1	-	1	-	1	-	-	-	-	1	4
Relações entre as ideias	1	-	1	-	-	1	-	-	1	1	5
Progressão textual	-	1	-	-	1	-	-	1	1	-	4
Falta de domínio da estrutura textual	1	1	-	1	-	-	-	-	1	-	4
Falta de domínio da coesão	1	-	-	-	1	1	-	-	1	1	5
Domínio da coerência	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Falta de familiaridade com o assunto	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	4
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>52</b>

A análise da tabela anterior mostra que dentre as dificuldades apontadas, a maioria dos respondentes assinalou que suas dificuldades se relacionam com a organização e expressão das idéias, seguidas de problemas sintáticos, das relações entre as ideias e o domínio da coesão. Verificamos ainda que 4 (quatro) estudantes apontaram dificuldade em encontrar argumentos, falta de familiaridade com o assunto e de domínio da estrutura textual.

Como podemos observar, dentre os alunos que assinalaram grande número de dificuldades, encontramos B2, que apontou sete itens, e B9, que assinalou oito, seguidos de B5 e B6 com indicação de seis, e de B1, B4, B7 e B10 que apontaram cinco itens cada um. Também em relação a este grupo, as respostas oferecidas ao questionário serão retomadas de modo articulado aos fenômenos observados no decorrer da análise das redações por eles elaboradas.

As respostas apresentadas pelos alunos do grupo A e do grupo B apontam para uma maior afinidade do primeiro grupo com a escrita, pois entre eles apenas um informou não gostar de escrever, contra 4 do segundo grupo. Tanto no grupo A quanto no grupo B notamos a preferência pela escrita de textos dissertativos e dissertativo-argumentativos. As questões relacionadas aos tipos de textos que os estudantes gostam de escrever ou que costumam escrever na escola, demonstram, como alguns afirmaram, um direcionamento por parte do professor em vista de este ser o gênero solicitado no ENEM. Daí a preocupação tanto dos professores quanto dos alunos com o ensino/aprendizagem desse gênero. Esse dado revela que a prática de produção textual de sala de aula visa preparar o aluno para o exame de ingresso à universidade (ENEM), já que o modelo de texto exigido por esse exame é a dissertação argumentativa.

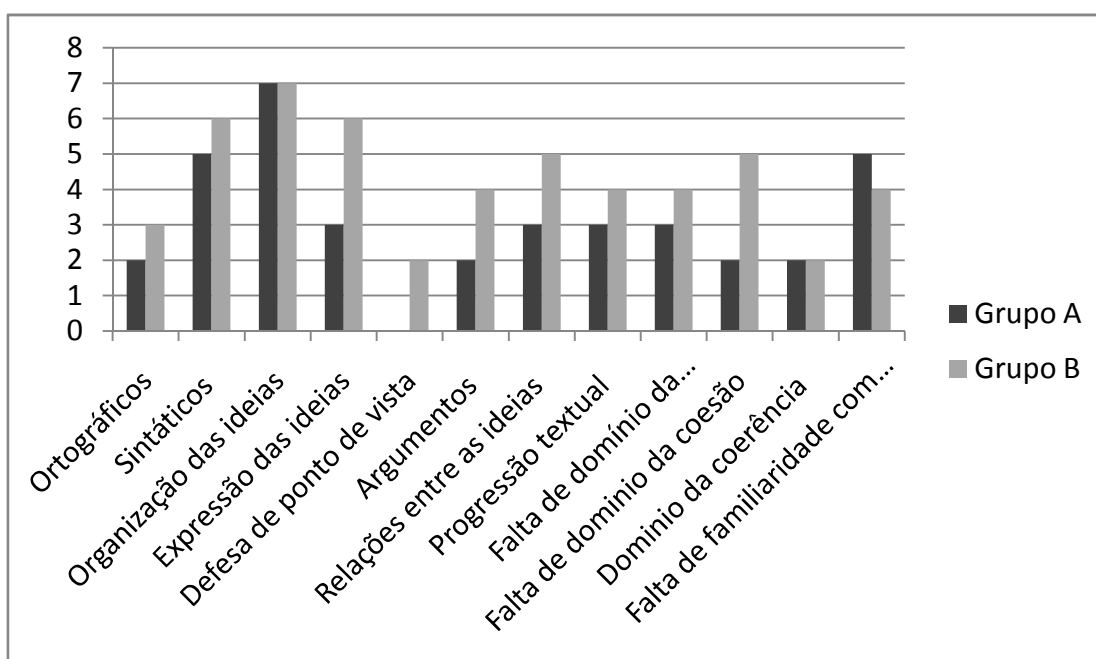
Identificamos, nas respostas da maioria dos alunos dos dois grupos, um interesse pela produção textual voltada para a expressão de pontos de vista e de opinião sobre os fatos. Um aspecto que chamou nossa atenção foi relativo ao nível de dificuldade dos alunos com sua produção textual. Os alunos do grupo A consideraram mais difícil a produção de textos narrativos, ao passo que os alunos do grupo B, consideraram mais difícil os textos dissertativos e argumentativos.

No levantamento das dificuldades dos questionários, ilustradas nas tabelas 1 e 2, mostradas anteriormente, um fato despertou nossa atenção: nos dois grupos, 7(sete) alunos apontaram a organização das ideias como o aspecto que apresenta maior nível de dificuldade em sua produção textual.

Sobre os textos que mais gostam de escrever, a maioria das respostas do grupo A indicou textos dissertativo-argumentativos, ao passo que entre os do grupo B, a maioria não respondeu e apenas dois assinalaram esse tipo de texto. Os que assinalaram esse gênero usaram como justificativa poderem demonstrar o seu ponto de vista.

Com relação aos aspectos da produção que sentem mais dificuldades, os dados obtidos nas respostas dos alunos de ambos os grupos, encontram-se sumarizados no gráfico seguinte:

**Gráfico 1-** Dificuldades apontadas pelos alunos dos Grupos A e B:



Conforme podemos observar nesse gráfico, dos dois grupos investigados, os alunos do grupo B foram os que mais indicaram problemas com a sua produção textual. A organização das ideias apresenta o maior nível de dificuldade para ambos os grupos, inclusive, com o mesmo índice. Em seguida aparecem os aspectos sintáticos e falta de familiaridade com o assunto. Os aspectos ortográficos e o domínio da coerência foram apresentados como os índices mais baixos nos dois grupos e a defesa de ponto de vista não foi indicada por nenhum sujeito do grupo A. Em síntese, os alunos do grupo B foram os que mais apontaram problemas com sua produção textual.

Conforme podemos verificar, as maiores dificuldades elencadas pelos alunos dos dois grupos investigados, são as que se relacionam com o arranjo das ideias e

com o tema discutido, ou seja, com a construção composicional e com o conteúdo temático. Lembrando o que Bakhtin ([1979] 2003) nos diz a respeito dos constituintes dos enunciados, eles refletem condições particulares de uso da língua por meio do que pode ser dito sobre o tema (conteúdo temático), da forma como os elementos se encadeiam no interior dos enunciados (construção composicional), e da seleção dos recursos linguísticos e enunciativos (estilo), determinados pela especificidade das condições de produção de cada gênero.

Esses dados vão ao encontro de nossas preocupações, especialmente, em relação à organização das ideias pelos alunos. Esse aspecto necessita de uma maior investigação, a exemplo de outros, que são analisados no decorrer desta pesquisa.

Passamos, a seguir, à análise dos dados colhidos nos textos produzidos<sup>30</sup> pelos alunos das duas turmas investigadas, a partir da aplicação das duas propostas de produção textual.

### 5.3 Análise da produção textual dos alunos

Para a análise da produção textual, procedemos à categorização dos textos quanto aos elementos do padrão argumentativo de Toulmin, verificando em que medida essas produções textuais contemplam os constituintes da argumentação: Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador modal, Apoio e Refutação, a partir dos quais construímos nossas categorias centrais de estudo. Para facilitar a identificação desses elementos, elaboramos os quadros 1, 2, 3, 4 com os excertos<sup>31</sup> retirados das produções textuais desses alunos em cada uma das propostas, conforme os componentes da argumentação de Toulmin ([1958] 2006). A análise desses excertos nos permitiu-nos chegar às seguintes categorias de análise:

- a) Argumento construído com Dado, Conclusão;
- b) Argumento construído com Dado, Conclusão, Qualificador;
- c) Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão;
- d) Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador;
- e) Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio;

---

<sup>30</sup> As produções textuais dos alunos dos grupos A e B, correspondentes a cada uma das propostas, foram digitalizadas e encontram-se nos anexos M, N, O, P.

<sup>31</sup> Os excertos retirados dos textos dos alunos foram transcritos integralmente, como constam nos textos originais em anexo, sem correção quanto a problemas linguísticos ou ortográficos. Durante a análise, alguma correção indispensável para a compreensão do sentido aparece entre parênteses logo após a palavra ou expressão original.

- f) Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Apoio;
- g) Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Refutação;
- h) Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Refutação;
- i) Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio, Refutação.

Convém lembrar que, para Toulmin([1958]2006), a qualidade dos argumentos é medida pela presença dos elementos da argumentação. Assim, uma combinação com um menor número de componentes constitui um argumento simples e com um maior número de componentes um argumento completo. Segundo o autor, o padrão básico do argumento é constituído por Dado-Justificativa-Conclusão. Desse modo, para Toulmin, um argumento que não apresenta um desses três elementos é considerado incompleto.

Com base nesse teórico, classificamos como argumento incompleto o argumento em que algum desses três elementos Dado, Justificativa e Conclusão está ausente; como simples o argumento formado por esses três elementos; e argumento completo ou complexo, aquele constituído, além desses três, por algum ou todos os demais elementos.

Para o levantamento e classificação das técnicas argumentativas, segundo os postulados de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), elaboramos os quadros que constam dos apêndices E, F, G H, com excertos das produções textuais dos alunos, relativos às técnicas argumentativas e aos principais tipos de argumentos utilizados.

A identificação e análise dos recursos linguístico-discursivos, de acordo com Ducrot (1972, 2009), Carel e Ducrot (2005), são realizadas tanto com base no número de ocorrências dos operadores argumentativos, as quais se encontram sumarizadas nas tabelas 6, 10, 14 e 18, quanto à sua força e função na orientação argumentativa dos enunciados.

O nosso objetivo com a análise dos textos produzidos pelos discentes foi coletar os dados de fontes primárias, a fim de investigarmos as possibilidades e limitações dos alunos na utilização dos componentes da argumentação, na escolha das técnicas argumentativas, assim como dos principais recursos linguístico-

discursivos empregados, identificando as relações de sentido que esses recursos estabelecem entre os enunciados e os tipos de argumentos introduzidos por eles.

Inicialmente, procedemos ao exame das produções textuais do grupo A, cujos alunos pertencem à turma do primeiro professor entrevistado, denominado de PA.

### 5.3.1 Análise da produção textual dos alunos do grupo A- Proposta I

A primeira proposta de produção textual (Apêndice C) foi elaborada, em sala de aula, a partir da leitura e discussão do artigo “Quanto vale a sua privacidade”, de autoria de Eugênio Bucci. Esse artigo versa sobre a falta de zelo pela própria intimidade a que se submetem os participantes de programas de *reality shows* exibidos em emissoras de televisão brasileiras, como o *Big Brother Brasil*.

A aplicação dessa proposta, que constitui a primeira etapa da coleta de dados para o nosso *corpus*, na turma de Edificações, realizou-se no dia 06 de novembro de 2012, no horário destinado às aulas de língua portuguesa. O professor disse aos alunos que naquele dia, como ele já avisara, a produção textual seria destinada à pesquisa, sobre a qual nós já havíamos conversado.

Depois, iniciou uma conversa com os alunos, fazendo uma sondagem a respeito do título do artigo de Eugênio Bucci, perguntando se eles consideravam a privacidade importante, se algum deles trocava sua privacidade por dinheiro. A discussão levou os alunos a falar dos problemas gerados pela exposição da vida das pessoas nas redes sociais e no *Big Brother Brasil*. Essa breve discussão durou em torno de 10 minutos. O professor distribuiu cópias do artigo para os alunos e solicitou que alguém se apresentasse como voluntário para ler o texto para a turma. Em seguida, deu 10 minutos para que eles respondessem às questões colocadas logo após o final do texto. Decorrido esse tempo, o professor passou a inquirir os alunos sobre o que haviam respondido e, solicitou que eles se posicionassem sobre o tema, desenvolvendo a proposta de redação ao final da folha. O tempo de elaboração do texto foi de 60 minutos. Participaram dessa atividade 21 alunos.

#### 5.3.1.1 Padrão argumentativo

Para realizar o levantamento dos componentes do padrão de Toulmin ([1958] 2006) nos textos produzidos pelos alunos do grupo A (ANEXO A), em sua primeira

proposta de produção textual, transcrevemos no quadro 2, a seguir, os excertos em que verificamos a presença desses elementos.

**Quadro 2** - Elementos do modelo de Toulmin ([1958]2006): Grupo A - Proposta I

Elemento	A1	A2	A3	A4	A5
<b>Dado</b>	- “Não se deve ter a intenção de criticar essas pessoas e muito menos seus textos, pois eles estão muito certos nas suas considerações”	-Boa parte da população brasileira assim como eu concorda com o que foi dito por Eugênio Buccini, mas mesmo assim assisti e gosta destes programas de distração”; -Mas estes não são ideais a serem vistos por crianças”	-Difícil imaginar o que se passa na cabeça de pessoas que topam aceitar o desafio, deixando de lado família, estudos e vida social em busca de fama e um prêmio em dinheiro, aí é onde se percebe até onde vai o desejo, e a ambição humana”.	-Os reality shows são apenas programas criados por um grupo de empresários que tem por objetivo apenas o lucro (que o trará,) e não o objetivo de educar a população”.	-No decorrer do programa é observado vários absurdos que não poderiam estar passando na televisão”.
<b>Justificativa</b>	-Esses programas são exibidos em rede aberta no Brasil e, portanto, assiste quem quiser, ninguém obriga ninguém.	-Pois querem ver a personalidade dos participantes, a beleza de alguns deles, a falta de outros programas bons na concorrência dentre vários outros motivos. extremamente deseducativos	-O desejo do poder e o dinheiro em valor muito alto supera a decência e o comportamento racional do homem.	-Não são cenas indecentes, ou o simples fato da “venda” da liberdade que irá educar uma sociedade; -Esses programas buscam espectadores para que possam assisti-los, e consumir produtos por eles divulgados,	-Pessoas ficam expondo suas intimidades; -Passando o dia todo trancados na casa sem terem nada para fazer; -Se dispoño ao luxo que lhes oferecem e em quanto isso, milhares de pessoas ficam assistindo toda essa babozeira.
<b>Conclusão</b>	-Enfim, cada um pode escolher o que vai assistir e acompanhar na TV, porém os escritores podem alertar a alguns de nós alguma coisa que não segue as nossas regras de sociedade.	-Não se deve deixar influenciar por devidas coisas que passam na TV, devemos ir em busca de uma boa educação e formação para eles, pois são futuro.	-Esse tipo de programa não deveria ser exibido por emissoras de alto padrão, e tão renomadas.	-Essa educação, a educação da moral, advém primeiramente de casa, se eu não assisto e deixo minha opinião clara aos meus filhos que aquele programa não traz bons frutos, não tenho o porquê temer que ele repita ações imorais que por ventura os participantes façam.	-Pois esses programas que mostram o que a sociedade não quer ver, deveriam ser extintos e passar programa mais culturais e educativos, coisa que no Brasil tem muito pouco.
<b>Qualificador</b>		extremamente deseducativos			
<b>Apoio</b>					
<b>Refutação</b>	-mas deve-se lembrar que há liberdade em assistir a esses programas e em participar de tais			-Toda essa indignação porque meios de comunicação usam pessoas para conseguir faturar alto, é meio que sem fundamento.	
	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>A8</b>	<b>A9</b>	<b>A10</b>
<b>Dado</b>	-Nos dias atuais, as redes de televisão procuram ao máximo usar, na maioria das vezes, da “ingenuidade” da população brasileira para conseguir seu objetivo que no final não é entreter aos telespectadores e sim usar disso um meio para obter lucros	-Apesar dos reality shows agradarem a grande massa brasileira, muitos si mostram desconfortáveis com a apresentação, alegado serem deseducativos e humilhante a quem se presta a ser participantes dos programas.	Os tão populares reality shows, nome da língua inglesa que traduzindo seria algo como show da realidade, têm muito mais que a realidade dos participantes; -O mais popular deles aqui no Brasil, o BBB já chegou em sua 12ª edição, no que mais poderia se chamar de show de absurdos, tendo em vista os fatos que nele ocorrem.	-Esses são os tipos de programas que não acrescentam nada para nós, pelo contrário só nos mostra o quanto as pessoas perderam seus valores indo se expor nesses realtyts.	-Muitas pessoas têm se esquecido do conceito básico de ética e moral e não apenas de privacidade; -Deixar-se corromper participando ou assistindo dessas prisões disfarçadas é comprometer de certa forma o futuro da sociedade

<b>Justificativa</b>	-Na falta de senso crítico de parte da população, esta não percebe que está apenas sendo induzida a seguir o que querem as redes de TV; -Pois comportamentos mostrados em reality shows são facilmente difundidos a qualquer pessoa sem meios para perceber o que está havendo;	-O formato do programa não foi criado para ser educativo, ele foi criado para entreter o público, com o dia a dia dos participantes, com armações e jogos que os participantes si presta em busca do premio final.	-Os critérios de seleção seguem os padrões, escolhendo em maioria pessoas de corpos perfeitos, fazendo-se uma idealização da beleza; pessoas com caráter no mínimo duvidoso ao ponto de se tornarem atores como estratégia com o único objetivo: prêmio em dinheiro.	-Pois lá dentro da casa cada um coloca sua máscara e vão em busca do prêmio passando por cima de tudo e de todos ---pois é o que podemos observar nas grandes votações onde milhões de pessoas param o que estão fazendo e vão votar nos fantoches que compõe esse circo que são os reality shows.	-pois aparecer, por exemplo, em reality shows promovidos por emissoras de TV deixando-se ser <b>marionetes</b> nas mãos de quem promove esses programas deseducativos e trocando sua liberdade por dinheiro, fere também os princípios sociais de respeito ao próximo. (Pois o que traz de bom? Nada)
<b>Conclusão</b>	-Isso nos mostra que a falta de educação da massa de comunicação é bem preocupante, pois já que isso seria inevitável poderia ser usado para o bem coletivo e não do contrário, assim seria ao menos aceitável esse tipo de entretenimento.	-Realitys shows são programas de entretenimento, a qual ninguém é obrigado assistir, assisti quem quer, quem não gosta e si mostra desconfortável, desliga a TV e vai fazer outras coisas educativa.	-Os reality shows não mostram a realidade, mas molda segundo o mundo capitalista onde o que vale é o dinheiro não valores éticos e morais.	-Por fim, apesar de muitos não concordarem com esse tipo de programa, há quem goste e parece que são muitas as pessoas pois é o que podemos observar nas grandes votações	-Em vez de se desenvolver esses programas sem escrúpulos com pessoas que não zelam pela própria intimidade, poderia-se prever métodos e programas educativos que geram o bem da sociedade como um todo.
<b>Qualificador</b>					
<b>Apoio</b>		-ainda mais para esses pequenos que não sabem determinar o certo e o errado.			
<b>Refutação</b>					

Expomos sucintamente, na sequência, de que forma os elementos se concretizam nos textos dos aprendizes.

A1 apresenta em seu dado (D) um posicionamento contrário às críticas feitas aos articulistas que escrevem contra programas como os *reality shows* e, apesar de concordar com o ponto de vista dos escritores, sua justificativa (J) enfatiza o livre arbítrio tanto por parte dos telespectadores quanto dos participantes desses programas, chegando à conclusão (C) de que o papel dos escritores é alertar para os riscos que estes podem oferecer à sociedade, caso fujam às regras sociais. Como refutação (R), A1 lembra que há liberdade em assistir e participar desses programas.

O sujeito A2 parte do dado (D) de que a maioria das pessoas concorda com o ponto de vista do autor do artigo, no entanto, gostam de assistir a esse tipo de programas e usa, como justificativa (J), além da curiosidade sobre a personalidade e a beleza dos participantes, a falta de programas alternativos de qualidade em emissoras concorrentes. Como conclusão (C), alerta para o fato de esses programas serem extremamente deseducativos, pois prejudicam a educação das crianças. Sua



conclusão é reforçada com o uso do qualificador modal (Q) *extremamente* deseducativos.

A produção textual de A3 apresenta o dado (D) de que é difícil compreender o motivo que leva as pessoas dos *reality shows* a se isolarem da família e de sua vida social. O autor utiliza, como justificativa (J), que isso ocorre em função da ânsia pelo poder e dinheiro, que está acima da decência e do comportamento racional do ser humano. Em seguida, elabora sua conclusão (C) dizendo que programas dessa natureza não deveriam ser exibidos por grandes emissoras de TV.

A4 parte do dado (D) de que não tem fundamento a indignação das pessoas com os meios de comunicação que lucram alto com a exibição desses programas, e apresenta como justificativa (J), a afirmação de que não são apenas as cenas indecentes ou a venda da liberdade, como acontece nesse tipo de programa, que influenciam a educação da sociedade. Na conclusão (C) destaca que cabe aos pais saber educar seus filhos, escolher os programas para eles assistirem. Na refutação (R) considera sem fundamento a indignação das pessoas com esses programas.

A5 aponta como dado (D) o fato de acontecerem absurdos que não poderiam estar passando na TV, e justifica (J) sua afirmação dizendo que as pessoas que fazem parte desses shows expõem sua intimidade, ficam ociosas o tempo todo, assim mesmo existe muita gente que assiste. Em sua conclusão (C) destaca que programas como esses deveriam ser extintos e substituídos por outros mais culturais e educativos.

A6 apresenta como dado (D), a falta de senso crítico da população, que se deixa manipular pelos meios de comunicação. Como justificativa (J), este sujeito enfatiza o comportamento dos participantes visto por pessoas que não têm capacidade de perceber a manipulação que há por trás de tudo isso. Ele constrói sua conclusão (C) demonstrando-se preocupado com a falta de educação da população e sugerindo que essa facilidade que os meios de comunicação têm de influenciar o público poderia ser usada para o bem coletivo.

A7 constrói seu dado (D) destacando que, apesar dos *reality shows* agradarem grande parte da população, muitos os consideram deseducativos e humilhantes para os participantes, mas, em sua justificativa (J), diz que o programa não foi idealizado para ser educativo, e sim para entreter o público com os acontecimentos diários, armações e jogos para o vencedor conseguir o prêmio final. Em sua conclusão (C), A7 destaca que esses programas são de entretenimento e

ninguém é obrigado a assistir e quem não gostar pode desligar a TV ou optar por programas educativos. Como apoio (A), A7 afirma que as crianças não sabem distinguir o certo e o errado.

A8 afirma em seu dado (D) que, em função dos acontecimentos que são presenciados, “esses *reality shows* são o que se poderia chamar de show de absurdos”. Para justificar (J) sua afirmação, esse sujeito destaca os próprios critérios de seleção, que escolhem pessoas que se enquadram num certo padrão de beleza e com caráter duvidoso, já que usam a simulação como uma das estratégias para conseguir o prêmio em dinheiro. Em sua conclusão (C), A8 enfatiza que esses programas modelam a realidade pela ótica capitalista, que atribui mais importância ao dinheiro do que aos valores éticos e morais.

A9 aponta como dado (D), o fato de que tais programas não acrescentam nada para o público, mas servem para mostrar quanto as pessoas que se expõem neles perderam seus valores, e justifica (J), dizendo que dentro da casa os participantes colocam suas ‘máscaras’, passando por cima de tudo e de todos para conseguirem o prêmio. Em sua conclusão (C), destaca que mesmo que alguns não concordem com tais programas, as grandes votações servem para mostrar que muitos gostam de assistir.

A10 constrói o dado (D) com a afirmação de que a participação nesses programas promovidos por emissoras de televisão, fere, não apenas a privacidade dos participantes, mas o conceito de ética e moral. Em seguida, justifica (J) dizendo que, ao se deixarem manipular pelas emissoras nesses programas deseducativos e trocarem sua liberdade por dinheiro, os participantes ferem os princípios sociais de respeito ao próximo e conclui (C), sugerindo que em vez de programas como esses, sem escrúpulos, com pessoas que não respeitam sua própria intimidade, poderiam ser criados programas mais educativos que venham a gerar o bem da sociedade.

Para uma melhor visualização da distribuição dos componentes do padrão de Toulmin ([1958]2006), em cada texto analisado, sintetizamos os dados levantados em relação ao seu número de ocorrências na tabela, a seguir.

**Tabela 3** – Síntese: elementos do modelo de Toulmin ([1958]2006) Grupo A- Proposta I

Componentes da argumentação	Alunos										Total
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
Dado	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Justificativa	1	2	1	2	3	2	1	1	1	1	15
Conclusão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Qualificador	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Apoio	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Refutação	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>40</b>

Como podemos constatar na tabela acima, todos os alunos elaboram suas produções textuais contando com a presença dos elementos básicos do modelo de Toulmin: Dado (D), Justificativa (J) e Conclusão (C). No que se refere ao uso dos demais elementos, identificamos o qualificador modal (Q), somente no enunciado de A2. Apenas A7 elaborou sua argumentação acrescentando um apoio (A). A refutação (R) é outro elemento praticamente ausente das produções textuais da primeira proposta, pois identificamos somente 2 (duas) ocorrências em nosso levantamento, uma no enunciado de A1 e outra na fala de A4. Constatamos, também, em alguns desses textos, a presença de mais de uma justificativa (J), como no caso dos textos dos sujeitos A2, A4 e A6, que apresentaram 2 (duas) justificativas para um dado (D) e, ainda, no texto de A5, que elaborou 3 (três) justificativas (J) para um único dado (D) apresentado.

Com base na tabela 3, realizamos o levantamento das ocorrências dos elementos do padrão de Toulmin ([1958]2006) nos textos investigados, de modo a identificar as categorias de análise, conforme ilustramos na tabela seguinte.

**Tabela 4** - Categorias do argumento: Grupo A-Proposta I

<b>Níveis da argumentação</b>	<b>Categorias</b>	<b>Quant</b>	<b>%</b>
<b>1) Argumento incompleto</b>	Argumento construído sem justificativa	-	<b>00</b>
<b>2) Argumento simples</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa e Conclusão	6	<b>60</b>
<b>3) Argumento completo</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador	1	<b>10</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio	1	<b>10</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, apoio	-	<b>00</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, refutação	2	<b>20</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Apoio, Refutação	-	<b>00</b>
	<b>Total</b>		<b>10</b>

Observamos na tabela 4 que, em relação aos textos da primeira proposta apresentada aos alunos do Grupo A, 60 % elaboraram sua argumentação utilizando somente os componentes do padrão básico de Toulmin, D-J-C, que constituem a categoria argumento simples. As demais categorias utilizadas foram construídas com D-J-C-R, com 20%, seguida das categorias formadas por D-J-C-Q e D-J-C-A, cada uma com apenas 10%. Essas três categorias integram o que Toulmin ([1958]2006) considera um argumento completo, alcançando um nível maior de complexidade.

Isso significa que, de uma maneira geral, os alunos conseguem desenvolver em sua produção textual uma argumentação básica, contando com a presença de alguns elementos do modelo de Toulmin como dado (D), justificativa (J) e conclusão (C), que constitui a argumentação simples. Já com relação aos alunos que ampliam sua argumentação, acrescentando qualificador (Q), apoio (A) ou refutação (R), o que corresponde a um nível mais elaborado, o número de ocorrências não foi significativo, o que demonstra pouco domínio de operações que podem tornar sua argumentação mais completa.

Encontramos textos com mais de uma justificativa, no entanto, a quantidade de justificativas não implica uma melhor qualidade do argumento, pois como podemos notar algumas delas são baseadas em opiniões pessoais, extraídas do senso comum que tornam o texto redundante, conforme evidencia o trecho da produção textual de A5.

(A5) “Pessoas ficam expondo suas intimidades para todo mundo, passando o dia todo trancados na casa sem terem nada para fazer e se dispondo do luxo que lhe oferecem e em quanto isso, milhares de pessoas ficam assistindo toda essa babozeira, onde (quando) poderiam tarem (estar) lendo um livro ou qualquer outra coisa”.

Quanto ao uso do qualificador modal (Q)<sup>32</sup>, para o qual identificamos apenas 1(uma) ocorrência no texto de A2, por meio da expressão adverbial *extremamente*: “Mas estes não são ideais para serem vistos por crianças, *extremamente* deseducativos, ainda mais para esses pequenos”, foi utilizado como uma maneira de reforçar a conclusão (C) de não nos influenciarmos pelo que se passa na tevê.

Para Toulmin [1958] 2006), algumas justificativas autorizam a utilização de qualificadores modais (Q), como os advérbios *presumivelmente*, *necessariamente*, dentre outros, que servem para reforçar a validade de uma conclusão. Nos textos analisados, notamos que apenas A2 utiliza esse elemento para atribuir força à sua conclusão.

Quanto ao apoio (A), vejamos como A7 construiu seu texto: “[...] ainda mais para esses pequenos que não sabem determinar o certo e o errado”. Isso nos revela que, em função do assunto discutido, os alunos não sentem necessidade de reforçar suas afirmações com o apoio de conhecimentos básicos de fontes que deem suporte às suas justificativas. A refutação foi encontrada apenas em A1: “[...] mas deve-se lembrar que há liberdade em assistir a esses programas e em participar de tais”, e em A4: “Toda essa indignação porque meios de comunicação usam pessoas para conseguirem faturar alto, é meio que sem fundamento”.

Esses dados mostram que os alunos têm dificuldade em discutir, nos seus textos, pontos de vista contrários, que os desafiem a desenvolver uma refutação, de modo a instaurar um confronto crítico. A maioria apenas endossa os pontos de vista do articulista, sem esboçar uma possível contra-argumentação em relação a alguma ideia que venha a polemizar ou se contrapor ao pensamento do escritor.

Analisados os dados referentes ao modelo de argumentação proposto por Toulmin ([1958]2006), passamos agora à análise das técnicas argumentativas

---

<sup>32</sup> A análise dos elementos do layout de Toulmin([1958] 2006), considera apenas os qualificadores modais que indicam a força conferida pela justificativa à conclusão, garantindo a aceitabilidade dos argumentos. Para Bronckart (1999) e Koch (2009, 2010), as modalizações são mecanismos enunciativos pertencentes à dimensão configuracional do texto que revelam intenções, atitudes e avaliações relativas ao conteúdo temático, orientando o interlocutor para uma determinada conclusão. A análise desses modalizadores será realizada quando tratarmos dos recursos linguísticos-discursivos presentes nas produções textuais dos alunos.

utilizadas pelos alunos, na defesa de seu ponto de vista, com base na tipologia proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005).

### 5.3.1.2 Técnicas argumentativas: tipologia dos argumentos

A identificação e análise das técnicas argumentativas mais utilizadas nos textos investigados desse grupo, foi realizada com base nos excertos (Apêndice E), retirados dos textos dos alunos (ANEXO A), elaborados em sua primeira proposta de produção textual.

Na tabela 5, que se segue, apresentamos uma síntese das técnicas argumentativas, a fim de visualizar com mais clareza a frequência com que esses argumentos são utilizados no decorrer dos textos em análise.

**Tabela 5** – Técnicas argumentativas: tipologia de argumentos - Grupo A - Proposta I

Técnicas argumentativas	Tipos de argumentos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	Total
Argumentos quase lógicos	Sacrifício	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1	3
	Definição	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	Incompatibilidade	-	1	1	1	1	-	1	1	-	-	6
	Direção	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	3
	Retorsão	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Regra de Justiça	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Argumentos baseados na estrutura do real	Desperdício	-	1	-	-	2	1	1	1	1	1	8
	Pragmático	1	-	1	1	1	-	-	1	1	1	7
	Vínculo causal	-	-	-	2	-	1	-	-	1	1	5
Argumentos que fundam a estrutura do real	Analogia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Metáfora	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	3
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>38</b>

Os dados dessa tabela nos mostram que o tema desenvolvido nessa proposta leva os estudantes a utilizar predominantemente os argumentos baseados na estrutura do real, com maior recorrência aos argumentos de Desperdício e Pragmáticos, dos quais contabilizamos 8 (oito) e 7 (sete) ocorrências, respectivamente. Em seguida temos, com 6 (seis) ocorrências, a utilização do

argumento quase lógico de incompatibilidade e com 5 (cinco) do argumento baseado na estrutura do real, por vínculo causal. Isto reflete uma visão subjetiva dos fatos, já que os alunos pesquisados restringem sua argumentação a opiniões pessoais fundamentadas nas próprias experiências em frente aos acontecimentos. Vejamos alguns desses argumentos.

Argumentos pragmáticos: A3, “a ânsia de poder e a possibilidade de ganhar altas quantias em dinheiro levam as pessoas a perderem a decência e a racionalidade”; A4, “a direção desses programas procura atrair e manipular os telespectadores que terminam por consumir os produtos que são promovidos por essa mídia”; A8, “tudo que os participantes dos *reality shows* fazem é pensando em se dar bem no jogo”; e A10 “programas ‘sem escrúpulos’ como esses deveriam ser substituídos por outros educativos que possam gerar o bem de toda a sociedade”.

Podemos observar nesses trechos, que os autores procuram enfatizar as consequências negativas dos comportamentos inadequados e antiéticos dos participantes, fundamentando sua argumentação em valores fundados nos lugares de qualidade.

Argumentos de desperdício: A5, “os participantes passam o dia todo sem fazer nada”; A6, “o grande poder de persuasão das emissoras de televisão poderia ser usado para desenvolver o senso crítico das pessoas”; A7, “esses programas fazem parte de uma cultura inútil, pois dão importância a comportamentos e atitudes de pouco valor”; A8, “o Big Brother Brasil já alcançou sua 12<sup>a</sup> (décima segunda) edição em ‘shows de absurdos’”; A9, esses programas “não acrescentam nada e só mostram quanto as pessoas que se expõem neles perderam seus valores”.

Como ilustram esses exemplos, os autores se valem desse tipo de argumentos para evidenciar um posicionamento que valoriza apenas comportamentos e ações que podem ser úteis e produtivos para a sociedade, em detrimento de atitudes e ações supérfluas, que não representam nenhum retorno.

Argumentos formulados por vínculo causal: A4, “se eu não assisto e deixo minha opinião clara aos meus filhos que aquele programa não traz bons frutos, não tenho o porquê temer que ele repita ações imorais que por ventura os participantes façam”; A6, “Na falta de senso crítico de parte da população, esta não percebe que está apenas sendo induzida a seguir o que querem as redes de TV”; A9, “apesar de muitos não concordarem com esse tipo de programa, há quem goste e parece que são muitas as pessoas pois é o que podemos observar nas grandes votações”.

Esses recortes mostram que os alunos procuram construir sua argumentação recorrendo a ligações já estabelecidas entre determinados fatos e suas causas.

Argumentos baseados na incompatibilidade: A2, “Boa parte da população brasileira concorda com o autor, mas mesmo assim assisti e gosta destes programas”; A4, “[...] programas criados por um grupo de empresários que tem por objetivo apenas o lucro que o trará, e não o objetivo de educar a população”; A5, “No decorrer do programa é observado vários absurdos que não poderiam estar passando na televisão”; A8, Os reality shows não mostram a realidade, mas molda segundo o mundo capitalista onde o que vale é o dinheiro não valores éticos e morais”; e A10, “[...] deixando-se ser marionetes nas mãos de quem promove esses programas deseducativos e trocando sua liberdade por dinheiro, fere também os princípios sociais de respeito ao próximo”.

A utilização dessa técnica argumentativa pelos alunos, visa a reforçar o seu posicionamento, chamando a atenção para atitudes e valores que são inconciliáveis do ponto de vista das convenções socialmente aceitas.

Reboul (2004), chama a atenção para o fato de que há incompatibilidades que variam conforme os meios e a cultura, o que é considerado incompatível em uma determinada sociedade, pode não sê-lo em outras.

Dentre os argumentos quase lógicos, o argumento por incompatibilidade foi o que ocorreu com mais frequência, tendo sido verificadas 6 (seis) ocorrências, seguido pelo argumento de direção e sacrifício com 3 (três) ocorrências cada. Os argumentos de definição e retorsão foram utilizados em número bastante reduzido, apenas 1 (uma) ocorrência de cada um. Não verificamos nenhuma incidência do argumento regra de justiça, o que pode ser explicado pelo fato de que, nessa proposta de produção textual, o tema desenvolvido não envolve situações que requeiram tratamento igualitário entre os indivíduos, tampouco recorram a regras que devam igualmente ser aplicadas a situações semelhantes. Os argumentos pragmáticos e de desperdício destacaram-se não só entre baseados na estrutura do real, como também entre todos os outros tipos de argumentos, seguidos pelo argumento por vínculo causal.

Como podemos observar, a maioria dos argumentos utilizados se relacionam mais ao consenso do que a evidências passíveis de comprovação. Podemos atribuir a ocorrência desse fato tanto por ser mais fáceis de elaborar quanto pela natureza



do tema discutido, que requer posicionamentos mais apoiados em juízos de valor do que argumentos formais.

Com relação aos argumentos que fundam a estrutura do real encontramos 2 (duas) ocorrências de metáfora, uma em A9 “[...] vão votar nos *fantoches* que compõem esse *circo* que são os reality shows”, e outra em A10 “[...] deixando-se ser *marionetes* nas mãos de quem promove esses programas”, e apenas uma ocorrência de analogia, como ilustra o excerto de A10: “Vale a pena deixar-se sequestrar e enganar a si próprio em troca de bens materiais?” Nos dois primeiros casos, os autores recorrem a metáforas comumente usadas em sentido pejorativo; no último exemplo, A10 apenas reitera a semelhança de relação estabelecida pelo articulista entre duas realidades, os reality shows e um sequestro. A baixa incidência desse tipo de argumento pode ser explicada pela dificuldade que os alunos têm de encontrar fatos de domínios distintos com os quais possam estabelecer relações de semelhança.

Analisadas técnicas argumentativas utilizadas pelos alunos do grupo A, em sua primeira proposta de produção textual, passamos ao próximo item, no qual investigamos os recursos linguístico-discursivos nos textos em estudo.

### 5.3.1.3 Análise dos recursos linguístico-discursivos

Para a análise dos recursos linguístico-discursivos nos textos investigados, realizamos o levantamento dos operadores argumentativos em relação ao número de ocorrências e às funções desempenhadas por esses operadores, dentre essas as pressuposições, os modalizadores e os indícios de polifonia, apoiados em Ducrot (1987) e Koch (2008).

Para um melhor exame dessas marcas argumentativas, elaboramos a tabela 6, onde computamos as ocorrências dos principais operadores argumentativos encontrados nas produções textuais dos alunos do grupo A (Anexo A).



<b>Operadores argumentativos</b>	<b>Função na orientação do enunciado</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>A8</b>	<b>A9</b>	<b>A10</b>	<b>Total</b>
<b>Ao menos</b>	Indica argumento mais fraco	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Pelo contrário</b>	Contraposição	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Em contrapartida</b>	Contraposição	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Por fim</b>	Conclusão	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Enfim</b>	Conclusão	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	<b>3</b>
<b>Afinal</b>	Argumento mais forte	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Só</b>	Negação de totalidade	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Apenas</b>	Negação de totalidade	-	-	-	3	-	1	-	-	-	1	<b>5</b>
<b>Porque</b>	Explicação	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Por exemplo</b>	Exemplificação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	<b>1</b>
<b>Assim como</b>	Inclusão	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>Tudo, todo, todo(a)s</b>	Afirmação de totalidade	-	-	2	1	1	-	-	1	3	1	<b>9</b>
<b>Que</b>	Explicação	-	2	1	1	-	-	-	2	1	3	<b>10</b>
<b>Que</b>	Restrição	1	-	4	-	3	-	1	-	2	-	<b>11</b>
<b>Se</b>	Condição	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	<b>3</b>
<b>Onde</b>	Localização	-	-	1	-	3	-	-	1	1	-	<b>6</b>
<b>Até onde</b>	Limitação	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Principalmente</b>	Relevância	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>Extremamente</b>	Intensificação	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Realmente</b>	Confirmação	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Assim</b>	Conclusão	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>173</b>

Observando essa tabela, podemos verificar o predomínio do operador **e**, para o qual computamos 34 ocorrências, a maioria funcionando no sentido de adição ou soma de argumentos, como podemos comprovar nos exemplos transcritos a partir das produções textuais dos alunos:

(A1) “Os reality shows ganharam a mente da população **e** estão nas rodas de discussão”.

(A1) “Não se deve ter a intenção de criticar essas pessoas **e** muito menos seus textos”.

(A7) “[...] invadiram a televisão brasileira, **e** parecem agradar o público cada vez mais”.

O primeiro excerto de A1 apenas mostra o uso desse operador para adicionar um argumento para uma mesma conclusão, já no segundo e em A7, além dessa função, orienta o enunciado para um argumento mais forte.

Deparamo-nos com outro tipo de ocorrência desse operador, utilizado com o advérbio de negação *não*, no sentido de contrapor argumentos, dando ideia de adversidade, como em A6: “poderia ser usado para o bem coletivo **e não** do contrário”. Como podemos observar, esse operador introduz argumentos que levam a uma conclusão contrária à que se chegaria no argumento anterior.

Em segundo lugar, verificamos a presença do operador *que* com 21 (vinte e uma) ocorrências, 11(onze) das quais são usadas no sentido de indicar restrição e 10 (dez) para introduzir uma explicação. Observamos o uso desse operador em A9: “milhões de pessoas param o que estão fazendo e vão votar nos fantoches **que** compõe esse circo, **que** são os *realitys shows*” como indicador de restrição e explicação, respectivamente, em um mesmo enunciado. Observemos outros exemplos:

(A3) “visando atrair consumidores publicitários e chamar a atenção do público **que** assiste e aplaude”.

(A5) “vários absurdos **que** não poderiam estar passando na televisão”.

(A9) “são os tipos de programas **que** não acrescentam nada para nós”.

Observamos a utilização desse operador de maneira excessiva e, na maioria das vezes, com a mesma função, tornando o texto repetitivo, o que demonstra desconhecimento das suas possibilidades de uso e também de outros operadores que poderiam desempenhar a mesma função.

Na terceira colocação, encontramos o operador *para*, que aparece com 15 (quinze) ocorrências, como podemos comprovar pelos excertos a seguir:

(A6) “Procuram, ao máximo usar, na maioria das vezes, da ingenuidade da população brasileira **para** conseguir seu objetivo usar disso um meio **para** obter lucros”;

(A8) “[...]que se utilizam de programas como estes **para** fortalecer os preconceitos e a ignorância do povo brasileiro”.

Como vemos, esse operador é usado largamente pelos alunos para transmitir relação de finalidade, sendo empregado de forma redundante na produção textual de vários deles, como A6. Convém destacar também que seu emprego demasiado ligando duas palavras. Essa repetição pode ser explicada em função do desconhecimento dos mecanismos que a língua oferece, como outros elementos ou construções equivalentes, e também das próprias condições de produção textual, as quais inviabilizaram uma releitura e posterior reescrita do texto.

Constatamos, em quarto lugar, a presença do operador *pois*, usado com o objetivo de introduzir uma explicação ou justificativa a um enunciado anterior, com 13 ocorrências. Nos trechos seguintes, elencamos algumas dessas ocorrências:

(A2) “**Pois** queremos ver a personalidade dos participantes”;

(A2) “Devemos ir em busca de uma boa educação e formação para eles, **pois** são o futuro”;

(A9) “**Pois** lá dentro da casa cada um coloca sua máscara e vão em busca do prêmio passando por cima de tudo e de todos”;

Notamos uma preferência dos alunos pela utilização desse operador argumentativo em alguns enunciados, visto que ele poderia ser substituído por outros operadores com a mesma função, como é o caso do *já que*, *visto que* e *porque*. No entanto, este operador foi pouco utilizado pelos alunos desse grupo para introduzir suas justificativas.

Na quinta posição encontramos os operadores que orientam para a afirmação de totalidade tudo, todo(a)s com 9 incidências e muito(a)s, com 7, totalizando 16 ocorrências. Os exemplos transcritos, a seguir, nos dão uma ideia de como são utilizados pelos alunos.

(A3) “[...]sem falar nos milhões de dinheiro arrecadado em ligações de **todo** o país”;

(A9) “Pessoas de **todos** os tipos entram nesses programas”;

(A9) “apesar de **muitos** não concordarem com esse tipo de programa, há quem goste, e parece que são **muitas** as pessoas”.

Como podemos constatar, esses recursos linguísticos são bastante utilizados, sendo muito importantes para atribuir maior persuasão aos enunciados. Sua utilização demonstra o conhecimento dos alunos sobre a força persuasiva que os lugares de quantidade exercem sobre o auditório na construção do argumento. Segundo postulam Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), os lugares de quantidade são noções segundo as quais algo é superior em vista do maior número, de modo que tem mais valor aquilo que apresenta maior quantidade, com vemos em A3, ou que atende a um número muito grande de pessoas em detrimento daquilo que serve a um público reduzido, como em A9.

Na sexta posição, segue o uso do operador *mas*, com 7 (sete) ocorrências, como podemos verificar nos enunciados de A2 “**Mas** estes não são ideais a serem vistos”; A8 “Os reality shows não mostram a realidade, **mas** molda segundo o mundo capitalista”, no entanto, constatamos o uso de outros operadores com a mesma finalidade, como *porém*, *e sim*, e *não*, *em contrapartida*, *por outro lado*, *pelo contrário*. Vejamos mais alguns exemplos.

(A4) “São apenas programas criados por um grupo de empresários que tem por objetivo apenas o lucro que o trará, **e não** o objetivo de educar a população”.

(A6) “[...] para conseguir seu objetivo que no final não é entreter aos telespectadores **e sim** usar disso um meio para obter lucros”.

(A9) “Esses são os tipos de programas que não acrescentam nada para nós, **pelo contrário** só nos mostra o quanto as pessoas perderam seus valores”.

Como nos enunciados de A2 e A8, os exemplos transcritos revelam que esses operadores são utilizados, não somente com a função de contrapor um argumento a uma asserção anterior, como também para introduzir, numa escala argumentativa um argumento decisivo para a orientação de um enunciado. O uso diversificado desses operadores denota uma maior preocupação dos alunos com os aspectos da coesão textual.

Em seguida, na sétima posição, registramos a utilização do operador *como*, com apenas 6 (seis) ocorrências, conforme ilustram os seguintes excertos:

(A5) “Os reality shows **como** nós já conhecemos”

(A6) “Alguns reality shows **como** o Big Brother já estão na sua 12ª edição”.

Esse operador que, mais comumente é utilizado no sentido de estabelecer comparação, foi pouco utilizado, talvez em função de haver poucos enunciados nos textos dos alunos exercendo esse tipo de relação. Com essa mesma função comparativa, encontramos o operador *assim como*, para o qual registramos uma ocorrência. Observamos seu uso mais frequente no sentido de indicar conformidade como vemos em A5, e exemplificação como em A6.

Dentre os responsáveis por introduzir conclusão ou encerramento, verificamos a presença dos operadores argumentativos *portanto*, com 3 (três) ocorrências, *desta forma* com 2 (dois) casos registrados, *enfim*, *assim* e *por fim* com 1 (uma) incidência cada, pertencentes a uma mesma classe argumentativa, somando um total de 8 (oito) ocorrências:

(A1) “**Enfim**, cada um pode escolher o que vai assistir”

(A6) “**assim** seria ao menos aceitável esse tipo de entretenimento.”

(A9) “**Por fim**, apesar de muitos não concordarem com esse tipo de programa, há quem goste”.

Além de servir como fechamento do enunciado como em A1 e A9, esses operadores ainda funcionam para introduzir um argumento decisivo numa escala argumentativa, como ocorre nos excertos de A6 e A9.

Constatamos ainda a presença de outros operadores como *só*, *apenas*, *somente*, *muito menos*, *no mínimo*, marcando negação de totalidade; *cada vez mais*, *extremamente*, *ao máximo*, *muito*, com função intensificadora; *apesar*, *mesmo* *assim*, estabelecendo concessão. Mesmo sendo utilizados numa escala menor, em cada texto esses marcadores têm efeitos de sentido muito importantes para a orientação argumentativa dos enunciados, conforme evidencia exemplo de A4 “toda essa indignação **apenas** porque meios de comunicação usam pessoas para conseguirem faturar alto é meio que sem fundamento”.

Como assinala Ducrot (1987), os operadores argumentativos agem sobre o universo do discurso, atribuindo força argumentativa aos enunciados de modo a levar a uma conclusão. Eles podem assumir valores e usos diferentes dos que usualmente são conhecidos, estabelecendo novas relações de sentido em função das intenções do falante.

Além desses aspectos, consideramos importante analisar, na produção desses alunos, outras relações de sentido que esses elementos podem desempenhar na construção dos enunciados como pressuposição, polifonia e modalização.

Conforme já salientamos, para Ducrot (1987), e também para Koch (2008), alguns operadores argumentativos, assim como alguns verbos funcionam como marcadores de pressuposição. Observemos os seguintes enunciados retirados das produções textuais dessa proposta:

(A1) “Eu **também** concordo”.

(A2) “E **compara** ainda a uma espécie de sequestro”.

(A2) “**Ainda mais** para esses pequenos”.

(A5) “Os reality shows como nós **já** conhecemos [...]”

No excerto de A1, pelo uso do operador *também*, temos como conteúdo posto “Eu também concordo” e como análise pressuposicional temos “existem outras pessoas que concordam”; nos excertos de A2, “E compara ainda a uma espécie de sequestro” e “Ainda mais para esses pequenos” temos, respectivamente, como conteúdos pressupostos “compara a outras coisas” e “é ruim para outros também”.

Observamos que nesses casos o operador *ainda* estabelece uma hierarquia onde o pressuposto aparece numa escala superior ao conteúdo posto. A pressuposição, retomando o que nos diz Ducrot (1987), sugere um saber partilhado entre locutor e interlocutor, os quais não podem deixar de aceitá-lo. Desse modo, ela é vista como pertencente ao domínio comum de ambos, como objeto de cumplicidade fundamental que liga os dois interlocutores em um ato de comunicação.

Podemos verificar que o conteúdo da pressuposição não está explícito no enunciado, mas é percebido através de marcas que o locutor imprime ao seu discurso, e que orientam o interlocutor para significações implícitas, diferentes das que são apresentadas no plano do dizer. Como assinala Ducrot (1987), o conteúdo pressuposto não é de responsabilidade exclusiva do locutor, mas aparece como algo partilhado pelos interlocutores ou mesmo por toda a comunidade a que pertencem.

Corroborando as noções de pressuposição e de polifonia desse autor, para quem a leitura de um enunciado pode levar a uma multiplicidade de vozes,



passamos ao exame das ocorrências de natureza polifônica nas produções textuais investigadas.

Partindo da análise dos textos produzidos a partir da primeira proposta, verificamos no enunciado de A1 “Muita gente fala contra esse tipo de programa, ‘metralha’ argumentos, escreve e é arduamente contra as emissoras que os oferecem”, que a expressão em destaque denota essa tentativa de o aluno demonstrar isenção da responsabilidade do dizer ao utilizar a expressão *muita gente*. Por outro lado, o uso de aspas em “metralha” denota uma atitude subjetiva em que percebemos a intenção avaliativa do locutor.

Outro aspecto do fenômeno polifônico diz respeito a outras enunciações possíveis que um enunciado pode suscitar, como nos seguintes exemplos:

(A3) “aí é onde se percebe até onde vai o desejo, e a ambição humana”

(A9) “passando por cima de tudo e de todos”

(A9) “para que um dia todos e todas que compõe a nossa sociedade possam se sentir iguais, independente de cor ou de classe social”.

Nesses exemplos, notamos que os autores aderem a chavões e a frases feitas, incorporando enunciações do senso comum que refletem ideais a ser alcançados ou o modo de pensar de uma comunidade.

Percebemos ainda a influência da voz do articulista verificando-se um exemplo de intertextualidade nesse trecho de A10: “programas sem escrúpulos com pessoas que não zelam pela própria intimidade”, ou da voz social como nos excertos de A2: “Mas estes não são ideais a serem vistos por crianças”, “devemos ir em busca de uma boa educação e formação para eles, pois são futuro”.

Esses dados reforçam o que Koch (2008, 2010) diz sobre a polifonia, quando em um mesmo texto podemos sentir a presença de vozes que apontam para perspectivas ou pontos de vista com os quais o locutor se identifica.

Além da polifonia, a modalização é outro fenômeno que comumente encontramos em um enunciado, através de algumas marcas linguísticas que revelam a atitude ou avaliação de algum fato pelo locutor. O trecho de A3, nos exemplos anteriores, revela uma ocorrência dessa estratégia. Observemos em outros excertos como os alunos veiculam diferentes modalidades que revelam suas intenções e atitudes perante os enunciados que produzem.

(A1) essa **com certeza**, é uma frase que todo mundo gostaria de ouvir.

(A5) programas como esses **deveriam ser extintos** e passar programas mais culturais e educativos.

(A8) “O BBB já chegou em sua 12ª edição, **no que mais poderia** se chamar de show de absurdos”

O exemplo de A1, a locução adverbial *com certeza* é uma expressão modalizadora epistêmica que assevera uma certeza do locutor em relação ao seu enunciado; o excerto de A5 recorre ao emprego do futuro do pretérito de valor hipotético, expressando um desejo; em A8, notamos o uso do verbo nesse mesmo tempo, no entanto, ele aparece introduzindo um teor avaliativo ao enunciado.

Como podemos verificar, nas produções textuais desse grupo, ocorre uma ampla utilização de modalizadores como uma estratégia argumentativa bastante empregada no intuito de reforçar uma conclusão, a exemplo do que ocorre com os qualificadores modais do modelo de Toulmin ([1958]2006), ou como destaca Koch (2008), no sentido de demonstrar comprometimento ou distanciamento do discurso, ora imprimindo um caráter avaliativo, ora eximindo-se da responsabilidade do dizer.

Observamos ainda que os alunos também reconhecem o poder de persuasão que os lugares de qualidade exercem sobre o auditório, pois grande parte de seus argumentos procuram valorizar o que é ético, moral e educativo em detrimento do que foge aos valores morais e às normas de conduta da sociedade, como as atitudes obscenas dos participantes dos reality shows, a exposição do próprio corpo, a falta de privacidade e de respeito a si e ao próximo. Examinemos esses exemplos:

A3 “... não fazem o menor sentido, pois não trazem nenhuma informação”, “são apenas um conjunto de pessoas confinadas agindo de maneira fútil e fazendo qualquer coisa por dinheiro e fama”.

Lembrando Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), assim como os lugares de quantidade, os lugares de qualidade são muito eficientes para reforçar a intensidade da adesão a uma tese.

Após a verificação dos recursos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos deste grupo na produção textual que trata dos *reality shows*, passamos a ver como esses recursos são utilizados quando estes alunos tratam de outro tema, neste caso, envolvendo um assunto de natureza muito controversa, o sistema de cotas.

### 5.3.2 Análise da produção textual dos alunos do grupo A- Proposta II

A segunda etapa da coleta dos dados para constituição do nosso *corpus* de investigação, foi realizada nos dias 20 e 26 de novembro de 2012, nas turmas de Edificações e de Saneamento, respectivamente. A proposta de produção textual (Apêndice D) foi apresentada após a leitura e discussão do texto motivador, o artigo de opinião intitulado “Em defesa das cotas”, de Wilson da Silva, publicado na seção “Superpolêmica: ideias que desafiam o senso comum”, da revista Superinteressante no mês de julho de 2002.

Inicialmente, o professor conversou com os alunos, lembrando-lhes da nossa pesquisa. Em função da coincidência da data de aplicação da 2ª proposta de produção textual com o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), fez uma sondagem sobre a data e o que ela representava para nós brasileiros. Os alunos fizeram alguns comentários sobre o que se comemorava nesse dia. Em seguida, o professor perguntou se eles conheciam algum poema que tratava da escravidão. Alguns alunos lembraram do Romantismo e falaram de Castro Alves. Após a discussão, esse docente disse que veriam um vídeo no qual o ator Paulo Autran declamava um trecho do poema *Navio negreiro*<sup>33</sup>, de Castro Alves, cuja duração seria de 7min34s. Ao final da exibição, o professor e os alunos discutiram sobre o vídeo, relacionando as cenas com o sofrimento dos negros no Brasil à época da escravidão. As discussões e a exibição do vídeo tiveram duração de 20 minutos.

Depois, foi lido o artigo de Wilson da Silva, cuja leitura foi feita entre três alunos. Após a leitura, o professor concedeu 10 minutos para os alunos refletirem sobre as questões do artigo de Wilson da Silva e, em seguida, foi apresentada a proposta de produção textual, que constava ao final das questões. Os alunos tiveram 60 minutos para produzir os textos. Participaram dessa tarefa 20 alunos.

Resgatadas as condições de produção referentes às atividades de produção textual dos alunos do grupo A, passamos, a seguir, à análise das produções quanto ao padrão argumentativo e aos demais aspectos que nos propusemos analisar, referentes à segunda proposta de produção textual.

---

<sup>33</sup> O Navio Negreiro - Castro Alves. Trechos declamados por Paulo Autran - com imagens do filme de Steven Spielberg, Amistad. Disponível em <http://wyszukiwarkamp3.eu/video/gyuT-x6a6W8/navio-negreiro>

### 5.3.2.1 Padrão argumentativo

Para a análise dos elementos do padrão argumentativo, presentes na segunda proposta desse grupo, distribuimos os excertos retirados das produções textuais dos alunos (ANEXO B), conforme os componentes da argumentação de Toulmin ([1958]2006) no quadro 3, a seguir.

**Quadro 3**– Elementos do modelo de Toulmin ([1958]2006): Grupo A - Proposta II

	A1	A2	A3	A4	A5
<b>Dado</b>	-A raça negra tem sofrido com o preconceito desde que a abolição da escravatura veio à realidade. -É nesse contexto que pode-se ver a importância da lei de cotas: uma forma de tentar nivelar com a raça branca quem tanto sofreu desde a abolição.	-Favorável: é a única maneira de igualar as classes sociais.  -Contrário: aumenta-se cada vez mais a desigualdade social.	-O governo busca corrigir e compensar acontecimentos do passado, injustiças feitas a negros e índios prejuízos incalculáveis e que são incorrigíveis, o que motiva socialmente o preconceito e reforça a ideia que negros são menos capazes de competir, e que as escolas públicas são de péssima qualidade.	-O preconceito racial e social no território brasileiro é algo que sempre existiu, e está evidente no posicionamento contrário de algumas pessoas à política de cotas para negros, pardos e pessoas de baixa renda nas instituições de ensino técnico e superior públicas.	-As vagas destinada, para estudante de escola pública seria necessário, devido as péssimas condições do ensino público. -Os negros devem competir de mesma iguala com os brancos,
<b>Justificativa</b>	-Os negros estão na escola pública e assim não podem disputar de igual para igual com estudantes frequentemente brancos de escola particular.	-Em busca dessas cotas são eles mesmos (os negros) iniciantes da desigualdade racial. Muitos alunos de escolas públicas não se empenham em estudar, pois sabem que tem esta maneira facilitadora de conseguir vagas.	-As cotas no serviço público não representam solução definitiva para os afrodescendentes e sim o começo de conflitos que envolvem a capacidade intelectual do indivíduo através da etnia.	-Essas etnias foram exploradas por muito anos, e continuam excluídas dos empregos que exigem uma boa qualificação. -Não que essas etnias sejam menos capazes de ingressarem em um curso superior, mas devido a condição financeira da sua família, que não tem como pagar uma escola de “alto” padrão.	-devido as péssimas condições do ensino público. -Quando o governo abre vagas para estudantes negros está afirmando que eles são menos competentes que os outros estudantes. No entanto, essa não é a realidade, pois a competência não escolhe nem cor nem raça.
<b>Conclusão</b>	-Cabe a esse mesmo Estado estimular a prática da lei de cotas nas universidades como medida inicial de outras que também objetivem nivelar não só a raça negra com a branca, mas também a escola particular com a pública desde os primeiros anos de curso.	-Mas a verdade é que as cotas são apenas uma maneira de disfarçar a péssima educação que o governo oferece para a população de baixa renda.	-Desta forma a iniciativa deveria ser tomada em relação ao ensino público básico que atende crianças carentes onde deveria haver investimentos para uma educação básica de qualidade e no ensino superior todos deveriam concorrer igualmente e deter a sua tão merecida vaga na universidade.	-É impossível mudar o passado, mas o governo por meio desse sistema de cotas tenta mudar o futuro, dando a oportunidade para que essas pessoas excluídas e algumas discriminadas possam chegar aos mesmos lugares que os ricos chegavam, assim com a própria universidade.	-O ideal é que não houvesse cotas, mas sim investimento na educação, fazendo com que estudantes negros e de baixa renda tenha como concorrência estudantes de escolas privadas.
<b>Qualificador</b>		Mas a verdade			
<b>Apoio</b>				-O racismo existente no Brasil é fruto de uma herança trazida de Portugal e que ainda persiste no território, depois de mais de cinco séculos de existência.	-A competência não escolhe cor nem raça.
<b>Refutação</b>					-Mas vagas destinada para negros poderia aumentar ainda mais o preconceito sobre os negros.

	A6	A7	A8	A9	A10
<b>Dado</b>	Reservar vagas a este grupo racial por um lado facilita a entrada destes ao ensino superior, mas não acaba com preconceito se esta é a intenção da lei de cotas.	-As universidades públicas, adota no seu sistema de classificação, as cotas para negros e para alunos provenientes da escola pública, uma medida aparentemente injusta e racista. -O sistema de cotas é apenas uma tentativa de mascarar a péssima base educacional dos negros que, como os brancos pobres, frequentam a escola pública.	-Finalmente tornou-se lei a adoção do sistema de cotas para as universidades públicas. Esta é uma atitude louvável, -Uma forma de garantir a ascensão social daqueles mais discriminados é oferecendo uma oportunidade que dificilmente se conseguia em condições habituais.	-Em relação as cotas para negros, - não sou a favor pois esse tipo de favorecimento me faz pensar que os negros não são capazes de lutar pelo seu espaço, e isso para mim não é uma verdade. - Já em relação as cotas para alunos de escola pública sou a favor,	-As pessoas se deixam enganar ao pensar que as cotas são uma forma de igualar a sociedade, ao passo que ter uma vaga garantida na universidade sem o devido mérito acaba sendo apenas mais uma forma de discriminação. -Já é de bom tamanho as cotas destinadas a alunos de escolas públicas. Elas por si só, traduzem a precariedade do sistema escolar disponibilizado pelo Estado, mas acabam sendo a solução para os alunos que não têm a oportunidade de ter um ensino de qualidade.
<b>Justificativa</b>	Ser negro não diminui a capacidade de raciocínio, nem significa ser menos importante que ninguém,	-Segundo o estatuto da igualdade racial aprovado em 2010, dentre outras medidas, proíbe cotas em universidades públicas e em empregos. -Alunos de escola pública de baixa renda e de qualquer raça podem ter um bom desempenho nos vestibulares se receberem boa educação, o que não condiz com a realidade do nosso país, onde o estado é omissor na educação de seu povo.	já que busca de forma democrática diminuir o caráter elitista das universidades pública no país e também apaziguar a segregação e discriminação racial. Já que o meio onde estes vivem, pobres e de maioria negra, os leva a buscar, logo alcançado a maioria, uma forma de renda.	-pois esse tipo de favorecimento me faz pensar que os negros não são capazes de lutar pelo seu espaço, e isso para mim não é uma verdade. -pois existem muitos negros que já conseguiram conquistar seu espaço na sociedade, como por exemplo o atual presidente dos EUA, Obama e vários outros -O que vai fazer uma pessoa ingressar numa universidade não é a sua cor e sim a sua inteligência e o seu intelecto. -pois sabemos a realidade do ensino de uma escola pública, é um ensino muito deficiente, com muitas falhas no qual o aluno talvez não esteja tão preparado quanto um aluno oriundo de uma escola particular.	-Boa parte dos alunos do ensino público já são negros e podem usufruir desse tipo de cotas, não sendo necessário colocar mais outra. -Esse tipo de cota pode fazer com que a pessoa se acomode e não se esforce porque ela terá uma vaga garantida apenas por sua cor de pele.  -ficando implícito o fato de que eles não são capazes de passar através de seus próprios esforços.
<b>Conclusão</b>	significa dizer que o que precisa mudar é o preconceito, até dos próprios negros contra eles.	A melhor forma, portanto, de compensar os negros pelos males que a humanidade já os causou no passado seria oferecer-lhes uma base educacional, e não, de qualquer forma colocá-los na universidade. Para uma boa educação, garantindo a igualdade dos alunos nos vestibulares é necessário tempo e investimento.	As cotas são uma forma de interromper este ciclo, permitindo ingressar nas universidades, índios, que até mesmo por sua cultura e forma de vida têm dificuldade de acesso ao ensino básico; - Desta forma todos ganham já que diminuirá a desigualdade social e racial, permitindo e provando que todos possuem capacidade de crescer, basta a oportunidade.	Enfim, é necessário acharmos soluções para estas falhas para que um dia todos e todas que compõe a nossa sociedade possam se sentir iguais, independente de cor ou de classe social.	É bem mais interessante encontrar soluções que motivem esses alunos a estudar,  Se pararmos para pensar, o sistema de cotas para negros é apenas uma forma de discriminação, ficando implícito o fato de que eles não são capazes de passar através de seus próprios esforços.
<b>Qualificador</b>	<b>Infelizmente</b> também sobram os pensamentos ignorantes		<b>Finalmente</b> tornou-se lei a adoção do sistema de cotas		
<b>Apoio</b>					
<b>Refutação</b>					

Após contextualizar o tema, fazendo referência ao preconceito sofrido pelos negros em vista de sua inserção na sociedade desde a abolição da escravatura, A1 apresenta como dado (D) a importância da criação da lei de cotas para tentar nivelar negros e brancos, e usa como justificativa (J) o fato de que os estudantes de escolas públicas não podem concorrer igualmente com os estudantes brancos de escolas particulares. Como conclusão (C), A1 atribui ao Estado a responsabilidade de adotar não só essa lei, como também tomar outras medidas que visem superar as desigualdades entre escola pública e privada.

A2 apresenta um dado (D), o fato de que algumas pessoas são favoráveis ao sistema de cotas, visto como a única forma de igualar as classes sociais; por outro lado, outras se manifestam contra, afirmando que essa medida leva cada vez mais ao aumento das desigualdades sociais, apresentando mais um dado (D). No entanto, as justificativas (J) que este sujeito apresenta dão força argumentativa, apenas, para o posicionamento contrário como, por exemplo, o argumento de que ao aceitarem o sistema de cotas, os próprios negros iniciam a desigualdade racial, sem ensejar argumentos que justifiquem a primeira posição. Em sua conclusão (C), A2 expressa o seu ponto de vista de que as cotas servem apenas para disfarçar a péssima educação que o governo dá às pessoas de baixa renda.

A3 alega como dado (D), a afirmação de que o governo não vai conseguir compensar as injustiças praticadas contra negros e índios, de modo que as cotas só vão reforçar o preconceito e a ideia de que os negros são menos capacitados, além de atestar a péssima qualidade do ensino público. Em sua justificativa (J), o autor responde ao questionamento feito no início, reiterando o fato apresentado como dado, de que a ambição e o desejo por dinheiro superam a decência. Na conclusão (C), afirma que as cotas não são uma solução definitiva para os afrodescendentes, uma vez que põem em dúvida a sua capacidade intelectual, dando início a conflitos étnicos. Em vista disso, ele sugere maiores investimentos para melhoria da educação básica, a fim de que todos possam concorrer igualmente a uma vaga na universidade.

A4 considera o posicionamento contrário à política de cotas uma evidência de que o preconceito racial e social sempre existiu, estabelecendo seu dado (D). Como justificativas (J), ele alega a exploração a que essas etnias foram submetidas durante anos; e ainda hoje são excluídas do mercado de trabalho por falta de qualificação, não porque os negros sejam menos capazes do que os brancos, mas

por não possuírem condição financeira para pagar uma escola de alto nível; por isso ele vê o ingresso pelo sistema de cotas uma forma de minimizar o quadro de exclusão social e racial no País. Na conclusão (C), A4 enfatiza que, com essa medida, o governo dá oportunidade aos excluídos e discriminados de mudar seu futuro, chegando a lugares antes ocupados apenas pelos ricos como, por exemplo, à universidade. Como apoio (A), ele afirma que o racismo no Brasil é uma herança trazida de Portugal.

No seu dado (D), A5 deixa clara a sua opinião de que as cotas deveriam ser reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, e os negros deveriam concorrer nas mesmas condições dos demais estudantes, deixando implícito seu posicionamento contra as cotas raciais. No primeiro caso, sua Justificativa (J) é que as escolas públicas oferecem um ensino de péssima qualidade, e no segundo, as vagas para negros poderiam levar ao aumento do preconceito, pois poderia parecer que os estudantes negros são menos capazes do que os brancos. A5 apoia (A) esta justificativa, dizendo que “a competência independe da raça ou cor da pele”. Em sua conclusão (C), defende que não haja cotas, mas investimentos na educação a fim de que estudantes negros e pobres possam concorrer, igualmente, como os das escolas privadas. E apresenta como refutação (R), que vagas destinadas para negros só aumentaria o preconceito.

A6 alega, em seu dado (D), que a reserva de vagas para negros facilita a entrada destes no ensino superior, mas isso não significa que acabe com o preconceito. Em sua justificativa (J) ele diz que ser negro não implica ter menos capacidade de raciocínio nem ser menos importante do que os brancos, e na conclusão (C), enfatiza que o que precisa mudar é o preconceito, inclusive dos próprios negros contra eles mesmos.

A7 utiliza como dado (D) a afirmação de que o sistema de cotas é uma medida injusta e racista. Em seguida, apresenta duas justificativas (J), que esse sistema é apenas uma forma de mascarar a péssima educação que a escola pública dá, tanto para os negros quanto para os brancos pobres, e que qualquer estudante que receba uma boa educação pode ter um bom desempenho no vestibular. Esse sujeito procura reforçar sua justificativa (J), com o apoio (A), aliás, equivocado<sup>34</sup> de

---

<sup>34</sup> O Estatuto da igualdade racial estabelece a implementação de políticas públicas voltadas para a correção das desigualdades raciais e promoção da igualdade de oportunidades. Dentre as medidas a

que o Estatuto da Igualdade Racial proíbe cotas para ingresso em universidades e empregos públicos. Em sua conclusão (C), A7 diz que a melhor forma de reparar os males causados aos negros, seria oferecer-lhes uma educação pública de qualidade, que possa garantir igualdade aos candidatos nos vestibulares, mas isso demanda tempo e investimento.

A8 defende em seu dado (D) a adoção do sistema de cotas, medida que considera louvável, e apresenta como justificativas (J), a forma democrática de diminuir o caráter elitista das universidades públicas; a tentativa de apaziguar a segregação e a discriminação racial; e uma forma de garantir a ascensão social aos mais discriminados, que são obrigados a procurar uma renda muito cedo, perdendo a possibilidade de qualificação. Como conclusão (C), A8 destaca que as cotas podem interromper esse ciclo, dando oportunidade a essas pessoas que não têm acesso a um ensino básico de qualidade, ingressar no ensino superior. A8 apresenta ainda uma justificativa para a sua conclusão, ao afirmar que todos ganham, pois essa medida diminui a desigualdade social e racial e prova que todos possuem a mesma capacidade de crescer.

A9 elabora seu dado (D), posicionando-se contra o sistema de cotas para negros e a favor de sua utilização para alunos de escolas públicas. Aponta como justificativas (J), o fato de que esse favorecimento pode induzir as pessoas a pensar que os negros são menos capazes, o que é uma inverdade. Em sua argumentação utiliza o exemplo de superação do presidente negro dos EUA, Barack Obama e o lugar comum, de que não é a cor da pele, mas a inteligência que faz uma pessoa entrar para uma universidade. Em sua conclusão (C), destaca a necessidade de que seja encontrada uma solução para o problema, para que todos possam ser tratados igualmente, sem diferenciação quanto à cor ou classe social.

A10 aponta como dado (D) que é um engano pensar que as cotas raciais são uma forma igualar a sociedade, e que a garantia de uma vaga na universidade, sem mérito, acaba sendo mais uma forma de discriminação, considerando suficiente as cotas para alunos de escolas públicas. A10 apresenta várias justificativas (J), de que as cotas para escolas públicas só demonstram a precariedade desse ensino; por serem negros, a maior parte desses alunos já seriam favorecidos pelas cotas;



sua aplicação poderia levar alguns à acomodação, pois teriam uma vaga garantida na universidade. Esse sujeito encaminha sua conclusão (C), afirmando que é melhor encontrar soluções que os motivem a estudar, justificando (J) que esse sistema seria mais uma forma de discriminação, já que pode deixar implícita a falta de capacidade dos negros de vencer por esforços próprios.

Como podemos constatar pelos dados analisados acima, 3 alunos ( A2, A6, A7) desse grupo revelam em seus textos o seu posicionamento contrário ao sistema de cotas; o mesmo número (A1, A4 e A8) se mostra favorável à sua implantação, e 4 estudantes (A3, A5, A9 E A10) são contra as cotas para negros e favoráveis às cotas para alunos de escolas públicas.

A seguir, apresentamos a tabela 7 na qual sintetizamos a quantidade de ocorrências constatadas acima, o que nos permite identificar melhor a combinação desses elementos no interior dos textos pesquisados.

**Tabela 7-** Síntese: elementos do modelo de Toulmin([1958]2006) Grupo A- Proposta II

Componentes da argumentação	Alunos										Total
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
Dado	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	14
Justificativa	1	2	1	3	2	1	2	2	4	3	21
Conclusão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Qualificador	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	3
Apoio	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
Refutação	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>51</b>

Podemos verificar nos textos dessa proposta que o Dado (D), a Justificativa (J) e a Conclusão (C) estão presentes em todos os textos dos alunos do grupo A. Verificamos também produções textuais em que o aluno utilizou mais de um dado (D), como no caso de A2, A5, A9 e A10, o que pode ser explicado em vista da apresentação de opiniões favoráveis e contrárias ao sistema de cotas. Constatamos também em grande parte dos textos, a utilização de mais de uma Justificativa, como em A4 e A 10, que apresentaram 3 (três), e A9 que utilizou 4 (quatro) justificativas. No entanto, seus argumentos não apresentam um salto qualitativo, Já que algumas

delas não oferecem uma fundamentação para os dados, como nos exemplos de A2: “Em busca dessas cotas são eles mesmos (os negros) iniciantes da desigualdade racial”; “Muitos alunos de escolas públicas não se empenham em estudar, pois sabem que tem esta maneira facilitadora de conseguir vagas”.

A exemplo da primeira proposta, observamos uma baixa frequência de qualificador modal (Q), que nesta proposta só encontramos nos textos de A2, A6 e A8, assim como da utilização de apoio (A), cuja presença foi verificada, apenas, nos textos de A4 e A5. Da mesma forma, só constatamos presença de refutação (R) na produção textual de A5, o que denota dificuldade dos alunos em efetuar operações de contra-argumentação.

Considerando os elementos levantados nos textos dos alunos desse grupo, a partir do padrão de Toulmin ([1958]2006), sumarizados na tabela anterior, identificamos as categorias de análise, conforme estão ilustradas na tabela 8, a seguir.

**Tabela 8** – Categorias do argumento: Grupo A- Proposta II

Níveis da argumentação	Categorias	Quant	%
<b>1) Argumento incompleto</b>	Argumento construído sem dado	-	00
	Argumento construído sem justificativa	-	00
	Argumento construído sem conclusão	-	00
<b>2) Argumento simples</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa e Conclusão	5	50
<b>3) Argumento completo</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador	3	30
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio	1	10
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, apoio	-	00
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, refutação	1	10
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Apoio, Refutação	-	00
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Podemos observar, a partir dos dados dos textos levantados em nossa investigação e sintetizados nessa tabela, que nessa segunda proposta, assim como na primeira já analisada, a estrutura argumentativa dominante é D-J-C, que corresponde ao padrão básico do padrão de Toulmin. Isto significa que o Dado, a Justificativa e a Conclusão estão presentes em todas as produções textuais

analisadas desse grupo, predominando com 50%, a categoria composta pelo argumento simples, seguida da categoria formada por D-J-C-Q com 30%, e pelas combinações D-J-C-A e D-J-C-R, cada uma com 10%, que constituem o que Toulmin ([1958]2006) considera um argumento completo.

Vemos, de uma maneira geral, que os alunos somente conseguem desenvolver uma argumentação simples. Com relação às outras três categorias encontradas, podemos dizer que são poucos os alunos que ampliam sua argumentação por meio de outros elementos do padrão toulminiano, pois, além das três ocorrências do qualificador modal, registramos o acréscimo apenas de um apoio e uma refutação, o que pode configurar pouco domínio das operações que favorecem a uma argumentação mais consistente.

A partir da análise comparativa dos elementos encontrados nas produções textuais da proposta I e da proposta II, podemos conferir as categorias de argumentos produzidos pelos alunos do grupo A. Na primeira proposta contabilizamos 6 (seis) combinações do padrão constituído do argumento simples, ao passo que na segunda contabilizamos 5 (cinco) ocorrências desse argumento. Com relação à categoria argumento completo, na primeira proposta levantamos 2(duas) categorias construídas com os elementos D-J-C-R; 1(uma) com D-J-C-Q, e outra do tipo D-J-C-A. Observamos essa redução quanto à variedade dos elementos, também, nas categorias na segunda proposta de produção textual, pois encontramos 3 (três) categorias com a combinação D-J-C-Q, apenas 1(uma) categoria do tipo D-J-C-A e outra do tipo D-J-C-R, que constituem o padrão completo da argumentação.

Dessas combinações, a que foi utilizada com maior frequência nos dois textos foi a que apresenta os elementos fundamentais do modelo de Toulmin: D-J-C, somando 11 (treze) ocorrências. Nesse grupo não identificamos nenhuma utilização do argumento incompleto, já que, não registramos em nenhum dos textos a ausência de algum dos três elementos básicos.

Como observamos, mesmo tratando de dois temas bastante diferentes, os alunos demonstram dificuldade em apropriar-se de certas categorias que possam ampliar e dar suporte a suas afirmações, de modo a atribuir maior força argumentativa a seus enunciados.

Esses dados nos levam a deduzir que quando se trata de um tema controverso, como no caso da segunda proposta de produção textual, que requer um posicionamento crítico mais apurado e um maior discernimento e objetividade, os alunos tentam realizar combinações com um maior número de justificativas na tentativa de tornar sua argumentação mais elaborada, entretanto, essa estratégia não melhora a qualidade de seus argumentos, uma vez que, como notamos, na construção dos argumentos de alguns alunos encontramos preconceitos implícitos e muitas das justificações não estão bem fundamentadas.

Considerando que, para Toulmin ([1958] 2006), a refutação serve para elevar a qualidade dos argumentos, tornando a argumentação mais complexa, o que não acontece com a maioria dos textos investigados, uma vez que os estudantes não incluem esse elemento na construção de seu argumento. Por outro lado, a frequência elevada de justificativas torna o texto circular, pois na maioria das vezes estas não são suficientes para a sustentação e defesa do ponto de vista do aluno.

Após analisarmos as categorias de acordo com o modelo-padrão de Toulmin, das propostas I e II, aplicadas aos alunos do grupo A, passamos, no próximo item, ao estudo das técnicas argumentativas empregadas por esses alunos em sua produção textual.

### 5.3.2.2 Técnicas argumentativas - tipologia dos argumentos

Dando continuidade à nossa investigação, para facilitar a identificação das técnicas argumentativas, a partir dos excertos (Apêndice E) retirados dos textos produzidos pelos alunos do grupo A (Anexo B), em sua segunda proposta de produção textual, elaboramos a tabela 9.

Na tabela, a seguir, apresentamos uma síntese dessas técnicas argumentativas, de maneira que possamos observar melhor as ocorrências dos tipos de argumentos mais utilizados pelos alunos nessa proposta de produção textual.

Tabela 9- Técnicas argumentativas- tipologia de argumentos - Grupo A- proposta II

Técnicas argumentativas	Tipos argumentos de	Alunos											
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	Total	
<b>Argumentos lógicos</b>	quase	Sacrifício	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3
		Comparação	-	-	1	1	2		1	1	1	-	7
		Direção	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
		Incompatibilidade	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
		Retorsão	-	1	1	-	1	1	1	-	-	1	6
		Regra de Justiça	2	2	2	2	1	2	3	1	1	1	17
<b>Argumentos baseados na estrutura do real</b>		Desperdício	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
		Superação	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
		Pragmático	1	1	1	1	1	-	-	1	-	1	7
		Vínculo causal	1	1	-	1	-	-	1	2		-	6
<b>Argumentos que fundam a estrutura do real</b>		Exemplo	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
<b>Total</b>			6	6	6	5	7	3	7	6	4	4	54

A análise da tabela nos leva a constatar a predominância, entre todos, do argumento quase lógico, que se utiliza da regra de justiça, com 17(dezessete) ocorrências, a qual foi verificada em todas as produções textuais analisadas desses alunos, alguns dos quais utilizaram-se de 2 (duas) e até 3(três) recorrências a esse argumento. Em segundo lugar, com 7(sete) ocorrências cada, verificamos a presença dos argumentos por comparação e do argumento pragmático, seguidos de perto pelos argumentos de retorsão e por vínculo causal com 6 ocorrências computadas para cada um, e de sacrifício, com 4 (quatro) incidências. Vejamos exemplos desses argumentos.

Argumento regra de justiça: A1, “Essa lei de cotas ajudaria então a nivelar as raças dando um verdadeiro sentido a democracia racial que é pregada como já existente no país”; A3, “no ensino superior todos deveriam concorrer igualmente e deter a sua tão merecida vaga na universidade”; A6, “Todos somos iguais, temos os mesmos direitos e deveres”.

O amplo emprego desse tipo de argumento nos mostra a conscientização dos alunos para a busca de uma relação de identidade entre negros e brancos, de modo que os autores entendem que o tratamento aplicado a um também deva ser aplicado ao outro, integrando-os em uma mesma categoria. Podemos deduzir que utilização

desse argumento, nas produções textuais desse grupo, reflete sujeitos preocupados com valores éticos, sociais e políticos. Nesse sentido, com a intenção de obter a adesão de um auditório universal, esses alunos lançam mão de argumentos próximos dos raciocínios formais, cuja validade requer a aplicação de tratamento justo e idêntico a seres semelhantes, por isso difíceis de serem contestados, pois supõem uma verdade aceita por todos.

Argumento por comparação: A1, “é possível perceber frequentemente a presença de negros em profissões menos capacitadas”; A5, “Quando o governo abre vagas para estudantes negros está afirmando que eles são menos competentes que os outros estudantes”; A8, “só possuem acesso ao ensino público fundamental; insuficiente e de menor qualidade comparado ao privado”; A9, “o aluno talvez não esteja tão preparado quanto um aluno oriundo de uma escola particular”.

Observamos, nesses excertos, que os autores criam relações de diferenças entre duas realidades, como em A1, que deixa implícito que os negros ocupam profissões que exigem menos capacidade do que as destinadas aos brancos; A5, que vê na adoção de cotas uma forma de estabelecer quem é mais ou menos competente; e A8 e A9, que opõem a baixa qualidade do ensino das escolas públicas à boa qualidade do ensino das escolas particulares.

Argumento pragmático: A1, “Em quase todos os lugares onde se vá, é possível perceber frequentemente a presença de negros em profissões menos capacitadas. Isso é uma consequência da escolaridade que a raça teve”; A2, “Muitos alunos de escola pública não se empenham em estudar pois sabem que tem uma maneira facilitadora de conseguir vagas”; A3, “As cotas no serviço público não representam solução definitiva para os afro-descendentes e sim o começo de conflitos”; A10, “Esse tipo de cota pode fazer com que a pessoa se acomode e não se esforce porque ela terá uma vaga garantida apenas por sua cor de pele”.

Os argumentos pragmáticos, em sua maioria, atribuem como consequência da adoção do sistema de cotas, o surgimento de conflitos raciais e de preconceitos relacionados à capacidade intelectual dos estudantes. O largo uso desse argumento demonstra a preocupação dos autores com os efeitos bons ou ruins que o sistema de cotas pode trazer para os alunos das universidades.

Argumento de retorsão: A2, “A população negra reclama de sofrer com o racismo, mais não percebem que em busca dessas cotas são eles mesmos (os negros) iniciantes da desigualdade racial”; A5, “Mas vagas destinadas para negros

poderia aumentar ainda mais o preconceito sobre os negros”; A6, “[...] significa dizer que o que precisa mudar é o preconceito, até dos próprios negros contra eles”.

É interessante notar que é muito comum, nos textos investigados dessa proposta, o argumento de que a adoção do sistema de cotas geraria mais preconceitos contra os negros, como podemos constatar nas palavras de A5, ou que o preconceito racial é provocado pelos próprios negros contra si mesmos ao defenderem a adoção das cotas, com visto nos excertos de A2 e A6. Com esses argumentos, os autores procuram sustentar seu ponto de vista contra o sistema de cotas, dando a entender que a superação das desigualdades depende apenas da força de vontade do próprio negro.

Argumento por vínculo causal: A1, “ a abolição da escravatura foi algo desarticulado e só piorou a situação do negro por tirá-lo da senzala e jogá-lo na rua como desempregado”; A7, “Alunos de escola pública de baixa renda e de qualquer raça podem ter um bom desempenho nos vestibulares se receberem boa educação”; A8, “Como possuem nenhuma qualificação conseguem péssimos salários dando continuidade a um ciclo sem saída”.

A utilização desse tipo de argumento pelos alunos serve para justificar tanto o ponto de vista favorável à adoção do sistema de cotas, como vemos no exemplo de A1 e de A8, quanto o contrário a essa medida, no exemplo de A7.

Argumento de sacrifício: A1, “A raça negra tem sofrido com o preconceito desde que a abolição da escravatura veio à realidade; A10, “O sistema de cotas para negros é apenas mais uma forma de discriminação, ficando implícito o fato de que eles não são capazes de passar através de seus próprios esforços”.

A utilização desse tipo de argumento demonstra uma busca de adesão por parte do aluno à sua tese. Se por um lado, no excerto de A1, notamos que ele é empregado para justificar o efeito reparador do sistema de cotas, assumindo grande poder de persuasão; por outro lado, observamos sua utilização por A10 para justificar sua posição contrária às cotas.

Um fato que convém destacar nessa proposta foi que todos os alunos do grupo fizeram uso do argumento regra de justiça, o que não aconteceu na primeira, em que eles utilizaram, predominantemente, os argumentos baseados na estrutura do real, com destaque para os argumentos de desperdício, pragmáticos e por vínculo causal, não sendo constatado nenhum argumento fundamentado na regra de justiça.

Esse dado nos leva a deduzir que a escolha do argumento tem relação com a natureza do tema a ser desenvolvido. Como o sistema de cotas é um tema bastante polêmico, requer que o aluno recorra a valores sociais democráticos, baseados nos princípios da ética e da cidadania, os quais rezam que todos devem ter tratamento igual, os alunos lançam mão do argumento regra de justiça como uma estratégia para validar o seu ponto de vista e, desse modo conseguir a adesão de um auditório universal.

Como nos lembram Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), os argumentos baseados na estrutura do real são fundados nas experiências, pois nos utilizamos da realidade para estabelecer vínculos entre os dados que queremos justificar. Nesse sentido, podemos inferir que os alunos recorrem a esses argumentos nas duas propostas porque são mais fáceis de formular, já que podem apreciar os fatos apenas por suas consequências, sem necessidade de ser comprovados.

Após termos analisado as técnicas argumentativas, destacando os argumentos mais utilizados nas duas propostas de produção textual desses alunos, passamos a analisar, na próxima seção, os recursos linguístico-discursivos mais evidentes nos textos investigados.

### 5.3.2.3 Análise dos recursos linguístico-discursivos

Nesta seção, procedemos ao levantamento e à análise dos recursos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos do Grupo A, conforme a semântica argumentativa de Ducrot (1972, 1987) e Koch (2006, 2008). Inicialmente, analisamos os operadores argumentativos utilizados na construção do texto de produção textual da primeira proposta.

Para facilitar a análise dos recursos linguístico-discursivos presentes na segunda proposta dos alunos do grupo A, elaboramos a tabela 10, onde fazemos um levantamento da frequência dos principais operadores argumentativos nas produções textuais dos alunos. Para um melhor exame desses elementos, vejamos a tabela que mostra as ocorrências desses recursos linguístico-discursivos nos textos investigados.



Tabela 10 – Operadores argumentativos -Grupo A- Proposta II

Operadores argumentativos	Função na orientação do enunciado	Alunos										Total
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
<b>E</b>	Acréscimo, soma de argumentos	3	2	4	5	3	2	2	4	2	3	30
<b>Não só, mas também</b>	Soma de argumento para uma mesma conclusão	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<b>Ainda</b>	Soma de argumento para uma mesma conclusão	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
<b>pois</b>	Justificação	-	1	-	-	2	-	-	1	4	-	8
<b>Já que</b>	Justificação	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3
<b>porque</b>	Explicação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Só</b>	Exclusão ou negação de totalidade	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2
<b>Apenas</b>	Negação de totalidade	-	1	-	-	-	1	1	-	-	3	6
<b>nem</b>	Negação	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
<b>Mas</b>	Contraposição de uma opinião	1	2	-	3	1	1	-	-	-	1	9
<b>Mas sim</b>	Contraposição	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
<b>Onde</b>	Localização	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	3
<b>Tão/quanto</b>	Comparação	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
<b>Já</b>	Oposição	-	1	-	-	-	-	-	-	2	1	4
<b>Já</b>	Pressuposição	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Como</b>	Exemplificação	1	1	-	1	-	-	-	-	1	-	4
<b>Como</b>	Comparação	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
<b>Como</b>	Causa	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
<b>Assim como</b>	Comparação	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
<b>Para</b>	Finalidade	-	-	-	1	1	-	1	2	1	1	7
<b>Para que</b>	Finalidade	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2
<b>Todos, todas</b>	Afirmação de totalidade	1	1	-	-	-	1	-	2	2	-	7
<b>Portanto</b>	Conclusão	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	3
<b>Assim, E assim</b>	Conclusão	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
<b>Enfim</b>	Conclusão, Encerramento	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
<b>Por si só</b>	Introdução de argumento mais forte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Até porque</b>	Introdução de argumento mais forte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Até</b>	Inclusão	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
<b>No entanto</b>	Contraposição	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
<b>Até mesmo</b>	Introdução de argumento mais forte	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1

Operadores argumentativos	Função na orientação do enunciado	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	Total
Ao passo que	Contraposição	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Por outro lado, Por um lado	Contraposição	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Também	Inclusão	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
Infelizmente	Modalização	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Menos que	Comparação	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Que	Explicação	2	-	1	2	1	-	2	1	-	-	9
Que	Restrição	2	-	1	3	-	3	1	2	1	1	14
E sim	Contraposição de ideias	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2
E não	Contraposição de ideias	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Finalmente	Conclusão	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Desta forma	Conclusão	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Por causa	Causa, consequência	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Então	Introdução de argumento decisivo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Muito(a)s	Afirmção de totalidade	-	-	-	1	-	-	-	-	4	-	5
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>151</b>

A análise dos operadores argumentativos utilizados pelos alunos do Grupo A, nos textos escritos a partir da II proposta de produção textual, conforme podemos observar na tabela 10, levou-nos a constatar a predominância do operador argumentativo **e**, para o qual verificamos um total de 30 ocorrências. Esse operador geralmente é utilizado no sentido de acrescentar argumentos para uma mesma conclusão. Observamos, nos textos em estudo, que seu uso serve tanto para evidenciar o seu valor aditivo, como no excerto de A2: “Algumas pessoas são favoráveis **e** afirmam”, quanto para reiterar um argumento expresso anteriormente, conforme o excerto de A1: “A abolição foi algo desarticulado **e** só piorou a situação do negro por tirá-lo da senzala **e** jogá-lo na rua”.

Em segundo lugar, segue o operador *que*, do qual fizemos um levantamento de 14 (catorze) ocorrências em que é utilizado para introduzir restrição, como os exemplos:

(A3) “O governo sancionou uma lei **que** destina vagas para alunos pardo, negros e índios oriundos de escola pública”;

(A4) “Essas etnias foram exploradas por muitos anos, e continuam excluídas dos empregos **que** exigem boa qualificação”

No sentido de introduzir explicação, identificamos 9 (nove) ocorrências, como ilustramos com o seguinte enunciado de (A1) “Sem poder contar com o Estado, **que** vem isentando-se de resolver a situação”, perfazendo um total de 23 (vinte e três) ocorrências desse operador.

Em terceira posição, verificamos 9 (nove) ocorrências do operador *mas*, 2 (duas) do operador *e sim*, 2 (duas) do *e nem*, e 1(uma) de *mas sim e de no entanto*, todas utilizadas no sentido de contrapor argumentos, indicando uma mudança na orientação argumentativa em relação ao enunciado anterior, das quais totalizamos 20 (vinte) ocorrências; a exemplos desses operadores, registramos, ainda a ocorrência dos operadores *ao passo que, por outro lado, por um lado* utilizados também com a função de contrapor argumentos. Vejamos alguns exemplos retirados dos textos dos alunos.

(A2) “A população negra reclama de sofrer com o racismo, **mas** não percebe que em busca destas cotas são eles os próprios iniciantes da desigualdade racial”.

(A9) “O que vai fazer uma pessoa ingressar numa universidade não é a sua cor **e sim** a sua inteligência”.

(A10) “**Ao passo que**, ter uma vaga garantida na universidade sem o devido mérito acaba sendo apenas mais uma forma de discriminação”.

Nesses excertos, o operador *mas* com função adversativa, no primeiro exemplo, é usado com a finalidade de introduzir o argumento de retorsão, tentando mostrar, para reforçar o ponto de vista do autor contra as cotas, que a medida para combater a discriminação racial infringe o princípio da igualdade racial. Os exemplos de A9 e A10 atestam a utilização de outros operadores exercendo papel idêntico ao do operador *mas*, no sentido de opor semanticamente uma proposição à outra.

Em quarto lugar encontramos o operador *pois*, que introduz explicação ou justificativa referente a um enunciado anterior, do qual computamos 8 (oito) ocorrências.

A exemplo do que acontece com os operadores que indicam contraposição de argumentos, observamos que além do operador *pois*, os autores utilizam com

essa mesma função os operadores *já que* com 3 (três) ocorrências, desta forma com 2 (duas) ocorrências, perfazendo um total de 14 (catorze) ocorrências dessa natureza nos textos investigados, como podemos conferir nos excertos que seguem:

(A2) “*Já outras dizem ser contra, pois optando por essas cotas aumenta-se cada vez mais a desigualdade social*”.

(A9) “**Pois** existem muitos negros que já conseguiram conquistar seu espaço na sociedade”.

(A5) “*Os negros devem competir com os brancos, pois a competência não escolhe cor nem raça*”.

Largamente utilizado pelos alunos, o que torna seu emprego redundante, esses operadores evidenciam a presença constante de justificativas, as quais reforçam a passagem dos dados à conclusão, lembrando o padrão argumentativo proposto por Toulmin ([1958]2006).

Com a função de indicar finalidade, observamos, em quinto lugar, a utilização do operador *para*, com 7 (sete) ocorrências que, juntamente com *para que*, empregado com a mesma função contabilizam 9 (nove) ocorrências, das quais transcrevemos estes excertos.

(A4) “o governo por meio desse sistema de cotas tenta mudar o futuro, dando a oportunidade **para que** essas pessoas excluídas e algumas discriminadas possam chegar aos mesmos lugares que os ricos”.

(A9) “Enfim é necessário acharmos soluções **para** estas falhas **para que** um dia todos e todas que compõem a nossa sociedade possam se sentir iguais”.

Examinando esses exemplos podemos verificar que os dois operadores *para* e *para que* servem, não só para indicar finalidade, como também são largamente empregados com a intenção de introduzir uma expectativa de superação das desigualdades.

Outra constatação foi uma frequência muito alta dos operadores que orientam para afirmação de totalidade como é o caso de *todos*, *todas*, com 7 (sete) ocorrências computadas, ocupando a sexta posição. Observemos estes exemplos.

(A6) “**Todos** somos iguais, temos os mesmos direitos e deveres”

(A8) “Desta forma **todos** ganham já que diminuirá a desigualdade social e racial, permitindo e provando que **todos** possuem capacidade de crescer, basta a oportunidade”.

(A9) “Enfim, é necessário acharmos soluções para estas falhas para que um dia **todos** e **todas** que compõe a nossa sociedade possam se sentir iguais”

Como notamos, esse operador foi utilizado amplamente pelos estudantes na segunda proposta de produção textual, seguido de outros que igualmente demandam afirmação de totalidade como *grande parte, muitos, vários, muitas vezes*, etc., conforme podemos observar nos excertos retirados de sua produção textual:

(A4) “Essas etnias foram exploradas por **muitos** anos”

(A9) “Pois existem **muitos** negros que já conseguiram conquistar seu espaço”

(A9) “pois sabemos a realidade do ensino de uma escola pública, é um ensino muito deficiente, com **muitas** falhas”

(A5) “São observados **vários** absurdos”

Esses dados sugerem a força persuasiva que os argumentos fundados nos lugares de quantidade imprimem à orientação argumentativa dos enunciados, corroborando os postulados de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005).

Na sequência, constatamos a presença de operador *apenas* que orienta no sentido de restrição e negação de totalidade, com 6 (seis) ocorrências. Vejamos algumas delas:

(A7) “O sistema de cotas é **apenas** uma tentativa de mascarar a péssima base educacional dos negros que, como os brancos pobres frequentam a escola pública”

(A10) “É **apenas** mais uma forma de discriminação ficando implícito o fato de que eles não são capazes”

Como vemos, a utilização desse operador argumentativo visa a reforçar o ponto de vista do autor contra o sistema de cotas, somando um argumento numa escala que inclui outros argumentos mais fortes.

Reparamos usos diversificados para o operador argumentativo *como*, que é utilizado em alguns casos estabelecendo comparação entre dois enunciados, como podemos averiguar em A7 “uma tentativa de mascarar a péssima base educacional, dos negros que, como os brancos pobres, frequentam a escola pública”; e em outros a relação de causa como em A8 “Como (não) possuem nenhuma qualificação, conseguem péssimos salários”; ou ainda com vistas a introduzir a exemplificação de

um fato, como identificamos em A2: “Existem cotas dos mais diversos tipos *como* para negros”.

Além desse operador, que estabelece relação de comparação entre dois argumentos, encontramos ainda outros operadores com esta mesma função como é o caso de *menos que*, *tão/quanto*, *menor*.

(A1) “é possível perceber frequentemente a presença de negros em profissões **menos** capacitadas”.

(A5) “Quando o governo abre vagas para estudantes negros está afirmando que eles são **menos** competentes **que** os outros estudantes”.

(A8) “só possuem acesso ao ensino público fundamental; insuficiente e de **menor** qualidade comparado ao privado”.

(A9) “o aluno talvez não esteja **tão** preparado **quanto** um aluno oriundo de uma escola particular”.

Observamos que a maioria desses operadores são utilizados pelos alunos para estabelecer uma comparação entre aspectos relacionados com a capacidade de negros e brancos, como em A1 e A5, além da qualidade da escola pública em relação à particular, consoante A8 e A9.

Os operadores indicadores de causa/consequência, como no caso de *por causa de*, e *assim*, foram encontrados em número reduzido com apenas uma ocorrência cada um. Verificamos a presença de *então* que indica um argumento decisivo e de *até porque*, que mostra um argumento mais forte de uma escala para defender um ponto de vista.

Computamos, também, a baixa frequência dos operadores *não só*, *mas também* e *ainda*, que somam dois argumentos, orientando para uma mesma conclusão:

(A1) “Objetivem nivelar **não só** a raça negra com a branca, **mas também** a escola”

(A5) “Poderia aumentar **ainda** mais o preconceito”

(A4) “O racismo no Brasil é fruto de uma herança trazida de Portugal, e que **ainda** persiste”

No exemplo de A4, notamos que o marcador *ainda* é usado como indicador temporal, sugerindo não só continuidade, como também intensificação.

Com relação ao fenômeno da pressuposição, em alguns textos investigados encontramos algumas ocorrências, geralmente marcadas por operadores como

*ainda, já* e pelos verbos *saber* e *continuar*. O operador *já* foi um dos índices mais utilizados. É comum verificar sua presença em enunciados como os seguintes:

A2: “Boa parte dos alunos do ensino público **já** são negros e podem usufruir desse tipo de cota”,

A9: “**Já** existem muitos negros que **já** conseguiram conquistar um lugar na sociedade”, de

A10: “**Já** é de bom tamanho...”

Ou ainda com a utilização dos verbos *continuar* como no segmento de A4: “Foram exploradas por muitos anos e *continuam* excluídas”, e *saber*, como verificamos na produção de A9: “[...] pois *sabemos* a realidade do ensino de uma escola pública, é um ensino muito deficiente”.

Outro tipo de pressuposto se refere ao emprego de operadores como *também ainda, apenas*, dentre outros. Vejamos como se comporta a produção textual dos alunos em relação a esse fenômeno em alguns excertos:

(A1) “A abolição foi algo desarticulado e só **piorou** a situação do negro por tirá-lo da senzala e jogá-lo na rua”.

(A2) “optando por essas cotas **umenta-se** cada vez mais a desigualdade social”.

(A3) “E no ensino superior todos **deveriam** concorrer igualmente”.

(A5) “Poderia **umentar ainda mais** o preconceito”.

(A5) “O ideal seria que não houvesse cotas, **mas sim investimento na educação**”.

Em A1, a partir do posto, ocorre a pressuposição a respeito do sistema de cotas, marcada pelo verbo *piorar*: “a situação do negro já era ruim antes da abolição”; em A2 o conteúdo pressuposto é que “já existe desigualdade social”; e em A3 a pressuposição é que “pelo sistema de cotas nem todos concorrem igualmente”. Neste caso, a pressuposição é marcada pela presença do verbo no futuro do pretérito; e nos enunciados de A5, cujo conteúdo pressuposto no primeiro é que “existe muito preconceito”, e no segundo é que “não há investimentos na educação”.

Como já dissemos antes, as noções de pressuposição e de polifonia de Ducrot (1987) nos remetem para uma multiplicidade de vozes presentes em um enunciado. Examinando o fenômeno da polifonia nos textos da segunda proposta, como o tema em discussão gera muita polêmica e requer uma tomada de posição que envolve valores ideológicos bastante antagônicos, percebemos que o

enunciador incorpora ideias e vozes sociais do senso comum, originadas de suas próprias vivências, como nos excertos a seguir:

(A2) “já outros dizem ser contra, pois optando por essas cotas aumenta-se cada vez mais a desigualdade social”.

(A5) “pois a competência não escolhe cor nem raça”.

(A6) “[..]dando um verdadeiro sentido à democracia racial”.

(A6) “significa dizer que o que precisa mudar é o preconceito, até dos próprios negros contra eles”.

(A9) “Pois existem negros que já conseguiram conquistar o seu espaço”

A análise dos textos produzidos a partir dessa proposta, sobre o sistema de cotas, leva-nos a identificar algumas ocorrências de polifonia bastante recorrentes como quando percebemos a tentativa de insenção da responsabilidade do dizer por parte do aluno, verificada no primeiro excerto de A2; a outra incidência muito comum consiste na expressão de um contraponto a um enunciador, como acontece com A6, que se contrapõe a um enunciador que afirma que algo tem que mudar. Identificamos outra ocorrência semelhante no enunciado de A9, cujo ponto de vista se opõe a uma voz implícita que defende o sistema de cotas. Além disso, outro recurso de polifonia encontrado nesse *corpus*, foi a reprodução de frases do senso comum, como nos exemplos de A5, A6, A9, os quais incorporam dizeres construídos aceitos socialmente.

Como podemos ver, através desse recurso, os alunos resgatam em seus textos vozes com as quais se identificam ou se opõem, muitas vezes introduzindo em suas falas discursos cristalizados.

Diante das análises dos recursos linguístico-discursivos nas produções textuais dos alunos do grupo A, a respeito dos reality shows e do sistema de cotas foi possível constatar que esses operadores são utilizados nos dois textos de forma semelhante, tanto com relação à sua função no encadeamento dos enunciados quanto à frequência com que são utilizados em cada texto. Os operadores que sobressaem, de uma maneira geral são sempre os mesmos, utilizados praticamente na mesma posição, como por exemplo o **e**, no sentido de adicionar argumentos foi o mais utilizado por esses alunos nos dois textos; em segundo lugar segue o **que**, usado no sentido de introduzir restrição e explicação, seguido do *mas*, com a função



de contrapor argumentos. Os demais se alternam na ordem de colocação, mas não chegam a divergir muito quanto à frequência com que são utilizados.

Examinadas as produções textuais dos alunos do grupo A, quanto aos elementos do padrão de Toulmin, às técnicas argumentativas e aos recursos linguístico-discursivos, passamos no próximo item à análise das produções textuais dos alunos do grupo B.

### 5.3.3 Análise da produção textual dos alunos do grupo B- Proposta I

Neste item, procedemos à identificação e análise dos componentes da argumentação, das técnicas argumentativas e dos recursos linguístico-discursivos nos textos produzidos pelos alunos do segundo grupo, denominado de grupo B. Da mesma forma que no primeiro grupo, elaboramos quadros com excertos ilustrativos dos elementos investigados, transcritos dos textos dos alunos, correspondentes às duas propostas de produção textual. Após a verificação da incidência desses elementos, procedemos à análise de suas funções, das relações de sentido que mantêm entre os enunciados e sua implicação para a construção da argumentação.

A primeira etapa da coleta de dados para a constituição do nosso *corpus* de análise, na turma de Saneamento aconteceu no dia 06 de novembro de 2012, com aplicação da Proposta I de produção textual (Apêndice C). A aula teve início às 7 horas da manhã. Ao entrarmos na sala, o professor lembrou aos alunos a atividade que seria desenvolvida e que fazia parte de nossa pesquisa. Depois, começou a conversar com os alunos sobre privacidade, as ameaças que esta sofria com o advento da internet, até que um dos alunos fez referência aos *reality shows*. Então, o professor perguntou o que eles achavam desse tipo de programa. Alguns foram contra e outros favoráveis. Em seguida, o professor anunciou que havia trazido um texto que os levaria a refletir sobre o assunto e começou a distribuir para a turma. Após a leitura do texto da proposta, o artigo de Eugênio Bucci, iniciou-se uma discussão sobre as ideias do texto com base em algumas questões que se encontravam após o artigo, que durou em torno de 20 minutos.

Em seguida, foi apresentada a proposta de elaboração da produção textual, que consistia na escrita de um texto dissertativo-argumentativo, no qual o aluno expusesse sua opinião a respeito das ideias discutidas no artigo. Os alunos tiveram 60 minutos para a atividade de elaboração do texto. À medida que terminavam de

escrever, entregavam o texto e saíam da sala. Ao todo, foram produzidos e entregues 19 textos. Feito esse resgate das condições de produção do *corpus*, no item subsequente, empreendemos ao exame dos textos desse grupo.

### 5.3.3.1 Padrão argumentativo

Para esta análise, procedemos à categorização dos textos quanto aos elementos do padrão argumentativo de Toulmin ([1958]2006: Dado (D), Justificativa(J), Conclusão(C), Qualificador modal (Q), Apoio (A) e Refutação (R), que são contemplados nas produções textuais desses alunos (Anexo C). Para isso, elaboramos o quadro 4, a seguir, com os excertos dessas produções os quais correspondem aos componentes do padrão Toulminiano.

**Quadro 4** - Elementos do modelo de Toulmin ([1958]2006): Grupo B - Proposta I

	B1	B2	B3	B4	B5
<b>Dado</b>	-Por um lado eu concordo porque Já por outro lado não concordo quando o autor compara com um sequestro	-Eu discordo	-Os reality shows exibidos na TV, são algo que não faz o menor sentido.	-Muitas pessoas se submetem a sacrifícios por dinheiro e fama, mas antes de se submeterem a isso, não para pensar se realmente vale a pena perder sua liberdade e sua privacidade. -Não é a melhor atividade participar, de um reality show, e assim perdendo sua liberdade, sua privacidade, e colocando em primeiro lugar a fama.	-Os participantes buscam através desse meio uma forma de conseguir fama, além de dinheiro que é alvo da ambição de todos.
<b>Justificativa</b>	-Porque esses reality shows são programas que expõem as pessoas sua privacidade  -Pois isso não é um sequestro as pessoas anônimas se escrevem nesses reality shows por conta própria	-O Big Brother Brasil é um programa o qual passa muitas informações errada.	-Pois são programas que não trazem nenhuma informação. -São apenas um conjunto de pessoas confinadas agindo de maneira fútil e fazendo qualquer coisa por dinheiro e fama. São pessoas capazes de superar os próprios limites para conseguir um carro zero quilômetro ou um apartamento bem localizado. -Não trazem nada de educativo. - Não são programas educativos.	-Pois quando se perde esses critérios a sua moral na sociedade tende a cair ou até mesmo subir mas por alguns momentos.  -Já que não trazem fins educativos, tanto para adultos quanto as crianças, pois muitas delas acabam deixando-se influenciar por esses programas, pelo conteúdo abordado.	-É necessário observar que grande parte dos participantes desses programas ficam expostos a humilhações assistidas por uma plateia que começa a julgar o caráter dos que segundo os princípios éticos não agem com educação ou provocam conflitos. -Quanto aos telespectadores a vida assistida dentro da casa começa a ser vista como se tudo fosse normal. -As crianças começam a ter uma visão de mundo subordinada ao que se é assistido.

<b>Conclusão</b>	-Para mim deveria acabar pois esses reality shows não trazem nenhum benefício a sociedade, às vezes podem até trazer alguma influência de ruim principalmente para as crianças.	-Esse tipo de programa não tem nada em que as pessoas pode aproveitar.	-Portanto nem mereciam serem exibido	-Esses programas, não concordo com sua exibição	-Portanto deve-se analisar o que realmente degrada a formação não só das crianças mas dos jovens e adultos que submetem-se a presenciar os reality shows constantemente, percebendo com um olhar crítico e não absorvendo para si comportamentos que ferem a ética e a moral do ser humano.
<b>Qualificador</b>					
<b>Apoio</b>			-Não são programas educativos, só servem para distração. Não trazem nada de educativo		
<b>Refutação</b>					
	<b>B6</b>	<b>B7</b>	<b>B8</b>	<b>B9</b>	<b>B10</b>
<b>Dado</b>	-A verdade é que a população brasileira não está interessada nas armações que deduzem que existam por trás de todo o conjunto de profissionais que trabalham para levar esses programas no ar, e sim limitam seu interesse ao que a televisão nos mostra.	-Os reality shows são programas que levam os jovens e crianças a ter visões erradas da vida, da privacidade e moral.	-Até que ponto telespectadores e participantes são levados pelo poder manipulador dos meios de comunicação? -A questão é quais os benefícios adquiridos pelos envolvidos,	-Em tempos mais recentes o índice de programas deseducativos tem aumentado significativamente tornando a população alienada a certos assuntos que antes tinham uma posição rígida e hoje os levaram para o comum. -Um exemplo é o reality show que expõe a pessoa ao ridículo de sacrificar a própria liberdade para uma quantia em dinheiro.	-Hoje em dia os reality shows, no Brasil são uma oportunidade de muitas pessoas para se tornarem 'famosos', além de tentar ganhar uma boa quantia em dinheiro. -Esses programas estão se tornando muito explícitos, onde as mulheres mostram seu corpo quase nu, participantes fazem sexo embaixo do edredom e muito mais sem o menor receio.
<b>Justificativa</b>	-esses programas nos proporciona uma mistura de raças de diferentes regiões no Brasil, -E nos permite conhecer melhor a cultura dessas raças -Eles nos levam a conhecer os limites físicos e psicológicos do ser humano, -E se realmente o dinheiro é capaz de mudar as pessoas	-Levam-os a pensar que a única forma de se chegar ao sucesso é se expondo, chamando a atenção para se chegar à fama e assim alcançar seus sonhos.	-Para muitas pessoas observar até aonde vai a capacidade humana de lutar por dinheiro e as forma de expor personalidades, torna-se interessante e para outros não influencia em nada em suas vidas.		
<b>Conclusão</b>	-através desses programas, pode-se fazer um estudo detalhado da psicologia humana	-São completamente deseducativos -Os reality shows são as piores escolhas dos brasileiros para passar o tempo.	-A partir de tudo isso é importante concluir que se prender ou deixar de se prender só trará benefícios a quem faz esses espetáculos, pois está literalmente em jogo muito dinheiro em campanhas de merchandising e para quem não assiste ter a tolerância de ouvir polêmicas sobre quem não lhe diz respeito, antes de tudo focar na	-É preciso ter autocrítica que muitas vezes não se tem uma forma de preservação aos bons costumes para que a boa educação não entre num verdadeiro colapso.	-Apesar de tudo isso muitas pessoas assistem esses programas, mesmo sabendo que eles não trazem benefício algum e se questionadas não têm opinião formada a respeito do tema, simplesmente assistem porque gostam, tornando esse o tema mais comentado nas rodas de conversa.

			realidade e tratar da vida própria é muito mais importante.		
Qualificador		-É impressionante, -Completamente - Extraordinária			-Simplismente
Apoio					
Refutação		-Mas com todos os malefícios continua dando uma audiência extraordinária			

B1, utilizando-se da primeira pessoa do singular, inicia seu texto apresentando no dado (D), seu posicionamento dizendo que, em parte, concorda com as ideias do autor quando ele afirma que esses programas expõem a privacidade das pessoas, no entanto, não concorda quando ele os compara a um sequestro, apontando como justificativa (J) o fato de que elas participam por conta própria. Em seguida, apresenta na conclusão (C), a sugestão de que esse programa deveria acabar, e como justificativa (J) para a conclusão, o fato de não trazer nenhum benefício para a sociedade e mesmo influências ruins para as crianças.

De início também B2 já apresenta o seu dado (D), dizendo que discorda desse tipo de programa, e aponta como justificativa (J) o fato de que eles passam muitas informações erradas. Em sua conclusão (C) afirma que eles não têm nada que possamos aproveitar.

B3 apresenta, como dado (D), a opinião de que os *reality shows* não fazem o menor sentido. Em sua justificativa (J) utiliza argumentos que corroboram o seu ponto de vista, dizendo que não trazem nenhuma informação, e reforça-a afirmando ser um grupo de pessoas confinadas, que agem de maneira fútil e são capazes de qualquer coisa em troca de dinheiro e fama, de superar os próprios limites para ganhar um carro zero quilômetro ou um apartamento “bem localizado”. Sua conclusão (C) se constitui efetivamente no resultado da alegação proposta no dado (D), que esses programas não deveriam ser exibidos, com o apoio (A) reiterado de que “não são programas educativos”, “só servem para distração”,

B4 apresenta em seu dado (D) o posicionamento de que não considera uma boa atividade participar de um *reality show*, trocando a liberdade e a privacidade pela fama. Como justificativa (J), B4 alega que, quando as pessoas perdem esses valores, perdem também sua moral na sociedade. Outra justificativa (J) apontada é que esses programas não possuem nenhum fim educativo.

B5, utilizando como dado (D) a afirmação de que os participantes usam esses programas para conseguir fama e dinheiro, observa que grande parte deles se

expõem a humilhações, e os não agem com ética e educação têm seu caráter julgado por uma plateia. Em sua conclusão (C), destaca que é necessário analisar criticamente o que degrada a formação das pessoas que assistem a tais programas, para que comportamentos que ferem a moral e a ética não sejam absorvidos.

B6 afirma em seu dado (D) que a população brasileira não se interessa pelas armações que existem por trás dos bastidores desses programas, mas pelo que a tevê mostra. Em sua justificativa (J) diz que através deles, conhecemos os limites físicos e psicológicos do ser humano e sabemos do que o dinheiro é capaz de fazer com as pessoas. Na conclusão (C), reitera que esses programas podem fornecer um estudo detalhado da psicologia humana. B7 traz como dado (D), a opinião de que os reality shows passam visão errada da vida, da privacidade e da moral, apresentando como justificativas (J) que eles induzem a pensar que esse tipo de exposição é a única forma de alcançar o sucesso e que são completamente deseducativos. Em sua conclusão (C) afirma que os *reality shows* são as piores formas de passar o tempo. Sua conclusão é reforçada através de qualificadores modais (Q), como “impressionante”, “completamente”. B7 realiza uma operação de refutação (R) ao afirmar que esse programa “com todos os malefícios continua dando uma audiência extraordinária”.

B8 inicia perguntando “até que ponto telespectadores e participantes são levados pelo poder manipulador dos meios de comunicação? Esse autor utiliza essa pergunta retórica como estratégia, para deixar implícito o seu posicionamento, como dado (D). Em sua justificativa (J), diz que muitas pessoas gostam de observar do que o ser humano é capaz de fazer por dinheiro. B8 elabora sua conclusão (C), destacando que o mais importante é cuidar da própria vida.

B9 inicia seu texto destacando, como dado (D), que programas deseducativos como os *reality shows*, têm aumentado muito, de modo a alienar a população e os participantes, que chegam ao ridículo de sacrificar sua liberdade por dinheiro. Sem justificar sua afirmativa, esse autor encaminha sua conclusão (C) destacando a necessidade de termos autocrítica, para preservar os costumes para que a educação não entre em colapso. B10 apresenta como dado (D) o fato de que muitas pessoas veem nesses programas uma forma de conseguir fama e dinheiro e por isso eles têm se tornado cada vez mais indecentes. Sem apontar nenhuma justificativa, B10 afirma em sua conclusão (C) que, mesmo sem ver benefício algum, muitos assistem a esses programas.

Esses dados nos revelam que, de uma maneira geral, os alunos conseguem assumir um ponto de vista, mas têm dificuldade de apresentar argumentos para sustentá-lo, pois suas justificativas se restringem a tecer considerações sobre o que pensam dos *reality shows* e do comportamento das pessoas que participam desses programas sem, contudo, apresentarem uma razão bem fundamentada para sua alegação. Podemos visualizar mais claramente a ocorrência desses elementos por meio da tabela 11, que se segue:

**Tabela 11**– Síntese: elementos do modelo de Toulmin ([1958]2006) Grupo B-proposta I

Componentes da argumentação	Alunos										
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	Total
Dado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Justificativa	2	1	3	2	2	3	1	1	-	-	15
Conclusão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Qualificador	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	04
Apoio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Refutação	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	01
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>40</b>

Observando, na tabela acima, os componentes da argumentação retirados dos textos dos alunos, podemos verificar que eles utilizaram em suas produções textuais os elementos básicos do padrão argumentativo de Toulmin, como: Dado (D), Justificação(J) e Conclusão C) na construção dos argumentos na primeira proposta sobre os *reality shows*. Entre os todos, B7 foi quem utilizou mais elementos do padrão toulminiano (Dado (D), Justificação (J), Conclusão (C), Qualificador (Q) e Refutação (R), elaborando o que esse autor chama de argumentação completa. B9 apresentou apenas o Dado (D), e a conclusão(C), e B10 apresentou o Dado (D), a Conclusão (C) e um Qualificador (Q) em sua argumentação. Nesses dois casos, os sujeitos não usaram Justificativas (J) para fundamentar seus Dados (D), deixando sua argumentação incompleta. Entre os que apresentaram mais de uma justificativa (J), B1, B4 e B5 utilizaram (2) duas, B3 e B6 recorreram a (3) três justificativas (J) para fundamentar seus dados(D). Quanto à refutação (R), identificamos apenas 1 (uma) incidência, apenas na produção textual de B7. Não registramos nenhuma

ocorrência ao apoio (A), nos textos investigados. Esses dados apontam para a falta de habilidade dos alunos em defender e sustentar os seus pontos de vista.

A partir dos dados apresentados na tabela anterior, identificamos as categorias de análise dos elementos do padrão de Toulmin ([1958]2006) presentes nas produções textuais desse grupo, distribuídas na tabela 12, a seguir.

**Tabela 12** – Categorias do argumento: Grupo B - Proposta I

Nível de argumentação	Categorias do argumento	Quantidade de ocorrências	%
<b>1) Argumento incompleto</b>	Argumento construído sem Dado	-	<b>00</b>
	Argumento construído sem Justificativa	2	<b>20</b>
	Argumento construído sem Conclusão	-	<b>00</b>
<b>2) Argumento simples</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa e Conclusão	6	<b>60</b>
<b>3) Argumento completo</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador	0	<b>00</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio	0	<b>00</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Apoio	0	<b>00</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Refutação	1	<b>10</b>
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Refutação	1	<b>10</b>
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Podemos perceber que nessa proposta, a estrutura argumentativa predominante é D-J-C, com 60% das ocorrências, correspondendo ao que Toulmin classifica como argumento simples. Verificamos também exemplos em que os sujeitos apresentam mais de uma justificativa, como no caso de B1, B3, B4, B5 e B6, mas esse fato não representa uma argumentação bem construída, como atesta o exemplo de B6: “Temos que levar em consideração que esses programas nos proporciona uma mistura de raças de diferentes regiões no Brasil, e nos permite conhecer os limites físicos e psicológicos do ser humano, e se realmente o dinheiro é capaz de mudar as pessoas”. Por outro lado, constatamos a ausência de justificativas em B9 e B10, o que caracteriza um argumento incompleto, com 20% das ocorrências. Identificamos ainda a presença no texto de B5 da categoria D-J-C-R, e de B7 da categoria D-J-C-Q-R, que constituem um argumento completo. No entanto, como bem lembra Toulmin [1958] 2006), a utilização conjunta desses

elementos da estrutura complexa não assegura a identificação de uma argumentação mais elaborada. Algumas das justificativas demonstram a dificuldade dos alunos em expressar seus pontos de vista, como no exemplo de B4: “pois quando se perde esses critérios a sua moral na sociedade tende a cair ou até mesmo subir mas por alguns momentos”.

Examinados os textos quanto ao padrão argumentativo, no próximo item procedemos ao exame das técnicas argumentativas empregadas pelos alunos em sua produção textual, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), .

### 5.3.3.2 Técnicas argumentativas: tipologia dos argumentos

Dando prosseguimento à nossa investigação, para facilitar à análise de dados, realizamos a transcrição de excertos (Apêndice G) com as principais técnicas argumentativas, encontradas nos textos produzidos pelos alunos do grupo B (Anexo C), em sua primeira proposta de produção textual. Em seguida, na tabela 13, apresentamos a frequência com que esses elementos aparecem nos textos investigados.

**Tabela 13** – Técnicas argumentativas: tipologia de argumentos - Grupo B proposta I

Técnicas argumentativas	Tipos de argumento	Alunos										
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	Total
Argumentos quase lógicos	Sacrifício	-	-	3	2	2	1	1	-	1	1	11
	Direção	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
	Definição	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Incompatibilidade	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	3
	Retorsão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Regra de Justiça	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Argumentos baseados na estrutura do real	Desperdício.	1	1	2	-	-	-	1	-	-	1	6
	Pragmático	2	-	1	1	-	-	1	-	-	-	5
	Vínculo causal	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Argumentos que fundam a estrutura do real	Analogia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>28</b>



Os dados da tabela acima mostram o uso bastante significativo dos argumentos de sacrifício, para os quais quantificamos 11 (onze) ocorrências, seguidos dos argumentos de desperdício, com 6 (cinco) e do pragmático com 5 (cinco) ocorrências. Na quarta posição, aparece o argumento de incompatibilidade com 3 (três) ocorrências, seguido pelo argumento de direção, para o qual verificamos apenas 2 (duas) ocorrências. A seguir, examinemos os argumentos encontrados nos textos.

Argumentos de sacrifício: B4, “Muitas pessoas se submetem a sacrifícios por dinheiro e fama, mas antes de se submeterem a isso, não para pensar se realmente vale a pena perder sua liberdade e sua privacidade”; B7, “Pessoas que tentam de tudo, todo tipo de ação, exibições altíssimas da privacidade para chamar a atenção”; B9, “Um exemplo é o *reality show* que expõe a pessoa ao ridículo de sacrificar sua própria liberdade por uma quantia em dinheiro.”

Como vemos em Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), a utilização do argumento de sacrifício mostra o sofrimento ou frustração a que o sujeito se submete para obter determinado resultado. Nesse caso, percebemos que o predomínio desse argumento evidencia a preocupação dos alunos em reforçar valores éticos e sociais que os participantes estão dispostos a perder em troca da fama e do dinheiro.

Argumentos de desperdício: B2, “Porque eu percebi que esse tipo de programa não tem nada em que as pessoas pode aproveitar”; B3, “Pois são programas que não trazem nenhuma informação”; ou “São apenas um conjunto de pessoas confinadas agindo de maneira fútil e fazendo qualquer coisa por dinheiro e fama”; B10, “Apesar de tudo isso muitas pessoas assistem esses programas, mesmo sabendo que eles não trazem benefício algum”.

No que diz respeito a esses argumentos, notamos uma tentativa de mostrar que programas desse tipo não têm nenhum resultado proveitoso. Como lembram Perelman e Olbrechts Tyteca ([1958] 2006), essa é uma técnica empregada para desvalorizar uma ação quando insistimos em seu caráter supérfluo. Podemos averiguar isso nesses exemplos, quando os alunos intentam desclassificar os *reality shows* e as ações dos participantes.

Argumentos pragmáticos: B3, “São pessoas capazes de superar os próprios limites para conseguir um carro zero quilômetro ou um apartamento bem localizado”; B4, “Já que não trazem fins educativos, tanto para adultos quanto as crianças, pois muitas delas acabam deixando-se influenciar por esses programas, pelo conteúdo abordado”.

Podemos verificar que a utilização do argumento pragmático pelos alunos tem a intenção de justificar o comportamento dos participantes, chamando a atenção para as consequências de suas atitudes ora positivas, ora negativas.

Argumentos de incompatibilidade: B1, “pois isso não é um sequestro, as pessoas anônimas se escrevem nesses reality shows por conta própria”; B4, “Não é a melhor atividade participar, de um reality show, e assim perdendo sua liberdade, sua privacidade, e colocando em primeiro lugar a fama”.

Nos exemplos acima observamos a utilização dessa técnica por B1, como uma tentativa de romper com a relação de identidade parcial entre os *reality shows* e os casos de sequestro que o autor do artigo apresenta como preferível; e por B4, para mostrar que a liberdade e a privacidade são valores inconciliáveis com a fama.

Após o exame das técnicas argumentativas e dos principais tipos de argumentos utilizados pelos alunos, passamos, a seguir, ao levantamento e análise dos recursos linguístico-discursivos utilizados por esse grupo.

#### 5.3.3.3 Análise dos recursos linguístico-discursivos

Para o exame dos recursos linguístico-discursivos nos textos investigados, procedemos ao levantamento das ocorrências, bem como à análise das relações que os operadores argumentativos estabelecem nos enunciados, dentre essas as pressuposições, a polifonia e as modalizações, apoiados em Ducrot (1987) e Koch (2008). Para uma melhor visualização desses recursos argumentativos elaboramos a tabela 14, onde fazemos um levantamento da frequência dos principais operadores, retirados das produções textuais dos alunos desse grupo (Anexo C).

Tabela 14 – Operadores argumentativos – Grupo B- Proposta I

Operadores argumentativos	Função na orientação do enunciado	Alunos										
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	Total
E	Acréscimo, soma de argumentos	3	-	2	2	2	2	3	3	4	3	24
Não só, mas também	Soma de argumentos orientados para mesma conclusão	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
pois	Justificação	2	-	1	2	-	-	-	1	-	-	6
porque	explicação	2	-	1	2	-	-	-	1	-	1	7
Só	Exclusão ou negação de totalidade	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	3
Apenas	Negação de totalidade	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
nem	Negação	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
Mas	Contraposição	-	-	-	2	-	1	-	-	1	1	5
Mas sim	Contraposição	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Também, como também	Inclusão, acréscimo de argumento mais forte	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	3
Por um lado/por outro lado	Contraposição	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Apesar	Contraposição	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Porém	Contraposição	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Já	Oposição	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4
já que	Justificativa	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	3
Como	Exemplificação	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
Para	Finalidade	1	-	2	1	-	-	4	-	1	-	9
No entanto	Contraposição	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
todos	Totalidade	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2
somente	Restrição	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
mesmo	Concessão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Portanto	Conclusão	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Até onde	Introdução de argumento mais forte	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Até	Introdução de argumento mais forte	2	-	-	-	-	-	-	2	1	-	5
Até mesmo	Introdução de argumento mais forte	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2
que	Explicação	-	-	-	-	1	-	4	-	2	-	7
que	Restrição	1	-	2	-	1	2	3	-	5	-	14
E sim, E não	Contraposição de ideias	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Muito(a)s	Afirmção de totalidade	2	-	-	4	-	-	-	-	-	3	9
No caso	Exemplificação	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>128</b>

Conforme o levantamento dos recursos linguístico-discursivos na proposta I, aplicada ao grupo B, identificamos a predominância do operador *e*, para o qual verificamos 27(vinte e sete) ocorrências. Vejamos alguns exemplos:

(B1) “No caso do BBB já são doze edições, **e** nessas doze edições mudaram muita coisa”

(B5) “Percebendo com um olhar crítico **e** não absorvendo para si comportamentos que ferem a ética e a moral do ser humano”.

(B9) “As pessoas esqueceram a moral **e** se pregam a atos devassos”

(B10) “ Muitos fazem todo esse exibicionismo para conquistar a fama. **E** o pior é que conseguem, enquanto muitos artistas produzem obras maravilhosas **e** não são reconhecidos”.

Esse operador, na maioria das vezes, possui valor aditivo, sendo utilizado para encadear enunciados orientados para um mesmo sentido. No entanto, observamos que seu uso pelos alunos também serve para marcar outras relações de sentido, conforme podemos ver no excerto de B1, em que esse operador é empregado para intensificar uma asserção anterior; em B5 e B9 em que é empregado para introduzir uma asserção conclusiva, com o mesmo valor de *por isso*; ou como no exemplo de B10, onde é usado com a mesma função do *mas*, para indicar contraposição de um enunciado a outro anterior.

Em seguida, ocupando o segundo lugar, constatamos o operador *que*, para o qual contabilizamos 21(vinte e uma) ocorrências, das quais 14(catorze) são usadas no sentido de indicar restrição, e 7 (sete) para indicar explicação. Vejamos algumas dessas ocorrências nos exemplos abaixo:

(B1) “são programas **que** expõem as pessoas”.

(B3) “Pessoas **que** se dizem autênticas”

(B5) “comportamentos **que** ferem a moral e a ética”

(B5) “além de dinheiro **que** é alvo da ambição de todos”

O excerto de B1 e o primeiro de B5 ilustram o uso comum desse operador com função restritiva, servindo para introduzir uma asserção que particulariza e limita o sentido de um elemento introduzido anteriormente; em B3, funciona para introduzir uma interpretação polifônica ao enunciado; e no segundo excerto de B5, esse operador aponta para a função explicativa, uma vez que serve apenas para realçar, e não particularizar um enunciado anterior.

O operador *para* aparece, em terceiro lugar, com 9 (nove) ocorrências, juntamente com o operador muito(a)s, para afirmação de totalidade. Vejamos nos excertos a seguir algumas das ocorrências do *para*.

(B1) “Muitos desses participantes participam **para** conseguir alguma coisa na vida de forma muito fácil”.

(B3) “São pessoas capazes de superar os próprios limites **para** conseguir um carro zero quilômetro”.

(B4) “querem estar por dentro do que se passa ali **para** saber somente da vida de cada um”.

(B6) “todo o conjunto de profissionais que trabalha **para** levar esses programas ao ar”.

Esse operador, na maioria dos casos, é utilizado pelo autor com a intenção de introduzir um argumento de finalidade, estabelecendo uma relação de meio/fim, como nos exemplos de B1 e B3, que enfatizam fins desejáveis, cujos meios utilizados para sua consecução não implicam muito esforço, ou que representam um sonho de consumo difícil de ser realizado.

Vemos que os alunos recorrem aos operadores argumentativos *muito (a)s* da mesma forma que a *todo(a)s*, orientando seus enunciados para afirmação de totalidade, os quais remetem para os lugares de quantidade. A utilização desse recurso aponta para o conhecimento que esses alunos têm do valor persuasivo desses lugares na argumentação, como nos excertos de B4 e B6 que se seguem.

(B4) “[...] pois **muitas** delas acabam deixando- se influenciar”.

(B4) “**Muitas** pessoas se submetem a sacrifícios por dinheiro e fama”.

(B8) “[...]pois está literalmente em jogo **muito** dinheiro em campanhas”.

Em quarto lugar, pertencendo a uma mesma classe argumentativa, aparece o operador *porque*, empregado no sentido de indicar justificção e *pois* utilizado para explicação, tendo sido verificadas 7 (sete) e 6 (seis) ocorrências de cada um, respectivamente. A seguir, apresentamos alguns exemplos desses operadores.

(B2) “**Porque** eu percebi que esse tipo de programa não tem nada em que as pessoas pode aproveitar”.

(B4) “não trazem fins educativos tanto para adultos quanto as crianças, **pois** muitas delas acabam deixando-se influenciar por esses programas, pelo conteúdo abordado”.

(B8) “Prender ou se deixar prender só traz benefícios a quem faz esses espetáculos, **pois** está literalmente em jogo muito dinheiro”.

Como podemos notar, nos exemplos acima, esses operadores são utilizados para estabelecer relações subjetivas, explicando um posicionamento do locutor em função de um fato mencionado anteriormente, como mostra o excerto de B2, ou inserindo uma justificativa ou explicação a uma asserção anterior, como nos exemplos de B4 e de B8.

Na quinta colocação, encontramos o operador *até*, para o qual verificamos 5 (cinco) ocorrências em que este aparece sozinho. Identificamos ainda casos em que esse elemento está acompanhado de advérbios (*até mesmo*, *até onde*), para os quais identificamos 2 (duas) ocorrências de cada um. Observemos esses exemplos.

(B1) “às vezes podem **até** trazer alguma influência de ruim principalmente para as crianças”..

(B1) “Já nessa última edição, foram expondo-se seu corpo e rolou **até** sexo”.

(B8) “[...] para muitas pessoas observar **até** onde vai a capacidade humana de lutar por dinheiro”.

(B9) “Será que podemos distinguir ou **até mesmo** saber o que é certo ou errado?”

Esse operador é utilizado para incluir um argumento mais forte numa escala, a fim de levar a uma conclusão, conferindo maior força argumentativa ao enunciado. Ao lado de outros operadores, como *até onde* e *até mesmo*, é usado pelos alunos não somente para acrescentar um argumento, como também para atribuir a este um caráter decisivo, como notamos nos excertos de B1. Observamos ainda sua utilização para estabelecer o ponto mais alto numa escala argumentativa, evidenciando uma situação limítrofe, conforme constam dos exemplos de B8 e B9.

Na mesma posição, também com 5 (cinco) casos identificados, vem o operador *mas*, utilizado para introduzir argumentos orientados para posições contrárias, formando uma mesma classe argumentativa ao lado de outros, como *porém* com 2 (duas) ocorrências, *mas sim*, *e sim*, *e não*, *por outro lado*, *por outro lado*, *no entanto* com 1(uma) ocorrência para cada um. No total, contabilizamos 12 (doze) casos de operadores com essa função. Vejamos estes exemplos.

(B6) “**mas** se esses programas são tão criticados, o que explica a enorme audiência?”

(B6) “A verdade é que a população brasileira não está interessada nas armações [...], **e sim** limitam seu interesse ao que a televisão nos mostra”.

(B7) “**mas** com todos esses malefícios continua dando uma audiência extraordinária.”

(B7) “os reality shows, **no entanto** são as piores escolhas”.

Nos primeiros exemplos de B6 e de B7, a contraposição se estabelece entre os altos índices de audiência alcançados e as críticas recebidas, assim como os malefícios causados pelos *reality shows*; Observamos que, no segundo excerto, B7 utiliza o operador *no entanto* para inserir um argumento decisivo em contraposição a um argumento possível presente no enunciado anterior.

Na sequência, com 4 (quatro) ocorrências, identificamos o operador *já*, o qual aparece desempenhando a mesma função que o *mas*, como verificamos nos excertos que se seguem.

(B1) “ Por um lado eu concordo, porque [...], **já** por outro lado não concordo quando [...]”

(B1) “nas primeiras edições os participantes não se expõe tanto, **já** nessa última edição, foram expondo-se seu corpo e rolou até sexo”.

Nesses exemplos retirados do texto de B1, observamos que esse operador é usado para contrapor um argumento utilizado em um enunciado anterior, orientando para uma conclusão oposta. No segundo caso denota uma mudança de estado, evidenciando uma oposição ao que foi exposto no enunciado anterior, que rompe com a expectativa do leitor.

Encontramos também a forma *já que*, para a qual computamos também 4 (quatro) ocorrências todas empregadas para introduzir explicação, justificativa, com função semelhante a dos operadores *pois* e *porque*, conforme ilustramos a seguir:

(B1) “**já que** estão com a popularidade em baixa”.

(B8) “**Já que** os confinados vão por vontade própria”.

Em menor número, verificamos a presença de outros operadores, a maioria com apenas 1 (uma) ou duas ocorrências, como, *somente*, *apenas*, no sentido de indicar negação de totalidade; *também*, *como também*, para incluir um argumento mais forte; *apesar* e *mesmo*, indicando concessão. Apesar da baixa frequência com

que foram utilizados, esses marcadores produzem efeitos de sentido muito importantes para a orientação argumentativa dos enunciados.

Retomando o que salienta Koch(2010), alguns operadores argumentativos e outros elementos linguísticos como certos verbos, conectores circunstanciais podem introduzir conteúdos semânticos adicionais a um enunciado, evidenciando marcas de pressuposição. Os exemplos que seguem evidenciam algumas dessas marcas:

(B1) “**Já** nessa última edição foram expondo o seu corpo e rolou até sexo”.

(B7) “mas com todos esses malefícios **continua** dando uma audiência extraordinária”.

Observamos que o operador *já* e a forma verbal *continua* também funcionam no sentido de introduzir conteúdos pressupostos. No primeiro exemplo, o operador *já* dá a entender que já houve outras edições e que a última edição foi mais ousada; no segundo, o conteúdo pressuposto introduzido pelo verbo continuar é que esses programas têm dado muita audiência. Convém salientar que identificamos poucas ocorrências dessa estratégia nos textos dos alunos investigados.

Em relação aos casos de polifonia, dentre as ocorrências encontradas, podemos apontar algumas, como as que transcrevemos abaixo:

(B2) “Pessoas que se dizem autênticas e que se dizem capazes”.

(B3) “são apenas um conjunto de pessoas confinadas agindo de maneira fútil e fazendo qualquer coisa por dinheiro e fama”.

(B8) “até onde vai a capacidade humana”.

No excerto de B2, notamos que o locutor tenta se isentar da responsabilidade pelo seu discurso, mas por outro lado deixa evidente a descrença na autenticidade e capacidade das pessoas que participam dos *reality shows*. Nos trechos de B3 e B8 notamos a reprodução de discursos massificados, manifestados por uma voz social. Esses dados nos mostram que os alunos trazem para o seu discurso enunciados de outros locutores que dizem o que eles pensam, permitindo-lhes explicitar os seus pontos de vista.

Analisados os textos produzidos na primeira proposta de produção textual desse grupo, passamos agora à análise dos textos da segunda proposta.



### 5.3.4 Análise da produção textual dos alunos do grupo B- Proposta II

Inicialmente, convém resgatarmos alguns aspectos das condições da produção textual desses alunos.

A atividade da segunda proposta de produção de texto foi realizada na turma de Saneamento no dia 26 de novembro de 2012. O professor indagou o que os alunos achavam do sistema de cotas e travou-se uma discussão que teve duração de 10 minutos. Depois, ele chamou a atenção da turma para a leitura do texto, que foi realizada por três alunos. A seguir, foram discutidas as questões propostas ao final do texto (Apêndice D) e apresentada a proposta de produção textual. À medida que os alunos concluíam a atividade, entregavam o texto e saíam da sala. A aula teve duração de 100 minutos. Participaram dessa atividade 15 (quinze) alunos.

#### 5.3.4.1 Padrão argumentativo

Para a análise do Padrão argumentativo de Toulmin ([1958]2006) nos textos produzidos (Anexo D) na segunda proposta pelos alunos do grupo B, procedemos ao levantamento dos componentes da argumentação, transcrevendo no quadro 5 os excertos para facilitar a identificação e análise desses elementos.

**Quadro 5** – Elementos do modelo de Toulmin ([1958]2006): Grupo B- Proposta II

	B1	B2	B3	B4	B5
<b>Dado</b>	-Sou a favor das cotas  -O governo deveria investir mais em educação	-Cotas para negros foi uma nova oportunidade a ser criada, -Foi uma boa ideia	-As cotas concedidas a negros, não só a eles mas como para pardos e índios, foi uma maneira incontrolada de aumentar as oportunidades destes que são menos favorecidos. -Conceder as vagas a alunos provindos de escolas públicas, não é tirar a vaga de ninguém,	-Esse projeto de cotas para negros, que desejam ingressar na universidade, pode ser considerado um início de recompensar a estas pessoas que nunca viram uma justiça, que muitas vezes perdem a oportunidade de um emprego ou até mesmo de estudo em uma faculdade por ser negro, isso dói muito, sei bem disso.	-É necessário observar que um país em que a escravidão foi praticada de forma extrema, nunca se quer foi feito algo para reparar o mal que isso causou a essa etnia bastante prejudicada mesmo após a abolição da escravatura, sendo jogados todos às ruas sem nenhuma condição (de) erguer-se perante a sociedade.
<b>Justificativa</b>	-porque elas são a única forma de estudantes de escolas públicas ingressarem em uma universidade  -Para que todos possam ser iguais perante a lei, e acabar com esse	-Porque os negros passam por muita dificuldade Para que todos tenham um direito como as outras pessoas. -Porque os negros tem muita dificuldade no mercado de trabalho.	-Infelizmente a educação pública do país não é das melhores, onde este fato dificulta e muito, as chances dos estudantes que acabaram de concluir o ensino médio, em entrar nas universidades públicas, pois concorrer com alunos provindos de boas escolas particulares não é uma disputa justa,	-Perante a lei somos todos iguais, para que isso ocorra é necessário que cada um de nós tome consciência do que realmente esse projeto possa ajudar a vida de todos.	-Hoje as consequências tornaram-se bastante visíveis, principalmente ao olhar para os cargos públicos mais qualificados e para as universidades onde predominam os membros da elite ou classe alta da sociedade, os quais tiveram boas condições de educação propiciando o alcance

	preconceito	Para que nossos negros tenham o brilho de entrar em uma universidade.	-já que, a qualidade de ensino destas na maioria das vezes é melhor. visto que, agora é um direito estabelecido por lei.		dos principais cargos profissionais como médicos, advogados, dentre outros e continuarão defendendo seus interesses na execução do seu trabalho.
<b>Conclusão</b>	-A melhoria da educação nas escolas seria a única forma de todos fazerem o vestibular e cada um lutasse pela sua vaga igualmente entre todos, mas enquanto isso não acontece o governo tem que dar esse empurrão para esses estudantes.	-Assim como essa deveria existir outras oportunidades porque os negros são vistos como um peso à sociedade	-O sistema de cota não irá resolver de fato o problema da educação no país, mas ajuda a minimizar bastante a situação dos alunos que desejam ingressar nas universidades semelhante aqueles que possuem maiores oportunidades.	-Portanto esse projeto é fundamental para que além da dívida do Brasil com os negros diminua um pouco, possa também melhorar a vida dessa gente, é um projeto aceito à parte da sociedade.	-Portanto as cotas estabelecidas em lei proporcionam a chance da população negra e da classe média alcançarem níveis na sociedade que antes era reservado a elite e se guerrear na sociedade de forma a defender os interesses sociais para evitar mais ainda a exclusão por parte do poder público.
<b>Qualificador</b>			Infelizmente		
<b>Apoio</b>	-Além das cotas também existem o PROUNI e FIES programas do governo, também destinados a estudantes que querem conseguir uma bolsa de estudo em faculdades particulares.		-Conceder as vagas a alunos provindos de escolas públicas não é tirar a vaga de ninguém, visto que, agora é um direito estabelecido por lei	Perante a lei somos todos iguais	As cotas estabelecidas em lei
<b>Refutação</b>		-Mas deveria ter um critério porque há pessoas que gostam de se apoderar das oportunidades das pessoas que no caso são os necessitados.			
	<b>B6</b>	<b>B7</b>	<b>B8</b>	<b>B9</b>	<b>B10</b>
<b>Dado</b>	-A verdade é que através da lei de cotas, o governo tenta combater as desigualdades sociais e raciais que atingem grande parte da população brasileira,	-Temos de um lado um povo excluído, sem acesso a boas escolas e condições favoráveis para o aprendizado por outro a injustiça contra pessoas que possuem pele clara e que são pobres possuindo a mesma ou uma situação pior que muitos negros.	-A lei de cotas... mudando a opinião de muita gente. O benefício para essa parte do alunado é satisfatório, porém injusto.  -Com relação às escolas públicas, o sistema é justo	-Para encobrir a baixa qualidade, o governo implantou as cotas de colégios públicos e para negros, causando muitas discussões. Entretanto, não se pode negar que é uma chance para esses jovens, mas por outro lado as cotas raciais aumentam o preconceito	-O sistema de cotas é mais uma forma de preconceito para com os negros, e uma forma do governo reconhecer que a educação pública é falha, tentar amenizar esse mal.
<b>Justificativa</b>	-Já que o governo não cumpre seu papel de oferecer educação de qualidade. -Levando em conta a precariedade do ensino público, a lei de cotas se tornou o principal meio para que esses alunos consigam entrar nas universidades, e não podemos culpá-los por estarem sendo beneficiados.	-Os negros são marginalizados e até discriminados pela cor e origem, isso é um dos motivos dessa grande desigualdade.	-uma vez que inibe a possibilidade de outros também capazes de conseguir uma vaga em uma instituição superior por possuírem a pele branca -Pois muitas instituições ainda encontram-se em situação debilitada no que diz respeito à estrutura pedagógica e infelizmente acabam necessitando desse “empurrãozinho”.	- com a justificativa de que eles não possuem capacidade para entrar numa universidade, além de não ser necessário visto que a maioria dessas pessoas são de escolas públicas. -Já que o governo não dá a devida atenção, a solução mais adequada são as cotas para que haja melhorias nas condições de uma boa parte da população do país.	
<b>Conclusão</b>	-Esse sistema apenas aumenta o preconceito racial e não soluciona o problema do racismo no Brasil. -Com tantas divergências, a cota	-Por muito tempo passaram por dificuldades; esta é uma oportunidade, que infelizmente é mal vista, cujo objetivo é torná-los	Proporcionar a igualdade entre todos, principalmente dando oportunidades cabíveis como investimento em uma educação de qualidade sem analisar	-Diante disso, pode-se observar que os alunos de baixa renda precisam somente de oportunidades para se capacitar.	-Muito ainda tem que se fazer, pois não é com uma simples lei de cotas que será apagado todo o sofrimento, dor, perseguições e o pior

	racial apenas estimula as diferenças raciais e não traz benefícios para a sociedade.	iguais perante todos dando-lhes a capacidade para terem uma vida melhor.	de forma restrita os seres humanos, melhoraria de forma gradativa a interação entre as pessoas.		de tudo, o preconceito que os negros e pobres sofreram.
<b>Qualificador</b>		Infelizmente	Infelizmente; empurrãozinho		
<b>Apoio</b>	-Não existe uma política voltada para a educação de base. -Além de existirem controvérsias para como se deve definir quem é branco e quem é negro, numa sociedade multiracial como a brasileira.	-A Constituição diz: devemos tratar todos igualmente			
<b>Refutação</b>	porém a melhor maneira de acabar com essas desigualdades é investindo na educação e na qualidade de vida dos brasileiros.				

B1 inicia seu texto utilizando como dado (D) seu posicionamento favorável ao sistema de cotas e utiliza duas justificativas (J). Na primeira alega que é a única maneira de os estudantes de escolas públicas conseguirem entrar em uma universidade, e na segunda afirma que é uma forma de tornar todos iguais e acabar com o preconceito. Em sua conclusão (C), B1 defende que somente com melhorias na educação todos podem lutar igualmente por uma vaga, mas, enquanto isso não acontece, o governo deve dar aos estudantes esse “empurrão”, que o sistema de cotas representa. Como apoio (A), B1 aponta o PROUNI e o FIES, programas do Governo que favorecem o ingresso nas faculdades particulares.

B2 destaca em seu dado (D) que elas representam uma nova oportunidade para os negros, e que são uma boa ideia, e como justificativas (J) o fato de que os negros passam por dificuldades, inclusive no mercado de trabalho; que estes devem ter os mesmos direitos; e que possam ter o “brilho de entrar em uma universidade”. Em sua conclusão (C), diz que deveriam existir outras oportunidades iguais a essa, e reitera com mais uma justificativa (J) de que os negros são considerados um peso para a sociedade, e apresenta uma refutação (R), a objeção de que deve haver um critério para que outras pessoas não possam usufruir desse direito.

B3 apresenta no dado (D) a opinião de que as cotas para negros, pardos e índios são uma forma de ampliar as oportunidades aos menos favorecidos, o que não significa tirar a vaga de ninguém. Na justificativa (J), explica que a baixa qualidade da educação pública tira as chances dos alunos entrarem em uma universidade, pois têm que concorrer com estudantes de escolas particulares, cujo

ensino é melhor. B3 reforça sua justificativa, utilizando como apoio (A) que agora esse direito é estabelecido por lei. Na conclusão (C) ele enfatiza que o sistema de cotas não resolverá o problema, mas é uma forma de minimizar a situação dos estudantes que almejam ingressar em uma universidade, usufruindo das mesmas oportunidades. B3 utiliza o qualificador modal (Q), quando afirma que “infelizmente, a educação pública do país não é das melhores”, inserindo um cunho avaliativo à sua justificativa.

B4 expõe seu dado (D) afirmando que as cotas para negros podem ser o início da recompensa pelas injustiças cometidas contra eles, inclusive tirar-lhes a oportunidade de estudar em uma faculdade. Como justificativa (J), enfatiza que somos todos iguais perante a lei e que o projeto é uma forma de ajudar a todos. Em sua conclusão (C) ressalta que esse projeto é fundamental tanto para diminuir a dívida do Brasil com os negros quanto para melhorar a vida deles. Como apoio (A), afirma que agora as cotas são um direito garantido pela lei.

B5, em seu dado (D), parte do fato de que nunca foi feito nada para reparar o mal que a escravidão causou aos negros, mesmo após a abolição. Na justificativa (J), aponta como consequência, a ocupação dos cargos públicos e profissões mais qualificadas por membros da classe alta da sociedade, que tiveram boa educação. Como conclusão (C), B5 alega que as cotas estabelecidas em lei, representam a chance da população negra e da classe média alcançarem posições que antes eram reservadas a uma elite, além de ser uma forma dos primeiros defenderem seus interesses, evitando a exclusão por parte do poder público. Como apoio (A) à sua conclusão, reitera que as cotas estão estabelecidas em lei.

B6 afirma em seu dado (D) que o governo tenta combater as desigualdades sociais e raciais por meio da lei de cotas. Como justificativa (J), diz que o governo exime-se do seu papel, não oferta uma educação de qualidade e, que por conta da precariedade do ensino público, a lei de cotas é uma forma desses estudantes ingressarem em uma universidade. Em sua conclusão (C), alega que o sistema de cotas aumenta o preconceito racial e que não é uma solução, pois apenas estimula as desigualdades raciais. Como apoio (A), destaca que no Brasil “não existe uma política voltada para a educação de base” e, ainda, que há controvérsias quanto à definição de quem é branco ou negro. B6 apresenta como refutação (R) que a melhor maneira de resolver esses problemas é investir na educação e na melhoria da qualidade de vida dos brasileiros.

B7 enfatiza em seu dado (D) que, por não terem acesso a boas escolas e condições favoráveis ao aprendizado, os negros são excluídos, e que os pobres de pele clara são injustiçados, passando por situações iguais ou até piores do que os negros. Na justificativa (J), diz que os negros são marginalizados e discriminados por sua cor e origem, o que gera essa desigualdade. Em sua conclusão (C), afirma que esta é uma oportunidade de torná-los iguais a todos, para que tenham uma vida melhor. B7 insere um apoio (A) à sua conclusão quando acrescenta que a “Constituição diz: devemos tratar a todos igualmente”, e um qualificador modal (Q) quando alega que “infelizmente” essa oportunidade é mal vista.

B8 traz como dado (D) a opinião de que a lei de cotas é um benefício satisfatório para os negros, porém injusto, e defende que justa seria a aplicação desse sistema às escolas públicas. Para sustentar o seu ponto de vista, utiliza as justificativas (J) de que essa medida tira a possibilidade de pessoas com a mesma capacidade conseguirem vaga em uma universidade por serem brancas; e que muitas instituições de ensino estão em situação precária e necessitam desse “empurrãozinho”. Como conclusão (C), B8 destaca que devem ser dadas oportunidades iguais para todos, através de investimentos para uma educação de qualidade, independente da classe social, reforçando sua justificativa com o qualificador modal (Q) “ ‘infelizmente’ acabam necessitando desse empurrãozinho”.

B9 apresenta como dado (D) a opinião de que o governo implantou o sistema de cotas nas escolas públicas e para negros, como forma de encobrir a baixa qualidade do ensino, enfatizando que, com isso, ele dá uma chance a esses jovens. No entanto, posiciona-se contrário às cotas raciais e favorável às cotas para escolas públicas. Nas justificativas (J) para sua posição, B9 considera que as cotas raciais aumentam o preconceito relativo à capacidade dos negros e também que a maioria dos estudantes dessas escolas já é constituída por negros. A lei de cotas para as escolas públicas é justificada em razão da falta de atenção do governo para com essas instituições. Em sua conclusão (C), B9 ressalta que os alunos de baixa renda somente necessitam de oportunidade de capacitação.

B10 apresenta como dado (D) a opinião de que a lei de cotas é mais uma forma de preconceito contra os negros e de o governo reconhecer os problemas da educação pública e tentar reparar o mal que causa. Sem inserir nenhuma justificativa (J), B10 destaca, em sua conclusão (C), que muito ainda deve ser feito para reparar o sofrimento e o preconceito por que os negros e pobres passaram.

A maioria dos alunos investigados (B1, B2, B3, B4, B5, B7, B9) revela em seu texto posicionamento favorável à adoção do sistema de cotas. B6, B8 e B10 deixam claro seu ponto de vista contrário a essa medida.

A tabela 15, a seguir, sintetiza as ocorrências averiguadas na produção textual desses alunos, o que nos permite identificar melhor a combinação desses elementos no interior dos textos pesquisados.

**Tabela 15** – Síntese: elementos do modelo de Toulmin ([1958]2006) Grupo B- Proposta II

Componentes da argumentação	Alunos										Total
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	
Dado	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Justificativa	2	4	3	1	1	2	1	2	2	-	18
Conclusão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Qualificador	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	3
Apoio	1	-	1	1	1	1	1	-	-	-	6
Refutação	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>49</b>

Com base nesse levantamento, constatamos que o Dado, a Justificativa e a Conclusão se fazem presentes em todos os textos investigados, com exceção de B10, que não apresenta justificativa. B2 e B3 foram os alunos que apresentaram o uso de mais justificativas em sua produção textual. Verificamos uma baixa frequência de qualificadores modais, os quais foram encontrados apenas nos textos investigados de B3, B7 e B8, com recorrência ao mesmo qualificador modal (Q) “infelizmente”, nos textos de B3, B7 e B8 e, ainda, o uso da expressão “empurrãozinho” no texto de B8. Quanto ao apoio (A), verificamos nessa proposta uma maior recorrência, tendo sido utilizado pelos alunos B1, B3, B5 e B6. É interessante assinalar que quanto ao Apoio, nos textos dessa proposta encontramos um número bastante significativo, verificando-se ocorrências em B1, B3, B5, B6. Quanto à Refutação, constatamos sua presença apenas na produção textual de B7.

Esses componentes da argumentação levantados, a partir do padrão de Toulmin ([1958]2005), nos textos dos alunos desse grupo, conforme descritos acima, estão distribuídos nas seguintes categorias de análise:

**Tabela 16** – Categorias do argumento: Grupo B-Proposta II

Níveis de argumentação	Categorias	Quantidade de ocorrências	%
<b>1) Argumento incompleto</b>	Argumento construído sem Dado	-	00
	Argumento construído sem Justificativa	1	10
	Argumento construído sem Conclusão	-	00
<b>2) Argumento simples</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa e Conclusão	1	10
<b>3) Argumento Completo</b>	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador	1	10
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio	3	30
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Qualificador, Apoio	2	20
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Refutação	1	10
	Argumento construído com Dado, Justificativa, Conclusão, Apoio, , Refutação	1	10
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

De acordo com a distribuição em categorias, verificamos, nos textos analisados, a predominância da categoria cuja estrutura é composta pelos elementos D-J-C-A, com 30% das ocorrências, seguida da categoria que apresenta os elementos D-J-C-Q-A, com 20% das ocorrências, ambas correspondendo ao argumento completo. Das demais categorias utilizadas por esse grupo, 1 (uma) é formada apenas por D-C, sem justificativa (J), constituindo um argumento incompleto, encontrada na produção textual de B10; e as outras duas, formadas pelas combinações D-J-C-Q, D-J-C-R e D-J-C-A-R, com apenas 1 (uma) ocorrência cada uma, ou seja, 10%. Essas três últimas combinações constituem o argumento completo do padrão de Toulmin. Com relação à categoria argumento simples, que corresponde à combinação D-J-C, registramos somente 1(uma) ocorrência nesse grupo. Verificamos também exemplos em que os sujeitos apresentam mais de três justificativas, como no caso de B2, B3, B5, B8 e B9, mas esse fato não é sinônimo de uma argumentação bem construída.

Podemos constatar que a presença de um maior número de elementos não assegura uma argumentação mais consistente, pois foi possível encontrar uma argumentação bem construída apenas com o padrão simples, no caso de B9, assim como uma estrutura mal construída com mais elementos, como no caso de B7, que apresenta um argumento formado por D-J-C-Q-A.

Esses dados nos levam a observar que nos textos da segunda proposta, os alunos realizam diversificadas combinações, que vão desde as mais simples até alguma de estrutura completa, recorrendo a um número de justificativas bem maior. A utilização dessa estratégia sugere que os alunos acreditam que ela torna sua argumentação mais convincente, no entanto, conforme já observamos em alguns desses textos, muitas justificativas se tornam redundantes, deixando o texto circular, como o excerto de B2, transcrito a seguir.

“Cotas para negros foi uma nova oportunidade a ser criada **porque os negros passam por muita dificuldade. Como no mercado de trabalho.** Essa foi uma boa ideia para que todos tenham um direito como as outras pessoas. **Porque os negros tem muita dificuldade no mercado de trabalho.** Para que nossos negros tenham o brilho de entrar em ma universidade”.

Diante disso, podemos deduzir que não existe uma relação direta entre a quantidade de justificativas e a qualidade dos argumentos construídos por eles.

Após a análise das categorias conforme o modelo-padrão de Toulmin, no próximo item, precedemos à identificação das técnicas argumentativas e dos recursos linguístico-discursivos empregados pelos alunos do Grupo B, nas duas propostas de produção textual.

#### 5.3.4.2 Técnicas argumentativas: tipologia dos argumentos

Para facilitar o estudo das técnicas argumentativas utilizadas por esses alunos, elaboramos um quadro (Apêndice H) com excertos de sua segunda proposta de produção textual (Anexo D). Em seguida, desenhamos a tabela 17 com uma síntese dos dados levantados para que possamos visualizar com mais clareza a frequência com que esses argumentos são utilizados no decorrer dos textos em análise.



**Tabela 17**– Técnicas argumentativas- tipologia de argumentos -Grupo B proposta II

Técnicas argumentativas	Tipos de argumentos	Alunos										
		B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	Total
Argumentos quase lógicos	Sacrifício	1	1	1	-	1	-	1	-	-	1	6
	Comparação	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	4
	superação	-	1	-	1	1	-	-	1	1	-	5
	Incompatibilidade.	-	-	-	-	-	1	1	1	1	-	4
	Direção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Retorsão	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
	Regra de Justiça	2	1	3	2	2	4	1	2	-	-	17
Argumentos baseados na estrutura do real	Desperdício.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Pragmático	-	1	2	4	2	2	-	1	1	-	13
	Vínculo causal	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	3
	Autoridade	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Argumentos que fundam estrutura do real	Analogia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>57</b>

A análise da proposta II, de produção textual desses alunos, que versa sobre a implantação do sistema de cotas, demonstra uma ampla utilização do argumento regra de justiça, um total de 17 ocorrências, superando os demais argumentos utilizados pelo grupo nessa proposta. O argumento pragmático, pertencente ao grupo dos argumentos baseados na estrutura do real, aparece aqui em segundo lugar, tendo sido verificado um total de 13 ocorrências. Em terceiro lugar, com 6 ocorrências, constatamos a presença do argumento de sacrifício, pertencente à categoria dos argumentos quase lógicos. Em quarta posição aparecem os argumentos por superação, com 5 ocorrências, e os argumentos por incompatibilidade e comparação, aparecem com 4 ocorrências, na quinta colocação. Vejamos como os alunos utilizam essas técnicas.

Argumento regra de justiça: B1, “Para que todos possam ser iguais perante a lei, e acabar com esse preconceito”; B2, “Para que todos tenham um direito como as outras pessoas”; B4, “Perante a lei somos todos iguais”; B8, “Proporcionar igualdade entre todos, principalmente dando oportunidades cabíveis como investimento em uma educação de qualidade”.

Conforme podemos comprovar nos enunciados retirados da produção textual desses alunos, semelhante ao primeiro grupo investigado, a escolha desse tipo de argumento se relaciona com a temática apresentada, e o seu largo uso aponta para a existência de a consciência democrática de que todos devem ser tratados igualmente. A utilização desse tipo de raciocínio demonstra que, na busca de adesão do auditório, os alunos recorrem a argumentos que, dificilmente podem ser contestados, já que são baseados nos princípios éticos e democráticos.

Argumento pragmático: B4, “[...] muitas vezes perdem a oportunidade de um emprego ou até mesmo de estudo em uma faculdade por ser negro, isso dói muito, sei bem disso”; B6, “porém a melhor maneira de acabar com essas desigualdades é investindo na educação e na qualidade de vida dos brasileiros”; B9, “Para encobrir a baixa qualidade, o governo implantou as cotas de colégios públicos e para negros”.

A recorrência a esse recurso demonstra o uso de argumentos fundados na própria experiência de vida, como o exemplo de B4; além de valores do senso comum partilhados pela sociedade em geral, usados pelos alunos para justificar seus pontos de vista favoráveis ou contrários ao sistema de cotas, como nos trechos de B6 e B9.

Argumento de sacrifício: B2, “Porque os negros passam por muita dificuldade”; B5, “[...] essa etnia bastante prejudicada mesmo após a abolição da escravidão, sendo jogados todos às ruas sem nenhuma condição (de) erguer-se perante a sociedade”; B10, “não é com uma simples lei de cotas que será apagado todo o sofrimento, dor, perseguições e o pior de tudo, o preconceito que os negros e pobres sofreram”.

Esse argumento tem um forte poder de persuasão e sua utilização pelos alunos serve para reforçar a defesa do sistema de cotas como uma forma de reparar o sofrimento dos negros nos exemplos de B2 e B5, e também justificar uma posição desfavorável, conforme encontramos em B10.

Argumento por comparação: B2, “Essa foi uma boa ideia para que todos tenham direito como as outras pessoas”.

A comparação é bastante utilizada pelos alunos para reivindicar um tratamento justo, igualitário entre negros e brancos, entre o ensino público e o privado, sendo equiparada à regra de justiça.

Argumento por superação: B2, “Para que os nossos negros tenham o brilho de entrar em uma universidade”; B5, “Portanto as cotas estabelecidas em lei

proporcionam a chance da população negra e da classe média alcançarem níveis na sociedade que antes era reservado a elite e se erguer na sociedade de forma a defender os interesses sociais para evitar mais ainda a exclusão por parte do poder público”; B9, “os alunos de baixa renda precisam somente de oportunidades para se capacitar”.

Essa técnica é bastante utilizada no sentido mostrar a transposição de obstáculos pelos negros, com vistas a alcançar a inclusão social. Nesse caso, verificamos que sua utilização sinaliza para a crença na capacidade dos negros superarem as dificuldades, de irem mais longe, conforme B2; de vencerem os preconceitos e barreiras sociais que lhes são impostos, consoante B5 e B9.

Argumento por incompatibilidade: B6, “Além de existirem controvérsias para como se deve definir quem é branco e quem é negro, numa sociedade multirracial como a brasileira”; B9, “Entretanto, não se pode negar que é uma chance para esses jovens, mas por outro lado as cotas raciais aumentam o preconceito”.

Como podemos comprovar pelos exemplos, esse tipo de argumento se relaciona ao campo das controvérsias que o tema suscita, às prováveis incoerências que possam surgir com a adoção do sistema de cotas, como no exemplo de B6, ou ainda nas suas consequências, conforme destaca B9.

Argumento por vínculo causal: B3, “O Brasil gerou uma grande dívida com a população negra trazida da África”; B5, “[...] sendo jogados todos às ruas sem nenhuma condição (de) erguer-se perante a sociedade”; B5, “Hoje as consequências tornaram-se bastante visíveis, principalmente ao olhar para os cargos públicos mais qualificados e para as universidades onde predominam os membros da elite ou classe alta da sociedade, os quais tiveram boas condições de educação”.

O argumento por vínculo causal estabelece relações entre um fato e sua causa, como no excerto de B3, sobre a dívida social e política que o Brasil gerou com os africanos por causa da escravidão; no primeiro exemplo de B5, a respeito da exclusão social em consequência do abandono dos negros após a abolição e, no seu segundo exemplo, a exclusão destes dos empregos e das universidades por falta de uma boa educação. Observamos que os efeitos persuasivos desse tipo de argumento são conhecidos pelos alunos, que o utilizam para defender o sistema de cotas raciais.

Argumento de autoridade: B3, “ agora é um direito estabelecido por lei”; B7, “A constituição diz: devemos tratar todos igualmente”.



<b>Operadores Argumentativos</b>	<b>Função na orientação do enunciado</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>B3</b>	<b>B4</b>	<b>B5</b>	<b>B6</b>	<b>B7</b>	<b>B8</b>	<b>B9</b>	<b>B10</b>	<b>Total</b>
<b>Apenas</b>	Negação de totalidade	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>Já</b>	Tempo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Já</b>	Pressuposição	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	<b>2</b>
<b>Já que</b>	Justificação	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	<b>3</b>
<b>Como</b>	Exemplificação	-	1	1	-	1	1	-	1	-	-	<b>5</b>
<b>Como</b>	Comparação	-	3	1	-	1	-	-	1	-	-	<b>6</b>
		-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	<b>2</b>
<b>Para que</b>	Finalidade	1	2		2	-	1	-	-	1	-	<b>7</b>
<b>Para</b>	Finalidade	-	1	-	-	1	-	-	1	3	1	<b>7</b>
<b>Portanto</b>	Conclusão	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	<b>2</b>
<b>Entretanto</b>	Contraposição	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	<b>1</b>
<b>Tudo, Todo(a)s</b>	Totalidade	2	1	-	1	1	1	2	1	-	-	<b>9</b>
<b>De um lado</b>	Oposição	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Por outro lado</b>	Oposição	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	<b>2</b>
<b>Até</b>	Inclusão	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	<b>2</b>
<b>Até mesmo</b>	Introdução de argumento mais forte	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
<b>Além</b>	Introdução de argumento	1	-	-	1	-	1	-	-	1	-	<b>4</b>
<b>Uma vez que</b>	Justificação	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	<b>1</b>
<b>Que</b>	Explicação	2	-	-	1	-	-	-	-	-	1	<b>4</b>
<b>Que</b>	Restrição	4	2	2	4	1	2	3	1	2	2	<b>23</b>
<b>Mas</b>	Contraposição de ideias	-	-	2	1	-	2	1	-	1	-	<b>7</b>
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>161</b>

O levantamento dos operadores argumentativos empregados pelos alunos do Grupo B, nos textos elaborados a partir da segunda proposta de produção textual, permite constatar a alta frequência do operador *e*, para qual foi possível identificarmos 33 (trinta e três) ocorrências. Nesse sentido, vale lembrar que Koch (2008) afirma que esse operador pertence normalmente ao grupo dos que acrescentam, encadeiam argumentos orientados no sentido de uma mesma conclusão. Os excertos retirados dos textos dos alunos transcritos, a seguir,

mostram algumas dessas relações que podem ser desempenhadas por esse operador:

- (B1) “Para que todos possam ser iguais perante a lei, **e** acabar com esse preconceito, o governo deveria investir cada vez mais na educação”.
- (B4) “[...] são discriminados **e** às vezes até perseguidos por grupos de extermínio de raça”.
- (B7) “a injustiça contra pessoas que possuem a pele clara **e** que são pobres”.

Os exemplos apresentados acima mostram que o uso desse operador não serve apenas para adicionar um novo segmento ao anterior, mas como podemos ver nos enunciados transcritos de B1 e B4, ao mesmo tempo que esse operador introduz um argumento, ele o apresenta de maneira incisiva, atribuindo maior força ao seu enunciado.

Em segundo lugar, aparece o operador argumentativo *que*, para o qual foi possível contabilizarmos 23 (vinte e três) ocorrências para restrição e 4 para explicação. Koch(2008) inclui esse operador entre os que servem para introduzir uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior. Vejamos alguns excertos onde podemos verificar essas funções:

- (B2) “Pessoas **que** gostam de se apoderar das oportunidades das pessoas **que**, no caso são os necessitados”.
- (B3) “[...] ajuda a minimizar bastante a situação dos alunos **que** desejam ingressar nas universidades”.
- (B7) “[...] esta é uma oportunidade, **que** infelizmente é mal vista”

Podemos observar nos exemplos mostrados acima, e na maioria dos textos, tanto deste grupo como do primeiro grupo investigado, que ocorre uma predominância da função restritiva no uso desse operador pelos alunos, sendo que nesse grupo foi utilizado apenas 4 vezes com a finalidade de introduzir explicação. Nos exemplos de B2, esse elemento introduz um enunciado de valor restritivo e depois uma asserção explicativa; em B3, esse operador introduz um enunciado com função restritiva; e em B7 insere uma explicação de teor avaliativo.

Em seguida, na terceira posição, para os quais observamos 9 ocorrências, vêm os operadores *todo*, *todo(a)s* que, ao lado de *muito(a)s*, com 4 ocorrências, e *bastante*, com 2 (duas), funcionam na escala argumentativa no sentido de orientar para afirmação de totalidade, como nos mostram estes exemplos.

- (B1) “Seria a única forma de todos para que **todos** possam ser iguais perante a lei”.
- (B5) “Hoje as consequências tornaram-se **bastante** visíveis”.
- (B7) “A Constituição diz: devemos tratar **todos** igualmente”.
- (B8) “Pois **muitas** instituições ainda encontram-se em situação debilitada”
- (B10) “**Muito** ainda tem que se fazer, pois não é com uma simples lei de cotas que será apagado **todo** o sofrimento”.

Como podemos notar, a presença desses operadores orientam para uma escala de afirmação plena, como nos exemplos transcritos de B1, B7 e B10, onde os operadores *todo(s)* são utilizados para enfatizar uma generalização em prol da igualdade, que faz parte do apelo democrático à inclusão social. Da mesma forma, por meio dos operadores *muito(a)s* e *bastante*, dos excertos de B5, B8 e B10, os autores procuram reforçar a adesão às suas teses, recorrendo a premissas que põem em evidência os valores de quantidade. Como já vimos antes, lembrando Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), ao utilizar esse recurso, o locutor procura fundar seus argumentos em premissas de ordem geral, que dão a subentender que aquilo em maior número é preferível a um número menor.

Ocupando o quarto lugar, identificamos os operadores *mas*, *porque*, *também*, com 7 (sete) ocorrências para cada um. Seguem, abaixo, alguns excertos que ilustram a utilização desses operadores pelos alunos:

- (B1) “Além das cotas **também** existi o PROUNI e FIES programas do governo, **também** destinados a estudantes que querem conseguir uma bolsa de estudo”.
- (B1) “Sou a favor do sistema de cotas **porque** elas são a única forma de estudantes de escolas públicas ingressarem em uma universidade”.
- (B2) “**Mas** deveria ter um critério **porque** há pessoas que gostam de se apoderar das oportunidades”.
- (B3) “O sistema de cota não irá resolver de fato o problema da educação no país, **mas** ajuda a minimizar bastante a situação dos alunos que desejam ingressar nas universidades”.
- (B8) “O benefício para essa parte do alunado é satisfatório, **porém** injusto”.
- (B9) “**Entretanto**, não se pode negar que é uma chance para esses jovens, **mas** por outro lado as cotas raciais aumentam o preconceito”.

Normalmente, o operador *mas* é utilizado com função adversativa, pois apresenta argumentos orientando-os para conclusões contrárias, que mudam a orientação argumentativa de enunciados anteriores, como nos excertos de B3 e B8. Todavia, podemos ver no excerto de B9, que, além dessa função, o operador *mas*

introduz uma espécie de ressalva a um posicionamento anterior. Com a mesma função, encontramos operadores como *entretanto*, *porém*, conforme podemos conferir nos exemplos de B8 e B9, acima.

Por sua vez, o operador *porque* funciona no sentido de introduzir uma justificativa ou explicação. No excerto de B1, a recorrência a esse operador sugere uma preocupação do aluno em comprovar seu ponto de vista, no intuito de reforçar o seu argumento e no de B2, a intenção é justificar seu posicionamento de que deveria haver um critério na implantação das cotas, usando como explicação que pessoas poderiam se apoderar das oportunidades dadas aos negros. Com função semelhante, encontramos o *pois* e *visto que*, *já que*, *uma vez que* com uma frequência menor, os quais constituem a mesma classe argumentativa, como ilustram os exemplos de B3 e B8, que se seguem.

(B3) “[...] **Pois** concorrer com alunos provindos de boas escolas particulares não é uma disputa Justa”.

(B3) “[...] **já que** a qualidade de ensino destas na maioria das vezes é melhor”.

(B8) “[...] **uma vez** que inibe a possibilidade de outros também capazes de conseguir uma vaga”

Ainda com 7 ocorrências, encontramos o marcador argumentativo *para que*, empregado com a função de estabelecer relação de finalidade, da mesma maneira que *para*, pertencente à mesma classe argumentativa, como podemos verificar nos exemplos de B2 e B5.

(B2) “**Para que** os nossos negros tenham o brilho de entrar em uma universidade”

(B5) “[...]nunca se quer foi feito algo **para** reparar o mal que isso causou a essa etnia”.

Na quinta posição, identificamos o operador argumentativo *como*, do qual levantamos 6 (seis) ocorrências, utilizadas para estabelecer comparação, e 5 (cinco) com função de exemplificar. Vejamos alguns excertos:

(B2) “Para que todos tenham um direito **como** as outras pessoas”.

(B5) “[...] alcance dos principais cargos profissionais **como** médicos, advogados, dentre outros.



Esse operador geralmente é utilizado para avaliar uma realidade em relação à outra, indicando uma relação de igualdade entre as duas, como podemos ver em B2, quando o aluno reivindica direitos iguais. Entretanto, é comum encontrar nos textos investigados a utilização desse operador com a função de exemplificar uma asserção anterior, como no excerto de B5.

Em menor número, verificamos a presença de outros operadores, a maioria com apenas 1 (uma) ou duas ocorrências *somente*, *apenas*, no sentido de indicar negação de totalidade; *apesar* e *mesmo*, indicando concessão; Apesar da baixa frequência com que foram utilizados, esses marcadores produzem efeitos de sentido muito importantes para a orientação argumentativa dos enunciados.

Constatamos, ainda, com uma frequência menor, entre 1 (uma) a 3 (três) ocorrências, a presença de outros operadores argumentativos, como é o caso de *além de*, *ainda*, *até*, *até mesmo*, *mesmo*, *não só*, conforme podemos conferir nestes exemplos abaixo.

(B6) “**Além** de existirem controvérsias”.

(B4) “[...] negros que **ainda** sofrem vários tipos de preconceitos”.

(B4) “ muitas vezes perdem a oportunidade de emprego e **até mesmo** de estudo em uma faculdade por ser negro”.

(B7) “ Os negros são marginalizados e **até** discriminados pela cor”.

Como podemos verificar, esses operadores, mais do que acrescentar um enunciado a outro, a exemplo do operador *e*, servem para introduzir um argumento decisivo para uma mesma conclusão, orientando o enunciado numa escala que assinala um argumento mais forte, como no caso de B4 e B7, acima. Podemos deduzir que essa baixa frequência, deve-se à grande variedade de operadores que podem ser usados com uma mesma função, o que permite aos os alunos diversificarem o seu uso.

Assim como essas, existem também expressões que funcionam numa escala para negação de totalidade ou restrição, como é o caso dos operadores *apenas*, *somente*, que se encadeiam com *pouco* e um *pouco*. Vejamos alguns exemplos:

(B1) “Novos programas do governo que ajudam pessoas que têm **pouco** a conseguirem entrar em universidades.

(B4) “[...] o Estado começou, **um pouco** a se importar com estes povos negros”.

(B4) “Esse projeto é fundamental para que a dívida do Brasil com os negros diminua **um pouco**”.

(B6) “Esse sistema **apenas** aumenta o preconceito racial e não soluciona o problema do racismo no Brasil”.

(B6) “A cota racial **apenas** estimula as diferenças raciais”.

(B9) “Os alunos de baixa renda precisam **somente** de oportunidades para se capacitar”.

Conforme podemos notar, se o emprego do operador *apenas* nos excertos de B6 serve para reforçar os argumentos contrários à adoção do sistema de cotas, a utilização de *um pouco* e *somente*, nos excertos de B4 e B9 reforçam os argumentos favoráveis à sua adoção.

Ducrot (1972) trata as expressões *pouco* e *um pouco* como pertencentes a escalas opostas, pois são suscetíveis de efeitos de sentido diferentes, uma vez que *pouco* exprime uma maneira atenuada de negação, que leva a uma conclusão negativa conforme vemos no exemplo encontrado em B1, e *um pouco* que serve para apresentar uma afirmação, atenuando-a, no sentido de levar a uma conclusão positiva, como em B4, ambas expressões determinam o valor argumentativo de um enunciado.

Entre esses operadores investigados, além de outras funções, alguns são utilizados como marcadores de pressuposição, como *ainda*, *já*, nos exemplos que se seguem:

(B4) “**já** foi registradas vários desses casos”.

(B4) “[...] negros que **ainda** sofrem vários tipos de preconceitos”.

(B5) “defender os interesses sociais para evitar **mais ainda** a exclusão por parte do poder público”.

(B10) “Muito **ainda** tem que se fazer, pois não é com uma simples lei de cotas que será apagado todo o sofrimento”.

Nesses excertos, observamos que os operadores *já* e *ainda* introduzem alguns pressupostos tais como os negros já sofreram vários tipos de preconceito (B4); o poder público exclui os negros (B5); pouco tem sido realizado para combater o sofrimento dos negros (B10), Assim, também, o enunciado de B4 “[...] o Estado começou, **um pouco** a se importar com estes povos negros” que introduz o pressuposto de que o Estado nunca se importou com os negros, marcado pelo operador *um pouco*.

Quanto ao fenômeno da polifonia, vale lembrar que Ducrot(1987) explica que esta só existe quando é possível distinguir dois tipos de personagem em um enunciado: o enunciador e o locutor. Este é responsável pelo enunciado e aquele, cujo ponto de vista é apresentado, aparece no enunciado como realizador do discurso. Em nossa análise, identificamos nos argumentos dos alunos algumas dessas marcas, como destacamos nos seguintes excertos:

(B1) “Para que todos possam ser iguais perante a lei”.

(B4) “O Brasil gerou uma grande dívida com a população negra trazida da África”.

(B7) “A Constituição diz: devemos tratar todos igualmente”.

(B10) “Muito ainda tem que se fazer, pois não é com uma simples lei de cotas que será apagado todo o sofrimento”.

O excerto de B1, evidencia o senso comum, manifestado por uma voz social; no exemplo de B4, observamos que ocorre uma integração do discurso político; no de B7, o locutor invoca a voz de uma autoridade, neste caso a Constituição para expressar seu ponto de vista, sem se responsabilizar pelo seu enunciado; e, em B10, a voz do locutor se opõe a um enunciador que diz que a lei de cotas apagará o sofrimento causado aos negros.

Conforme podemos observar, por esses exemplos, os alunos trazem para seus enunciados diferentes vozes sociais que orientam seu enunciado numa mesma direção ou numa direção contrária.

A modalização é outra estratégia argumentativa que se manifesta através de marcas linguísticas em um enunciado, sinalizando para a forma como o locutor revela no seu discurso seus valores, atitudes e seu posicionamento. Através do emprego desse recurso, o locutor pode se comprometer ou não com o que diz. Vejamos alguns exemplos dos excertos dos alunos:

(B1) “Para que todos possam ser iguais perante a lei, e acabar com esse preconceito, o governo **deveria** investir cada vez mais na educação”.

(B3) “**Infelizmente** a educação pública do país não é das melhores [...]”

(B9) “Os alunos de baixa renda **precisam** somente de oportunidades para se capacitar”.

Como vemos, os alunos modalizam o seu discurso através de expressões que refletem o seu posicionamento ou avaliação dos fatos. Os exemplos acima nos mostram como eles usam essa estratégia: a modalização deôntica é marcada pelo futuro do pretérito em B1; pelo verbo precisar no presente do indicativo em B9; e em B3, o uso do advérbio *infelizmente* insere um enunciado que reflete uma atitude avaliativa do enunciador.

Em relação à frequência dessas marcas linguísticas nesses textos, observamos que o operador *e* foi o mais utilizado, aparecendo em primeiro lugar, servindo para encadear dois argumentos orientados numa mesma direção, seguido pelo operador *que*, em segundo lugar, com a função de introduzir um enunciado de valor restritivo ou explicativo, dos operadores *todo(a)s* no sentido de indicar afirmação total plena e do *mas*, usado com a intenção de contrapor ou orientar um argumento para uma escala mais forte.

Nesse item, realizamos a análise das produções textuais dos alunos dos grupos A e B, nas duas propostas de produção textual, identificando e descrevendo os componentes do padrão argumentativo, as técnicas argumentativas e os recursos linguístico-discursivos, procedendo ao levantamentos quanto ao número de ocorrências e análise quanto à função de cada um desses elementos na orientação argumentativa do gênero dissertativo-argumentativo escolar.

No item, a seguir, fazemos um estudo comparativo desses aspectos levantados nos dois grupos, com o intuito de verificar como esses grupos se comportam em relação aos procedimentos argumentativos utilizados na defesa e sustentação do seu ponto de vista, na construção do gênero dissertativo-argumentativo escolar.

#### 5.4 A construção do argumento: análise comparativa dos dois grupos

Através da análise comparativa dos elementos do padrão argumentativo de Toulmin ([1958] 2006), encontrados nas produções textuais dos alunos do grupo A (GA) e do grupo B (GB), foi possível chegarmos a algumas combinações, conforme resumizamos na tabela 19, a seguir.

**Tabela 19** - Categorias do argumento usadas pelos grupos A e B

<b>Categorias</b>	<b>GA- PI</b>	<b>GA- PII</b>	<b>Total GA</b>	<b>GB-PI</b>	<b>GB- PII</b>	<b>Total GB</b>	<b>Total</b>
<b>DC</b>	-	-	-	1	1	2	<b>2</b>
<b>DCQ</b>	-	-	-	1	-	1	<b>1</b>
<b>DJC</b>	6	5	11	7	1	8	<b>19</b>
<b>DJCQ</b>	1	3	4	-	1	1	<b>5</b>
<b>DJCA</b>	1	1	2	-	3	3	<b>5</b>
<b>DJCQA</b>	-	-	-	-	2	2	<b>2</b>
<b>DJCR</b>	2	-	2	-	1	1	<b>3</b>
<b>DJCQR</b>	-	-	-	1	-	1	<b>1</b>
<b>DJCAR</b>	-	1	1	-	1	1	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>40</b>

Com relação à primeira proposta, constatamos uma maior utilização da categoria argumento simples, construída com a combinação D-J-C, pelos dois grupos. Na segunda proposta, essa categoria predominou apenas no grupo A, haja vista que, no grupo B, apenas um aluno utilizou essa combinação. Dentre as demais categorias utilizadas pelo primeiro grupo, verificamos as categorias formadas por argumento completo, constituídas pelos elementos D-J-C-Q, D-J-C-A e D-J-C-R. Já com relação ao segundo grupo, constatamos a ocorrência de duas combinações D-C e D-C-Q, do argumento incompleto na primeira proposta, formadas sem justificativa (J). A combinação D-C foi encontrada também na segunda proposta desse grupo que, com vemos, apresentou uma maior variação no uso dos elementos do modelo toulminiano. Além dessa categoria, e da categoria do argumento simples D-J-C, registramos várias combinações usadas por esse grupo, na segunda proposta, as quais constituem o argumento completo, como D-J-C-Q, D-J-C-A, D-J-C-Q-A e D-J-C-R.

Como podemos observar, as combinações se mostram bastante diferenciadas entre os dois grupos. Se no primeiro, a que foi utilizada com maior frequência foi a combinação D-J-C, que apresenta os elementos fundamentais do modelo de Toulmin ([1958] 2006), na segunda, constatamos apenas uma combinação desse tipo. Como podemos ver, os alunos demonstram dificuldade em

apropriar-se de certas categorias que possam ampliar e dar suporte a suas afirmações, de modo a atribuir maior força argumentativa a seus enunciados.

Pelo fato de a proposta II, tratar de um tema polêmico, o sistema de cotas, esperávamos que houvesse uma recorrência maior ao apoio (A) e à refutação (R), no entanto, esses componentes foram pouco utilizados pelos dois grupos. Esse dado pode evidenciar falta de uma prática pedagógica que os estimule não só a manifestar e sustentar sua opinião, como também a refutar opiniões contrárias, a produzir argumentos que justifiquem seus pontos de vista, principalmente quando a discussão envolver questões de natureza controversa.

As justificativas foram amplamente utilizadas tanto na primeira, como na segunda proposta pelos dois grupos investigados, todavia observamos falta de habilidade em selecionar aquelas que melhor servissem para fundamentar os dados, de modo a defender os seus pontos de vista.

Toulmin postula que os argumentos mais bem elaborados são aqueles que possuem um maior número de componentes. Todavia, o que constatamos foi que apesar de os alunos do segundo grupo terem recorrido a uma maior variedade desses elementos na proposta II, isso não significou uma maior qualidade em sua argumentação. Provavelmente, eles recorram a esses elementos sem ter noção do que eles representam para a construção de uma argumentação mais consistente.

Esses dados nos levam a deduzir que os alunos têm dificuldade em elaborar argumentos suficientes para sustentar e defender seus pontos de vista, utilizando-se na maioria das vezes da justaposição de justificativas do senso comum, que refletem a voz social, como principal estratégia para tentar convencer o interlocutor a aceitar o seu ponto de vista.

Para facilitar a análise comparativa das técnicas argumentativas mais utilizadas nos dois grupos de alunos investigados, realizamos o levantamento dos dados relativos à frequência dos argumentos no *corpus* em análise em cada uma das propostas, bem como em relação ao número total de ocorrências dos argumentos, conforme podemos conferir na tabela 20.

**Tabela 20** – Técnicas argumentativas: tipologia de argumentos dos grupos A e B

Técnicas argumentativas	Tipos de argumentos	GA PI	GA PII	GA Total	GB PI	GB PII	GB Total	TOTAL
<b>Argumentos Quase- lógicos</b>	Sacrifício	3	3	<b>6</b>	11	6	<b>17</b>	<b>23</b>
	Comparação	-	7	<b>7</b>	-	1	<b>1</b>	<b>8</b>
	Direção	3	1	<b>4</b>	2	-	<b>2</b>	<b>6</b>
	Definição	1	-	<b>1</b>	-	-	<b>-</b>	<b>1</b>
	Incompatibilidade	6	2	<b>8</b>	3	4	<b>7</b>	<b>15</b>
	Retorsão	1	6	<b>7</b>	-	2	<b>2</b>	<b>9</b>
	Regra de Justiça	-	17	<b>17</b>	-	17	<b>17</b>	<b>34</b>
<b>Argumentos baseados na estrutura do real</b>	Desperdício	8	1	<b>9</b>	6	-	<b>6</b>	<b>15</b>
	Superação	-	2	<b>2</b>	-	5	<b>5</b>	<b>7</b>
	Pragmático	7	7	<b>14</b>	5	13	<b>18</b>	<b>32</b>
	Vínculo causal	5	6	<b>11</b>	1	3	<b>4</b>	<b>15</b>
<b>Argumentos que fundam a estrutura do real</b>	Exemplo	-	2	<b>2</b>	-	-	<b>-</b>	<b>2</b>
	Analogia	1	-	<b>1</b>	-	1	<b>1</b>	<b>2</b>
	Metáfora	3	-	<b>3</b>	-	-	<b>-</b>	<b>3</b>
	<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>54</b>	<b>92</b>	<b>28</b>	<b>52</b>	<b>80</b>	<b>172</b>

Como já observamos nos textos produzidos a partir da proposta I, desenvolvida pelos dois grupos, ocorre a predominância dos argumentos de desperdício, pragmático, por incompatibilidade e vínculo causal no grupo A, ao passo que no grupo B predominam os argumentos de sacrifício, desperdício e pragmático, respectivamente. Como podemos ver na tabela 20, nesse grupo a incidência de argumentos foi menor do que no grupo A, nessa proposta.

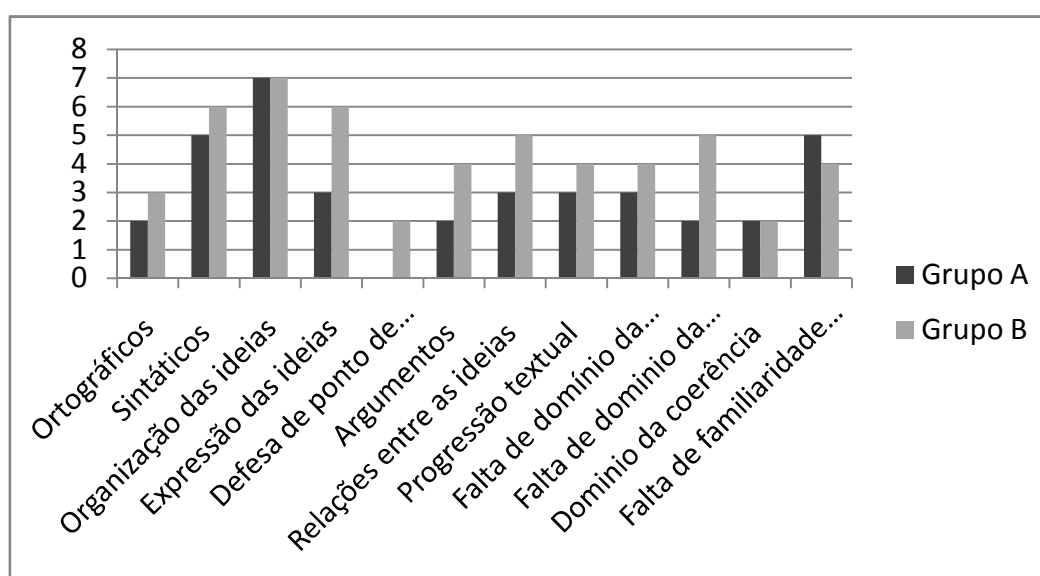
Já no que se refere aos textos elaborados a partir da proposta II, nos dois grupos, verificamos uma frequência muito maior do argumento regra de justiça, seguido do argumento pragmático, como vemos melhor no gráfico 2, a seguir. Deduzimos que os alunos recorrem à argumentação que se utiliza dos argumentos regra de justiça por serem baseados em argumentos quase lógicos, pois são afirmações aceitas como verdade por todos, que não admitem divergências, tornando-se difícil contestá-las. Como reivindicam tratamento igualitário para todos, é mais fácil obter a adesão do auditório para o seu ponto de vista. Por isso, esse tipo de argumento é utilizado pelos alunos de maneira ampla, e somente foi registrado

nos textos da proposta sobre o sistema de cotas, e com o mais alto índice de ocorrência entre os demais argumentos identificados.

A grande incidência no uso do argumento pragmático pelos alunos dos grupos A e B, nas duas propostas pode ser atribuída ao fato de ser mais fácil para eles relacionarem determinados fatos às suas consequências favoráveis ou desfavoráveis, uma vez que estas podem ser aceitas pelo senso comum, pois não necessitam de provas ou evidências para fundamentá-las. Se no primeiro grupo esse argumento disputa o segundo lugar com o argumento por comparação, no segundo, ele se destaca na liderança tanto com relação a este quanto aos demais argumentos presentes nos textos investigados.

Outro recurso bastante utilizado pelos dois grupos, no entanto, mais pelos alunos do grupo B nas duas propostas é o argumento por sacrifício, pertencente, assim como a regra de justiça, à classe dos argumentos quase lógicos. Podemos justificar sua vasta utilização pelo fato de valorizar alguma coisa ou alguém em função do sacrifício que estamos dispostos a enfrentar para alcançá-lo. Assim, na primeira proposta serve para mostrar o que os participantes dos *reality shows* estão dispostos a sacrificar a fim de obter fama e dinheiro. Já na segunda proposta, o uso desse argumento mostra que os alunos têm consciência de sua força persuasiva, na defesa do sistema de cotas para reparar os sofrimentos causados pela escravidão negra e pela discriminação racial. O gráfico 2 facilita a visualização dos argumentos que mais foram utilizados pelos alunos dos dois grupos pesquisados.

**Gráfico 2** – Tipos de argumentos presentes nos textos dos Grupos A e B





Como podemos observar no gráfico anterior, o argumento quase-lógico regra de justiça e o argumento pragmático, fundado na estrutura do real, são os mais utilizados pelos dois grupos.

Os argumentos como de incompatibilidade, vínculo causal, desperdício, retorsão e comparação, apesar de ter sido encontrados em menor quantidade em uma ou outra proposta, no cômputo geral, alcançaram índices bastante significativos. O primeiro mostra um esforço dos alunos em estabelecer sua argumentação apontando certas incoerências no comportamento das pessoas relacionadas aos reality shows e à implantação do sistema de cotas.

O argumento por vínculo causal é utilizado para mostrar, principalmente, as consequências que a lei de cotas pode acarretar. Ao passo que o argumento por comparação é empregado pelos alunos, na segunda proposta, principalmente, como forma de argumentar que os negros possuem a mesma capacidade intelectual que os brancos e, ainda, para evidenciar a baixa qualidade do ensino da escola pública em relação ao da escola privada.

É importante destacar que este último argumento evidencia a importância dos lugares de qualidade, fundados em valores compartilhados pela maioria dos auditórios e bastante utilizados quando a intenção é reforçar um argumento a fim de conseguir a adesão a uma tese.

Quanto à análise comparativa dos recursos linguístico-discursivos empregados nos textos produzidos nas duas propostas pelos dois grupos investigados, constatamos que os operadores argumentativos empregados pelos alunos do grupo A, apresentam uma maior variedade em relação aos usados pelos alunos do grupo B. Entretanto, observamos uma convergência muito grande quanto ao uso dos operadores de maior frequência nos dois grupos pesquisados, como podemos constatar na tabela, a seguir.

**Tabela 21-** Operadores argumentativos mais utilizados pelos grupos A e B

Ordem	Função na orientação do enunciado	Operador Argumentativo	Quant. Grupo A	Quant. Grupo B	Total
01	Introduzem enunciados que se somam para uma mesma conclusão	E	64	57	121
02	Introduzem enunciados que restringem	Que	25	37	62
03	Estabelecem relação de finalidade	Para	22	16	38
04	Introduzem enunciados que exprimem conclusão	Pois	21	9	30
05	Introduzem enunciados que explicam	Que	19	11	30
06	Introduzem enunciados que se contrapõe	Mas	16	12	28
07	Indicam afirmação de totalidade	Tudo/todo(a)s	16	11	27
08	Introduzem exemplificação ou comparação	Como	11	13	24
09	estabelecem relação de explicação	Porque	2	14	16
10	Introduzem enunciados pressupostos ou que se opõem	Já	10	6	16
11	orientar a conclusão para uma afirmação	Apenas	11	4	15
12	Adicionam ou assinalam argumento mais forte para uma conclusão	Até, até mesmo	4	10	14
<b>Total</b>			<b>221</b>	<b>200</b>	<b>421</b>

Constatamos na tabela acima que o operador argumentativo *e* foi o mais utilizado pelos dois grupos, aparecendo em primeiro lugar com a função de adicionar um enunciado ao anterior, além de ser usado para introduzir um argumento mais forte. O operador *que* vem em segundo lugar, utilizado mais frequentemente com a função de introduzir um enunciado de valor restritivo do que explicativo. Em terceiro aparece o marcador *para*, seguido do *pois* e do *que* explicativo na quarta colocação. Na quinta posição vem o *mas*, seguido na sexta pelos operadores *tudo/todo(a)s*, e em sétimo lugar o *como*. Os demais operadores aparecem com um número de incidências bem menor, no entanto, não são menos importantes para a construção da argumentação, conforme atestam as análises aqui empreendidas.

Outro dado importante que levantamos nesta análise está relacionado com a frequência do uso desses operadores pelos dois grupos. Verificamos que grande parte dos operadores teve uma frequência maior entre os alunos do grupo A do que entre os alunos do grupo B. Esse dado sugere que, entre os alunos do primeiro grupo, há uma preocupação maior com o encadeamento dos enunciados, com os efeitos semânticos que os recursos linguístico-discursivos proporcionam à orientação argumentativa.

Encontramos alguns operadores que, além das funções próprias, desempenham outras funções nos enunciados, como é o caso do *e*, *que*, *já*, *até*, *como* e *mas*, assim como operadores diferentes utilizados para desempenhar uma mesma função, como *não só*, *também*, *ainda*, *mas também*, dentre outros.

A utilização desses operadores pelos alunos demonstra que a maioria tem conhecimento da função que esses marcadores desempenham na construção textual, no entanto, constatamos que alguns desses recursos são usados de maneira redundante, como é o caso dos operadores *e*, *que*, *para*. Por outro lado, verificamos que alguns alunos conseguem diversificar, fazendo uso de operadores argumentativos com funções variadas em sua produção textual.

Os dados aqui levantados apontam para a existência nos textos investigados de uma construção textual que atende a um padrão mínimo de argumentação, em que se observa o esforço por parte dos alunos, em lançar mão de determinadas técnicas argumentativas na tentativa de justificar seu ponto de vista, embora não consigam efetuar operações mais complexas, como a inserção da contra-argumentação que os levem a ultrapassar um padrão mínimo de argumentação. Ainda na tentativa de atender à tarefa solicitada, procuram fazer uso de diversificados recursos linguístico-discursivos na intenção de tornar sua argumentação mais elaborada.

Esses resultados nos levam a acreditar que, muitas vezes, os problemas da produção textual do gênero em estudo estão relacionados com as características desse gênero escolar, cujas condições de produção, dissociadas do caráter interativo da língua, dificultam o desenvolvimento da capacidade argumentativa que leve os alunos a apresentar uma opinião bem fundamentada, formulando argumentos e contra-argumentos por meio da assimilação de estratégias argumentativas, bem como do domínio dos recursos linguístico-discursivos que favorecem a uma argumentação bem elaborada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho propomo-nos a realizar um estudo de produções textuais elaboradas por alunos do ensino médio de uma escola pública, com o intuito de verificar como eles constroem a sua argumentação, quando solicitados a apresentar argumentos para a defesa e sustentação de um ponto de vista.

Ao elaborar esta proposta de pesquisa, o nosso interesse estava voltado para a compreensão das dificuldades relacionadas ao gênero dissertativo-argumentativo escolar, uma vez que este gênero é utilizado, na maioria dos casos, como um dos principais pré-requisitos para aprovação em exames de ingresso às universidades.

Em vista disso, perseguimos nosso objetivo, que foi investigar como os alunos estruturam a sua produção textual, verificando quais os elementos do padrão argumentativo são mais frequentes, que técnicas argumentativas e recursos linguístico-discursivos dão suporte à orientação argumentativa nos seus enunciados quando solicitados a defender o seu ponto de vista.

Assim, ao darmos prosseguimento a esta investigação, no intuito de compreender o funcionamento dos gêneros como objeto de ensino, em especial desse gênero escolar, para embasar a nossa análise, foi necessário realizar um estudo dos pressupostos teóricos de Bakhtin ([1929]1995),([1979] 2003), sobre o dialogismo e os gêneros discursivos, das contribuições de Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004) e de outros teóricos sobre os gêneros como práticas sócio-históricas. Além disso, foi preciso fazer um apanhado dos postulados da argumentação, resgatados pelos estudos de Stephen Toulmin ([1958] 2006) e de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), até a abordagem de Oswald Ducrot (2009), que postula uma argumentação inscrita na própria língua.

Em nosso aporte teórico, procuramos evidenciar a importância que o estudo das noções bakhtinianas sobre a interação verbal e a compreensão dos gêneros como eventos de enunciação têm para o ensino da produção textual, como também as ideias de Stephen Toulmin ([1958]2006) sobre a estrutura do discurso argumentativo, oferecendo um caminho para o exercício prático da argumentação, assim como os estudos de Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) a respeito das estratégias do discurso persuasivo, com destaque para as técnicas argumentativas capazes de obter a adesão dos auditórios. Trazemos ainda para fundamentar nossa investigação, os pressupostos da teoria da argumentação na

língua, de Oswald Ducrot (1972, 1987) e seus colaboradores Anscombe e Ducrot ([1988] 1994), Carel e Ducrot (2005), cujos fundamentos partem do fato de que a língua disponibiliza determinados recursos linguístico-discursivos, como os operadores argumentativos que estabelecem a orientação argumentativa de um enunciado para certas conclusões.

Embasados nessas concepções, procuramos dar cumprimento aos objetivos estabelecidos no tocante a esta investigação, para os quais utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas com dois professores de duas turmas da escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa. Nossa intenção com essas entrevistas foi manter um primeiro contato e obter informações sobre o trabalho desses docentes com a produção de textos argumentativos em sala de aula e eventuais problemas encontrados por eles. Em seguida, aplicamos um questionário aos alunos, a fim de obter informações acerca de sua prática de escrita argumentativa. A construção do *corpus* para a análise foi realizada sob a observação desta pesquisadora, em aulas de língua portuguesa nas turmas selecionadas, com a aplicação de duas propostas de produção textual, pelos professores. O material produzido foi destinado para este estudo.

A análise desses instrumentos nos levou a constatar que alguns dos alunos das turmas investigadas apresentam dificuldades relativas à produção do gênero dissertativo-argumentativo escolar. No que tange à organização de um padrão argumentativo, a maioria dos textos pesquisados desenvolve o padrão da argumentação simples, construído com dado (D), justificativa (J) e conclusão (C), sem conseguir atingir uma argumentação mais elaborada. Mesmo esses alunos e os que conseguem inserir em seu texto os elementos de uma argumentação completa, que, para Toulmin, deve apresentar, além desses três, pelo menos mais outro elemento, não conseguem organizar as ideias, selecionando as justificativas mais relevantes para a defesa de seu ponto de vista.

Quanto à utilização das técnicas argumentativas, percebemos que predominam os argumentos quase-lógicos, com destaque para os argumentos regra de justiça, de sacrifício e de incompatibilidade. A recorrência a esses argumentos pelos alunos serve para reforçar a defesa do seu ponto de vista, principalmente, quando a argumentação envolve questões de natureza controversa, como a implantação do sistema de cotas. A utilização dos argumentos fundados na estrutura do real, onde sobressai o argumento pragmático, por vínculo causal, superação e

desperdício, demonstra que os alunos se baseiam em suas próprias experiências de vida, além de valores do senso comum compartilhados pela sociedade em geral, que são usados para sustentar e justificar seus pontos de vista.

A análise dos recursos linguístico-discursivos, como os operadores argumentativos, permitiu-nos verificar que, quanto à posição ocupada em cada grupo em relação aos índices de ocorrência, os operadores *e*, *para/para que* e *mas* aparecem na mesma posição nos dois grupos, sendo usados de forma semelhante, constituindo os quatro operadores mais utilizados pela maioria dos estudantes do Grupo A e do Grupo B. Convém destacar a frequência muito elevada do operador *e*, no primeiro grupo. Observamos, ainda, sua utilização pelos alunos investigados, não apenas com função de adição, mas de acrescentar um argumento conclusivo, de maneira incisiva. É importante frisar que, conforme nosso levantamento, a incidência dos operadores entre os alunos do Grupo B foi muito inferior à verificada entre os alunos do Grupo A, fato que pode ser atribuído à dificuldade no encadeamento das ideias por parte desses alunos.

A respeito dos demais recursos linguístico-discursivos, como a pressuposição, polifonia e modalização, identificamos algumas ocorrências nos textos dos dois grupos, no entanto, esses índices foram mais elevados entre os alunos do primeiro grupo. Com relação à pressuposição, identificamos algumas marcas linguísticas na produção textual dos dois grupos como os operadores como *já*, o mais utilizado e outros como *ainda*, *apesar*, *pelo menos*, os verbos *continuar*, *piorar*, *aumentar*, o uso do futuro do pretérito, sendo verificada uma ocorrência bem maior de marcas da pressuposição no primeiro grupo.

Quanto ao emprego da polifonia, foram identificadas nas produções textuais analisadas algumas ocorrências nos dois grupos, pois além da integração do discurso político, da voz de uma autoridade, alguns alunos procuram mostrar um pensamento que reflete o ideal de toda sociedade, através de discursos cristalizados, frases do senso comum, acolhendo pontos de vista de outros enunciadores no seu discurso.

Também foi possível identificar a presença de indícios de modalidade nas produções dos dois grupos. Conforme observamos nos textos analisados, as marcas mais presentes foram as expressões adverbiais avaliativas, como *infelizmente*, *bastante*, *sequer*, além das modalidades deônticas, que se referem ao eixo do

necessário, do obrigatório como as formas verbais *é necessário, devemos, deveriam*, dentre outros.

No decorrer deste estudo, vimos que os alunos apresentam algumas dificuldades relacionadas à escrita do gênero dissertativo-argumentativo, principalmente quanto à seleção e organização dos argumentos necessários à defesa de seu ponto de vista. Esses problemas podem ser atribuídos à própria especificidade do gênero, cuja situação comunicativa assume significados específicos em um contexto determinado que atende, especificamente, a uma tarefa escolar ou avaliação para uma vaga no ensino superior. Como perde o contato com situações de interação social espontâneas e plurais, esse gênero o aluno a assumir uma posição enunciativa requisitada pela tarefa que dificulta o processo dialógico. Essa falta de uma perspectiva discursiva anula a interlocução, o que torna a situação de produção escrita artificial e afasta o texto da dimensão dialogal da língua, prejudicando o processo argumentativo, haja vista que o ato de argumentar implica a busca de adesão do interlocutor a uma tese.

Assim, acreditamos que uma prática constante com a escrita, que busque a construção de uma argumentação que resgate o seu caráter dialógico, envolvendo os alunos em situações de interação, pode favorecer a construção eficaz do gênero dissertativo-argumentativo escolar, mesmo com um interlocutor ausente, que não seja o professor/avaliador, e também a compreensão do funcionamento do discurso argumentativo e dos recursos linguístico-discursivos adequados à organização de argumentos na defesa e sustentação dos pontos de vista.

O estudo dos elementos que compõem o argumento, assim como das técnicas e recursos linguístico-discursivos presentes na construção do gênero dissertativo-argumentativo pelos alunos, pode nos dar um direcionamento sobre os aspectos da produção textual argumentativa que devem ser enfatizados no processo de ensino/aprendizagem, de modo que os alunos percebam o valor persuasivo que esses recursos possuem e aprendam a utilizá-los em sua produção textual.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir no sentido de fomentar e aprofundar discussões, assim como compartilhar experiências para o aperfeiçoamento de uma prática de ensino da produção escrita que favoreça a competência textual argumentativa dos alunos.

Finalizando, queremos deixar claro que muitas das questões levantadas, neste trabalho, podem servir como ponto de partida para futuras investigações sobre o processo de construção dos gêneros argumentativos que favoreçam o desenvolvimento de estratégias que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem da produção textual na escola.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANSCOMBRE, J-CI; DUCROT, O. **La argumentación en la lengua**. Versão espanhola de Julia Sevilla y Marta Tordesillas. Madri: Editorial Gredos,S.A., [1988]1994.
- ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Trad. Antônio P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**, Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, [1929]1981.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929]1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. (pp.19- 52)
- \_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. Trad. e adap. Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez. 2006
- BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual**: In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002.
- BRAIT, B; CAMPOS, M. I. Da Rússia czarista a web. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo, Contexto, 2009, p. 15-30.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **PCNs+ Ensino Médio: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 244p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acessado em 06/jan/2013.

BRETON, F; GAUTIER, G. **História das teorias da argumentação**. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Bizâncio, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Machado, A. R. et al.(orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2012.

CAREL, M.; DUCROT, O. **La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los Bloques Semánticos**. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Repensando a textualidade. In: AZEVEDO, J.C. de (org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DASCAL, M. A dialética na construção coletiva do saber científico. In: A.C. REGNER e L. ROHDEN (orgs.), **A filosofia e a ciência redesenham horizontes**. São Leopoldo, Editora Unisinos, 2005, p. 15-31.

DASCAL, M: **Types of Polemics and Types of Polemical Moves**. Disponível em: <http://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/pregue.htm>. Acessado em: 25/mai/2012.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.95-128.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, [1984]1987.

\_\_\_\_\_. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, [1988]1990.

DUCROT, O. Conferência 2. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa**. Buenos Aires: Colihue, 2005.

\_\_\_\_\_. **Argumentação retórica e argumentação linguística**. Letras de Hoje, v.44, n.1, jan/mar, 2009. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/.../4116](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/.../4116). Acessado em 12/fev/2011.

FURLANETTO, M. M.. In: Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. In: BAGNO, M. et. al. (orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, [1967]1988.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W; G, GRASKELL (ED). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.189-217.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOLDER, C.; COIRIER, P. **Argumentative text writing: developmental trends**. Discourse Process, v. 18, p. 187-219, 1994.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português.**, 4. edição revista e ampliada. Campinas, SP: pontes, 2007.

HOFFMANN, Jussara et al. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KLAUTAU, Eneida L. G. **Mecanismos enunciativos: um traço da hierarquia organizacional nos escritos de trabalho**. ReVEL. v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_mecanismos\\_enunciativos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_mecanismos_enunciativos.pdf). acesso em 15/abr/2013.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo; Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Interação pela Linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRONBERGER, N; WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M.W; G, GRASKELL (ED). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.416-441.

LEAL, T. F; MORAIS. A. G. **A argumentação em textos orais e escritos**. Campinas: Mercado da Letras, 2006.

LEAL, T. F; ROAZZI, A. **O texto argumentativo na escola: construção ou prescrição?** Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/25/telmaferrazlealt10.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/telmaferrazlealt10.rtf)>. Acessado em 06/abr/2010.

LEITÃO, S.; ALMEIDA, E. G. da S. A Produção de Contra-Argumentos na Escrita Infantil. IN: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.13, n.3. Porto Alegre 2000. Print version ISSN 0102-7972, Disponível em: <[www. Redalyc.com](http://www.Redalyc.com)>. Acessado em 06/abr/2010.

LEITÃO , S.; PINHEIRO, R. **Concepção da escrita argumentativa por crianças de 2ª. e 5ª. séries do ensino fundamental**. In: 15º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP, julho/2005. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores /anais15 /seminarios11.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/seminarios11.htm). Acessado em 10/jan/2011.

LEITE, S. A. da S; VALLIM; A. M. de C. **O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série**. Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 173-200, março/2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n109/n109a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n109/n109a08.pdf). Acessado em: 20/fev/2011.

MANZONI, R. M. **Dissertação escolar: um gênero em discussão**. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048019P1/2007/manzoni\\_rm\\_dr\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048019P1/2007/manzoni_rm_dr_assis.pdf). Acesso em: 22/abr/2012.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, Beth; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: E. O. RANGEL; R. H. R. ROJO(Orgs.) **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo**. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso. Caracas, v.01(1), 2001a, p.23-42.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002:19-36

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008

MILLER, Carollyn R. **Genre as social action**. In: A. FREEDMAN & P. MEDWAY (eds.) ([1984]1994 p.23-42).

\_\_\_\_\_. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife. Ed. Unversitária da UFPE, 2009.

MOSCA, L. S. **O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa**. In: Filol. lingüíst. port., n. 9, p. 293-310, USP: 2007. Disponível em : <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Mosca.pdf>. Acessado em: 28/mai/2012.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2005.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso - um enfoque enunciativo**. Campinas: UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabalho apresentado no II Congresso da Nacional da ABRALIN**. Florianópolis: 25 - 27 fevereiro, 1999 . In LEFFA, Vilson J.(Compilador).TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

\_\_\_\_\_. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. ROJO, R. (org) São Paulo: EDUC: Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/Rojo.pdf>. Acesso em 20/abr/2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de texto**: considerações psicológicas e ontogênicas. Genebra; Suíça. Trad. ROJO, Roxane. 1994 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.21-39.

SOUSA, E. G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P; BESERRA, N. da S. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOUSA, L. V de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. - (Coleção ideias sobre linguagem)

SOUSA, M. E. V de. O fazer pedagógico dos PCNs do ensino médio. In: SOUSA, M. E. V. de; VILAR, S. de F. P. **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SOARES, M. B. **A redação no vestibular**. Trabalho apresentado na XXIX Reunião Anual Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, julho de 1977.

SUASSUNA, D. **Padrões de textualidade em textos dissertativos de vestibulandos**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto**: A construção da dissertação. 1. ed. Recife: Ed. do Autor, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## **APÊNDICE A**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES ROTEIRO**

1. Você trabalha frequentemente a produção de texto com seus alunos? Com que frequência?
2. Que gêneros textuais você costuma trabalhar em sala de aula?
3. Com que finalidade você trabalha a produção textual em sala de aula?
4. Você tem dificuldades em trabalhar a produção textual em sala de aula? Por quê?
5. Que material de apoio você costuma utilizar nas aulas de produção textual?
6. Quais os maiores problemas que você tem verificado nos textos produzidos pelos alunos?
7. A que você atribui esses problemas?
8. Enumere os aspectos da produção textual em ordem de importância para você:
  - ( ) Conteúdo (coerência e organização das idéias; nível de argumentação)
  - ( ) Adequação da linguagem e criatividade
  - ( ) Correção linguística (ortografia, pontuação, acentuação e morfossintaxe)
  - ( ) Estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão)
  - ( ) Apresentação (letra, forma e tamanho)
  - ( ) Grau de informatividade
  - ( ) Uso de conectores e operadores argumentativos
  - ( ) Argumentos
  - ( ) Defesa de um ponto de vista

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Centro de Artes e Comunicação**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Doutorado em Linguística**  
**Doutoranda: Sílvia Maria Vieira**  
**Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Marcuschi**

Prezado (a) aluno(a):

Este questionário é confidencial e tem por objetivo obter informações sobre seus conhecimentos relativos à produção textual realizada em sala de aula. Os nomes dos respondentes serão codificados. O tratamento e a análise dos seus dados serão utilizados para fins específicos de investigação desta pesquisadora em pesquisa de Doutorado. Sua participação é de fundamental importância para o desenvolvimento desse estudo científico.

Obrigada pela colaboração.

---

Sílvia Maria Vieira

**Responda as questões que seguem.**

#### **Dados Pessoais**

1- Curso integrado: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

2- Nome : \_\_\_\_\_

3. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

4- Idade ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) 18 anos ( ) mais de 18 anos

#### **Dados específicos sobre a produção textual**

1. Você gosta de escrever?  
 ( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja positiva, que tipos de texto você gosta de escrever?

---

2. Que textos você costuma escrever na escola?  
 ( ) Narrativos  
 ( ) Descritivos  
 ( ) Dissertativos  
 ( ) Dissertativo-argumentativos  
 ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_



3. Destes, quais você mais gosta de produzir?  
Por quê? \_\_\_\_\_
4. Quais tem mais dificuldade de produzir?  
Por quê? \_\_\_\_\_
5. Para você é mais fácil produzir textos na sala de aula ou em casa?  
Por quê? \_\_\_\_\_
6. Assinale o item relativo às suas dificuldades com a produção textual:
- ( ) Aspectos ortográficos
  - ( ) Aspectos sintáticos como regência, concordância.
  - ( ) Organização das ideias
  - ( ) Expressão das ideias
  - ( ) Defesa de um ponto de vista
  - ( ) Encontro de argumentos para defender um ponto de vista
  - ( ) Estabelecimento de relações entre as ideias do texto
  - ( ) Estabelecimento da progressão textual
  - ( ) Falta de domínio da estrutura textual
  - ( ) Falta de domínio dos elementos de coesão
  - ( ) Falta de domínio da coerência
  - ( ) Falta de familiaridade com a temática
  - ( ) Outra(s) \_\_\_\_\_
7. Como você avalia o seu desempenho em produção textual?
- ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo

## APÊNDICE C

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL I

#### TEXTO MOTIVADOR PARA INSTIGAR AS DISCUSSÕES E O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O TEMA PROPOSTO

##### *Quanto vale a sua privacidade?*

Eugênio Bucci

De mau gosto em qualquer lugar do mundo, essa brincadeira dos *reality shows* adquire uma torpeza particular no Brasil de hoje. Num país como o nosso, traumatizado pela indústria dos sequestros, internar uma dúzia de bobos num confinamento prolongado, ao qual eles se submetem por dinheiro, é de fato uma piada horripilante. Sequestros reais e circo praticamente se equivalem. O que leva o seqüestrador a libertar seu refém? O pagamento do resgate. O que leva um desses alegres habitantes das casas dos artistas ou dos big brothers a se manter no cativeiro por tantas semanas? O pagamento de um resgate às avessas. O primeiro, o seqüestrador da vida real, rouba a liberdade e depois a revende de volta a seu dono, como quem lhe devolve o direito de viver. O segundo, o seqüestrado do espetáculo, sacrifica a própria liberdade, vendendo-a por um dinheiro que nada mais é que o resgate às avessas. E ainda espera tirar um lucro extra: a fama.

Numa das versões desse tipo de brincadeira, a Casa dos Artistas do SBT, os presidiários são celebridades em baixa, gente que anda em déficit de popularidade e que pretende assegurar um lugar no picadeiro. Desejam ficar em evidência. Para quê? Para fazer propaganda, para atuar em novelas, para aparecer nas revistas e, enfim, para continuar em evidência. Querem portanto ficar em evidência para ficar em evidência. Na versão da Globo, o tal BBB, Big Brother Brasil, as coisas não são diferentes. Os seqüestrados são quase-anônimos, mas nem tão anônimos assim; alguns já tiveram na biografia alguma evidência. Todos demonstram um pantagruélico apetite pela fama. Desejam mais evidência. Há outras versões a caminho, você pode apostar, sempre com a mesma lógica: pela fama, tudo é sacrificável.

Acho difícil imaginar programas mais deseducativos. Sobretudo no Brasil, onde a liberdade virou uma mercadoria da "economia informal" em que se converteu o crime (os seqüestradores são "homens de negócio"). Os reality shows, com sua mensagem de que a fama justifica toda sorte de humilhação, são o pior tipo de moral que poderíamos ter. Penso nas crianças que vêem essas excrescências. Talvez elas indaguem, em algum lugar oculto da imaginação: "Por que é que todos batem palmas pra esses adultos aprisionados aí? O que os torna tão especiais?". Poderíamos fazer a mesma pergunta em outros termos: qual o sentido dessa "competição"? Dinheiro? Um carro zero-quilômetro? Sucesso? E sucesso por quê? Por um talento especial? Por uma proeza do raciocínio? Por uma obra? Ou sucesso simplesmente pela falta de zelo com a própria intimidade?

Eis o que esses programas ensinam: que privacidade e liberdade são valores que se trocam por meia dúzia de holofotes, que ser alguém na vida é ir para a Casa dos Artistas, que o circo televisivo tem o direito de seqüestrar qualquer um que a isso se submeta, que esse tipo de seqüestro é a sorte grande.

Quanto a nós, adultos, achamos que tudo é apenas diversão. A gente ri. Sob nosso riso complacente, as crianças entendem que esse tipo de circo é que diz o que é "ser alguém na vida", nos serve de critério entre o certo e o errado. A fissura pela intimidade atropelou de vez

o zelo que uma vez tivemos com a educação dos nossos filhos e com a boa formação das nossas crianças. **Eugênio Bucci** é professor de Ética Jornalística na Faculdade Casper Líbero.

**FONTE:** *Revista Nova Escola* – Abril, 2002; De olho na televisão.

Leia o artigo de Eugênio Bucci,

1. Qual a opinião do autor sobre os “*reality shows*”? Onde ele a declara?
2. A que ele compara esses programas?
3. Que argumentos ele usa para fundamentar sua opinião?
4. E você, o que acha desse tipo de programa? Você concorda ou discorda do ponto de vista do autor?
5. **Elabore um texto dissertativo-argumentativo, concordando ou não com o ponto de vista do autor, expressando e defendendo sua opinião sobre o assunto.**

## APÊNDICE D

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL II

TEXTO MOTIVADOR PARA INSTIGAR AS DISCUSSÕES E O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O TEMA PROPOSTO

#### EM DEFESA DAS COTAS

Wilson da Silva

**Coordenador do Núcleo de Consciência Negra da USP, Wilson da Silva, defende a política de cotas como forma de fazer com que o Estado assuma que é o principal responsável pelo racismo no País.**

É um dever da sociedade brasileira reparar cinco séculos de discriminação.

Estudo na Universidade de São Paulo (USP) desde 1985. Sou formado em História, sou mestre em Cinema e, atualmente, faço doutorado na mesma área. Centenas de outros já trilharam esse percurso. O que poderia fazer desse caso algo digno de nota nesta revista?

Provavelmente uma coisa: sou negro.

Para a maioria dos leitores, minha história é um exemplo de que sempre é possível chegar lá, desde que haja esforço e determinação. Eu não vejo as coisas assim. Sou uma exceção às regras perversas que regem a vida de negros e negras neste país.

Isso ficou evidente desde o primeiro dia em que cheguei à universidade. Fui praticamente o único estudante negro nas salas de aula. E nunca tive um professor negro. Em compensação, cruzei com centenas de negros limpando as salas, cuidando dos jardins da universidade, servindo café e atuando em outros serviços em tese menos qualificados. Seriam essas tarefas o indício de que os negros são piores do que os brancos? Evidentemente não. Apenas revelam o fato de que o Estado e a sociedade no Brasil continuam impedindo que os negros construam uma história diferente. Mesmo depois da abolição.

Como podemos ser livres se, no supermercado ou nas portas giratórias dos bancos, somos tratados como suspeitos até que se prove o contrário? Como conseguir oportunidades profissionais numa sociedade que nos vê como seres inferiores, cidadãos de segunda linha?

A resposta a essas perguntas é complexa e passa inevitavelmente pela criação de uma política de cotas para os negros nas universidades, no serviço público e até na publicidade. Hoje, ser negro significa ocupar um papel pré-determinado na sociedade. E mais: quem operou essa discriminação foi o próprio Estado e seus representantes. Foi a própria sociedade brasileira, por meio de suas instituições ou com o apoio delas, que seqüestrou meus ancestrais da África e os transformou em um insumo barato. Assim como foram as políticas estatais que, após a abolição, inviabilizaram toda forma de reparação oficial pelos quase 400 anos de escravidão, jogando milhões de pessoas das senzalas para as ruas, da escravidão para o desemprego ou para as garras de patrões que nunca deixaram de tratá-las como seus negrinhos e suas negrinhas.

Foi também o Estado brasileiro que tentou nos transformar em uma Terra Nostra embranquecida, já que, como pregavam diversos intelectuais no final do século XIX, o Brasil não seria desenvolvido enquanto fosse habitado por negros. Mais tarde, esse racismo foi disfarçado em nome de uma falsa democracia racial, cujo único objetivo tem sido procurar conter a revolta de negros tentando fazer crer que aqui não há racismo.

Para cada negro que conquista algum espaço no mercado de trabalho, milhões vagam na mais completa desesperança. De quem é a culpa por essa situação?

Por isso, defendo a política de cotas, uma forma legítima de fazer com que o Estado brasileiro assuma que é o principal responsável pelo racismo no país e tome medidas efetivas para sanar seus efeitos. Não tenho a mínima ilusão de que as cotas seja na universidade, no serviço público ou na publicidade signifiquem a resolução definitiva dos problemas enfrentados pelos negros. Sei que esse sistema é um paliativo necessário para que seja possível, pelo menos, começar a superar séculos de opressão e exploração que foram impingidos aos negros pela sociedade brasileira.

Essa política não é um favor. Muito menos uma ação que irá desqualificar o negro ou a negra que porventura ingresse na USP, por exemplo, através desse sistema. Não se trata, portanto, de um empurrãozinho. É um dever do Estado reparar, de todas as formas possíveis, a sua ação racial deletéria realizada ao longo de cinco séculos.

Não aceito o argumento de que o sistema de cotas ameaça a qualidade de ensino, como dizem os opositores da idéia dentro da universidade. Não acredito que o filtro que é colocado hoje na porta da universidade seja uma garantia de qualidade. É, sim, uma garantia de homogeneidade social. Uma tentativa de fazer da universidade um espaço exclusivo para a elite.

Por fim, defendo que as cotas sejam aplicadas de acordo com a presença populacional de negros e negras em cada região. Em São Paulo, por exemplo, os negros deveriam ocupar cerca de 31% das vagas. Em Salvador, na Bahia, eles teriam direito a 80%. Eis aí uma pequena parcela da enorme dívida que nunca nos pagaram.

Revista **SUPERINTERESSANTE**. ed. 166. Jul 2001.

[http://super.abril.com.br/superarquivo/2001/conteudo\\_119495.shtml](http://super.abril.com.br/superarquivo/2001/conteudo_119495.shtml)

Os artigos publicados nesta seção não traduzem necessariamente a opinião da Super.

1. Quem é o autor do texto? (nome, formação acadêmica, qualificação, atuação)
2. Que caso ele diz ser digno de nota? Por quê?
3. Por que o Wilson da Silva diz que seu caso é uma exceção às regras perversas neste país?  
Como ele justifica isso?
4. A quem ele atribui essa situação do negro em nosso país? De que forma isso ocorreu?
5. Qual a posição dele a respeito do sistema de cotas? Que argumentos ele usa para justificá-la?
6. Você concorda ou discorda das ideias do autor? Justifique sua resposta.
7. **Elabore um texto dissertativo-argumentativo, expressando e defendendo o seu ponto de vista sobre o assunto.**

## APÊNDICE E

### Técnicas argumentativas conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005)

#### Excertos das produções textuais dos alunos - Grupo A- Proposta I

Técnicas Argumentativas	Tipo de argumento	A1	A2	A3	A4	A5
<b>Argumentos quase lógicos</b>	Sacrifício			-Difícil imaginar o que se passa na cabeça de pessoas que topam aceitar o desafio, deixando de lado família, estudos e vida social em busca de fama e um prêmio em dinheiro.		
	Incompatibilidade		-Boa parte da população brasileira concorda com o autor, mas mesmo assim assiste e gosta destes programas.		-Os reality shows são apenas programas criados por um grupo de empresários que tem por objetivo apenas o lucro que o trará, e não o objetivo de educar a população.	-No decorrer do programa é observado vários absurdos que não poderiam estar passando na televisão.
	Direção	-No início desse novo século, a busca pelo dinheiro e o interesse levaram à criação de uma nova forma de entretenimento para as pessoas e ganho para umas outras.			-Esses programas buscam espectadores para que possam assisti-los, e consumir produtos por eles divulgados, e para que isso seja alcançado, ocorre uma manipulação por parte da direção do programa	
	Regra de Justiça					
<b>Argumentos baseados na estrutura do real</b>	Desperdício		-Mas estes não são ideais a serem vistos por crianças, extremamente deseducativos ainda mais para esses pequenos			-Passam o dia todo trancados na casa sem terem nada para fazer; em quanto isso, milhares de pessoas ficam assistindo toda essa babaquice
	Pragmático	-Esses programas são exibidos em rede aberta no Brasil e, portanto, assiste quem quiser, ninguém obriga ninguém, mas deve-se lembrar que há liberdade em assistir a esses programas e em participar de tais.		-O desejo do poder e o dinheiro em valor muito alto supera a decência e o comportamento racional do homem.	-Esses programas buscam espectadores para que possam assisti-los, e consumir produtos por eles divulgados, e para que isso seja alcançado, ocorre uma manipulação por parte da direção do programa	-No decorrer do programa é observado vários absurdos que não poderiam estar passando na televisão.
	Vínculo causal				-se eu não assisto e deixo minha opinião clara aos meus filhos que aquele programa não traz bons frutos, não tenho o porquê temer que ele repita ações imorais que porventura os participantes façam.	

		A6	A7	A8	A9	A10
<b>Argumentos Quase Lógicos</b>	Sacrifício		-muitos si mostram desconfortáveis com a apresentação, alegado serem deseducativos e humilhante a quem se presta a ser participantes dos programas.			-Deixar-se corromper participando ou assistindo dessas prisões disfarçadas é comprometer de certa forma o futuro da sociedade
	Incompatibilidade		-O formato do programa não foi criado para ser educativo, ele foi criado para entreter o público, com o dia a dia dos participantes, com armações e jogos que os participantes si presta em busca do premio final.	-Os reality shows não mostram a realidade, mas molda segundo o mundo capitalista onde o que vale é o dinheiro não valores éticos e morais.		-pois aparecer, por exemplo, em reality shows promovidos por emissoras de TV deixando-se ser marionetes nas mãos de quem promove esses programas deseducativos e trocando sua liberdade por dinheiro, fere também os princípios sociais de respeito ao próximo.
	Direção		-ele foi criado para entreter o público, com o dia a dia dos participantes, com armações e jogos que os participantes si presta em busca do premio final.			-poderia-se prever métodos e programas educativo que geram o bem da sociedade como um todo.
	Definição			-Os tão populares reality shows, nome da língua inglesa que traduzindo seria algo como show da realidade,		
	Regra de Justiça					
<b>Argumentos baseados na estrutura do real</b>	Retorsão	-pois já que isso seria inevitável poderia ser usado para o bem coletivo e não do contrário				
	Desperdício	-E esse poder de persuasão em vez de ser usado para melhorias do senso crítico das pessoas, é usado para destruí-lo completamente e para beneficio próprio dos administradores	-muitos si mostram desconfortáveis com a apresentação, alegado serem deseducativos e humilhante a quem se presta a ser participantes dos programas.	-O BBB já chegou em sua 12ª edição, no que mais poderia se chamar de show de absurdos.	-Esses são os tipos de programas que não acrescentam nada para nós, só nos mostra o quanto as pessoas perderam seus valores indo se expor nesses realitys.	-Pois o que traz de bom? Nada
	Pragmático			-se utilizam de programas como estes para fortalecer os preconceitos e a ignorância do povo brasileiro.	-Tudo o que fazem é pensando em se dar bem no jogo.	-poderia-se prever métodos e programas educativos que geram o bem da sociedade como um todo.
	Vínculo causal	-Na falta de senso crítico de parte da população, esta não percebe que está apenas sendo induzida a seguir o que querem as redes de TV;				-há quem goste e parece que são muitas as pessoas pois é o que podemos observar nas grandes votações
<b>Argumentos que fundamentam a estrutura do real</b>	Analogia					-Vale a pena deixar-se sequestrar e enganar a si próprio em troca de bens materiais?

## APÊNDICE F

### Técnicas argumentativas conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) Excertos das produções textuais dos alunos - Grupo A- Proposta II

Técnicas argumentativas	Tipo de argumento	A1	A2	A3	A4	A5
<b>Argumentos quase lógicos</b>	Sacrifício	-A raça negra tem sofrido com o preconceito desde que a abolição da escravidão veio à realidade.		-no ensino superior todos deveriam concorrer igualmente e deter a sua tão merecida vaga na universidade.		
	Comparação	-é possível perceber frequentemente a presença de negros em profissões menos capacitadas. Isso é uma consequência da escolaridade que a raça teve.		-o que motiva socialmente o preconceito e reforça a ideia que negros são menos capazes de competir	-Não que essas etnias sejam menos capazes de ingressarem em um curso superior,	-Quando o governo abre vagas para estudantes negros está afirmando que eles são menos competentes que os outros estudantes. -Tem um nível de escolaridade inferior aos alunos de escola privada.
	Direção					-O ensino público no Brasil é de péssima qualidade e para o governo reparar essa desigualdade no ensino, deve destinar vagas para alunos de escola pública.
	Incompatibilidade		-A população negra reclama de sofrer com o racismo, mais não percebem que em busca dessas cotas são eles mesmos (os negros) iniciantes da desigualdade racial.			
	Regra de Justiça	O-s negros estão na escola pública e assim não podem disputar de igual para igual com estudantes frequentemente brancos de escola particular. -Essa lei de cotas ajudaria então a nivelar as raças dando um verdadeiro sentido a democracia racial que é pregada como já existente no país.	-Algumas pessoas são favoráveis e afirmam que esta é a única maneira de igualar as classes sociais.  -Já outros dizem ser contra pois optando por essas cotas aumenta-se cada vez mais a desigualdade social.	-O governo busca corrigir e compensar acontecimentos do passado, injustiças feitas a negros e índios prejuízos incalculáveis e que são incorrigíveis  -no ensino superior todos deveriam concorrer igualmente e deter a sua tão merecida vaga na universidade.	-Uma forma que o governo encontrou para minimizar as desigualdades sociais entre essas etnias e as outras (brancos e amarelos) -o governo por meio desse sistema de cotas tenta mudar o futuro, dando a oportunidade para que essas pessoas excluídas e algumas discriminadas possam chegar aos mesmos lugares que os ricos chegavam, assim com a própria universidade.	-O ensino público no Brasil é de péssima qualidade e para o governo reparar essa desigualdade no ensino, deve destinar vagas para alunos de escola pública
	Retorção		-A população negra reclama de sofrer com o racismo, mais não percebem que em busca dessas cotas são eles mesmos (os negros) iniciantes da desigualdade racial.		-O governo busca corrigir e compensar acontecimentos do passado, injustiças feitas a negros e índios prejuízos incalculáveis e que são incorrigíveis, o que motiva socialmente o preconceito e reforça a ideia que negros são menos capazes de competir, e que as escolas públicas são	



				de péssima qualidade.		
	Pragmático	-Em quase todos os lugares onde se vá, é possível perceber frequentemente a presença de negros em profissões menos capacitadas. Isso é uma consequência da escolaridade que a raça teve.	-Muitos alunos de escola pública não se empenham em estudar, pois sabem que tem uma maneira facilitadora de conseguir vagas.	-As cotas no serviço público não representam solução definitiva para os afro-descendentes e sim o começo de conflitos que envolvem a capacidade intelectual do indivíduo através da etnia	-Com esse ingresso, em alguns anos o quadro de exclusão social e racial no Brasil será minimizado.	-O negro em uma sala de aula, que ingresse pelo sistema de cotas, seria motivo de preconceito sobre esta pessoa.
	Vínculo causal	- a abolição da escravidão foi algo desarticulado e só piorou a situação do negro por tirá-lo da senzala e jogá-lo na rua como desempregado	- optando por essas cotas aumenta-se cada vez mais a desigualdade social.			
<b>Argumentos que fundam a estrutura do real</b>	Exemplo	-Em quase todos os lugares onde se vá, é possível perceber frequentemente a presença de negros em profissões menos capacitadas.				
<b>Técnicas argumentativas</b>	<b>Tipo de argumento</b>	A6	A7	A8	A9	A10
<b>Argumentos quase lógicos</b>	Sacrifício					-O sistema de cotas para negros é apenas mais uma forma de discriminação, ficando implícito o fato de que eles não são capazes de passar através de seus próprios esforços.
	Incompatibilidade		-o que não condiz com a realidade do nosso país, onde o estado é omissor na educação de seu povo.			
	Comparação		-O sistema de cotas é apenas uma tentativa de mascarar a péssima base educacional dos negros que, como os brancos pobres, frequentam a escola pública.	-o pardo e o negro que fazem parte da camada com menor renda e só possuem acesso ao ensino público fundamental, insuficiente e de menor qualidade comparado ao privado.	-sabemos a realidade do ensino de uma escola pública, é um ensino muito deficiente, com muitas falhas no qual o aluno talvez não esteja tão preparado quanto um aluno oriundo de uma escola particular	
	Regra de Justiça	-Todos somos iguais, temos os mesmos direitos e deveres devemos apenas entender que negros, brancos ou qualquer outro grupo racial estão no mesmo barco, e devem respeitar sem diferenças, preconceito ou discriminação.	-O sistema de cotas passa a mensagem de que os negros não podem ser julgados pelos critérios acadêmicos normais. A mensagem é racista. -Para uma boa educação, garantindo a igualdade dos alunos nos vestibulares é necessário tempo e investimento. -A melhor forma, portanto, de com pensar os negros pelos males que a humanidade já os causou no passado seria oferecer-lhes uma base educacional,	-Uma forma de garantir a ascensão social daqueles mais discriminados é oferecendo uma oportunidade que dificilmente se conseguia em condições habituais.	-Enfim, é necessário acharmos soluções para estas falhas para que um dia todos e todas que compõem a nossa sociedade possam se sentir iguais, independente de cor ou de classe social.	-As pessoas se deixam enganar ao pensar que as cotas são uma forma de igualar a sociedade,

	Retorção	-significa dizer que o que precisa mudar é o preconceito, até dos próprios negros contra eles.	-as cotas para negros e para alunos provenientes da escola pública, uma medida aparentemente injusta e racista.			-As pessoas se deixam enganar ao pensar que as cotas são uma forma de igualar a sociedade.
<b>Argumentos baseados na estrutura do real</b>	Superação			-Desta forma todos ganham já que diminuirá a desigualdade social e racial, permitindo e provando que todos possuem capacidade de crescer, basta a oportunidade.	-pois existem muitos negros que já conseguiram conquistar seu espaço na sociedade como por exemplo o atual presidente dos EUA, Obama e vários outros	
	Pragmático			-Desta forma todos ganham já que diminuirá a desigualdade social e racial, permitindo e provando que todos possuem capacidade de crescer, basta a oportunidade.		-Esse tipo de cota pode fazer com que a pessoa se acomode e não se esforce porque ela terá uma vaga garantida apenas por sua cor de pele.
	Vínculo causal		-Alunos de escola pública de baixa renda e de qualquer raça podem ter um bom desempenho nos vestibulares se receberem boa educação	-Já que o meio onde estes vivem, pobres e de maioria negra, os leva a buscar, logo alcançado a maioria, uma forma de renda. -Como possuem nenhuma qualificação conseguem péssimos salários dando continuidade a um ciclo sem saída.		
<b>Argumentos que fundam a estrutura do real</b>	Exemplo				-pois existem muitos negros que já conseguiram conquistar seu espaço na sociedade, como por exemplo o atual presidente dos EUA, Obama e vários outros	

## APÊNDICE G

### Técnicas argumentativas conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) Excertos das produções textuais dos alunos - Grupo B- Proposta I

Técnicas argumentativas	Tipos de argumentos	B1	B2	B3	B4	B5
Argumentos quase lógicos	Sacrifício			-Fazendo qualquer coisa por dinheiro e fama. -São pessoas que se dizem “autênticas” e que se dizem capazes de qualquer coisa para alcançar seus objetivos. - São pessoas capazes de superar os próprios limites para conseguir um carro zero quilômetro ou um apartamento bem localizado.	-Muitas pessoas se submetem a sacrifícios por dinheiro e fama,mas antes de se submeterem a isso, não para pensar se realmente vale a pena perder sua liberdade e sua privacidade.	-Grande parte dos participantes desses programas ficam expostos a humilhações  -sendo que os pais passaram anos se dedicando a educação dos filhos.
	Incompatibilidade	-Não concordo quando o autor compara com um sequestro, pois isso não é um sequestro, as pessoas anônimas se escrevem nesses reality shows por conta própria			-Não é a melhor atividade participar, de um reality show, e assim perdendo sua liberdade, sua privacidade, e colocando em primeiro lugar a fama.	-assistidas por uma plateia que começa a julgar o caráter dos que segundo os princípios éticos não agem com educação ou provocam conflitos.
	Regra de Justiça					
Argumentos baseados na estrutura do real	Desperdício	-pois esses reality shows não trazem nenhum benefício a sociedade, às vezes podem até trazer alguma influência de ruim principalmente para as crianças.	-Porque eu percebi que esse tipo de programa não tem nada em que as pessoas pode aproveitar.	-Os reality shows exibidos na TV, são algo que não faz o menor sentido. -Pois são programas que não trazem nenhuma informação. -São apenas um conjunto de pessoas confinadas agindo de maneira fútil e fazendo qualquer coisa por dinheiro e fama.		
	Superação					
	Pragmático	-E os artistas como no caso da Casa dos Artistas procuram ficar em alta com a sociedade, já que estão com a popularidade em baixa. -Muitos desses participantes participam para conseguir alguma coisa na vida de forma muito fácil.			-São pessoas capazes de superar os próprios limites para conseguir um carro zero quilômetro ou um apartamento bem localizado.	-Já que não trazem fins educativos, tanto para adultos quanto as crianças, pois muitas delas acabam deixando-se influenciar por esses programas, pelo conteúdo abordado.
	Vínculo causal				-Pois quando se perde esses critérios a sua moral na sociedade tende a cair ou até mesmo subir mas por alguns momentos.	

Técnicas argumentativas	Tipos de argumento	B6	B7	B8	B9	B10
Argumentos quase lógicos	Sacrifício	-Eles nos levam a conhecer os limites físicos e psicológicos do ser humano,	-Pessoas que tentam de tudo, todo tipo de ação, exibições altíssimas da privacidade para chamar a atenção.		-Um exemplo é o reality show que expõe a pessoa ao ridículo de sacrificar sua própria liberdade para uma quantia em dinheiro.	
	Desperdício		-São as piores escolhas dos brasileiros para passar o tempo, vendo besteiras			-Apesar de tudo isso muitas pessoas assistem esses programas, mesmo sabendo que eles não trazem benefício algum
	Direção	-através desses programas, pode-se fazer um estudo detalhado da psicologia humana		-Para muitas pessoas observar até onde vai a capacidade humana de lutar por dinheiro e as formas de expor personalidades, torna-se interessante		
	Regra de Justiça					
Argumentos baseados na estrutura do real	Superação					
	Pragmático		-Os reality shows são programas que levam os jovens e crianças a ter visões erradas da vida, da privacidade e moral.			
	Vínculo causal					
Argumentos que fundam a estrutura do real	Analogia					

## APÊNDICE H

### Técnicas argumentativas conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) Excertos das produções textuais dos alunos - Grupo B- Proposta II

Técnicas argumentativas	Tipo de argumentos	B1	B2	B3	B4	B5
Argumentos quase lógicos	Sacrifício	-cada um lutasse pela sua vaga igualmente entre todos,	-Porque os negros passam por muita dificuldade.			-essa etnia bastante prejudicada mesmo após a abolição da escravidão, sendo jogados todos às ruas sem nenhuma condição (de) erguer-se perante a sociedade.
	Comparação		-Assim como essa, deveria existir outras oportunidades.	-pois concorrer com alunos provindos de boas escolas particulares não é uma disputa justa, já que, a qualidade de ensino destas na maioria das vezes é melhor	-o Estado se preocupa mais com os brancos que estão à frente de tudo.	
	Regra de Justiça	-A melhoria da educação nas escolas seria a única forma de todos fazerem o vestibular e cada um lutasse pela sua vaga igualmente entre todos, Para que todos possam ser iguais perante a lei, e acabar com esse preconceito	Para que todos tenham um direito como as outras pessoas.	-pois concorrer com alunos provindos de boas escolas particulares não é uma disputa justa, -As cotas concedidas a negros, não só a eles mas como para pardos e índios, foi uma maneira incontrolada de aumentar as oportunidades destes que são menos favorecidos. -Conceder as vagas a alunos provindos de escolas públicas não é tirar a vaga de ninguém, visto que, agora é um direito estabelecido por lei	-pode ser considerado um início de recompensar a estas pessoas que nunca viram uma justiça, que muitas vezes perdem a oportunidade de um emprego ou até mesmo de estudo em uma faculdade por ser negro, isso doí muito, sei bem disso. Perante a lei somos todos iguais,	-A ideia sugerida é reduzir as desigualdades, promover a diversidade racial e combater a exclusão social  -as cotas estabelecidas em lei proporcionam a chance da população negra e da classe média alcançarem níveis na sociedade que antes era reservado a elite
Argumentos baseados na estrutura do real	Superação	.	-Para que os nossos negros tenham o brilho de entrar em uma universidade		-para que isso ocorra é necessário que cada um de nós tome consciência do que realmente esse projeto possa ajudar a vida de todos.	-Portanto as cotas estabelecidas em lei proporcionam a chance da população negra e da classe média alcançarem níveis na sociedade que antes era reservado a elite e se erguer na sociedade de forma a defender os interesses sociais para evitar mais ainda a exclusão por parte do poder público.
	Pragmático		-Porque os negros são vistos como um peso à sociedade	-O sistema de cota não irá resolver de fato o problema da educação no país, mas ajuda a minimizar bastante a situação dos alunos que desejam ingressar nas universidades - Infelizmente a educação pública do país não é das melhores, onde este fato dificulta e muito, as chances dos	-são discriminados e às vezes até perseguidos por grupos de extermínio de raça, já foi registradas vários desses casos. Isso ocorre por conta que o - Estado não dar uma certa seguridade a estas pessoas -muitas vezes perdem a oportunidade de um	-as cotas estabelecidas em lei proporcionam a chance da população negra e da classe média alcançarem níveis na sociedade que antes era reservado a elite e se erguer na sociedade -Hoje as consequências tornaram-se bastante visíveis, principalmente ao olhar para os cargos

				estudantes que acabaram de concluir o ensino médio, em entrar nas universidades públicas	emprego ou até mesmo de estudo em uma faculdade por ser negro.	públicos mais qualificados e para as universidades onde predominam os membros da elite
<b>Argumentos que fundam a estrutura do real</b>	Vínculo causal				-O Brasil gerou uma grande dívida com a população negra trazida da África,	-sendo jogados todos às ruas sem nenhuma condição (de) erguer-se perante a sociedade. -Hoje as consequências tornaram-se bastante visíveis, principalmente ao olhar para os cargos públicos mais qualificados e para as universidades onde predominam os membros da elite ou classe alta da sociedade, os quais tiveram boas condições de educação
<b>Técnicas argumentativas</b>	<b>Tipos de argumentos</b>	<b>B6</b>	<b>B7</b>	<b>B8</b>	<b>B9</b>	<b>B10</b>
<b>Argumentos quase lógicos</b>	Sacrifício		-Por muito tempo passaram por dificuldades			-não é com uma simples lei de cotas que será apagado todo o sofrimento, dor, perseguições e o pior de tudo, o preconceito que os negros e pobres sofreram.
	Direção					
	Retorção	-Esse sistema apenas aumenta o preconceito racial e não soluciona o problema do racismo no Brasil. -Com tantas divergências, a cota racial apenas estimula as diferenças raciais e não traz benefícios para a sociedade.				
	Incompatibilidade	-Além de existirem controvérsias para como se deve definir quem é branco e quem é negro, numa sociedade multiracial como a brasileira	-Temos de um lado um povo excluído, sem acesso a boas escolas e condições favoráveis para o aprendizado por outro a injustiça contra pessoas que possuem pele clara e que são pobres	-O benefício para essa parte do alunado é satisfatório, porém injusto	-Entretanto, não se pode negar que é uma chance para esses jovens, mas por outro lado as cotas raciais aumentam o preconceito com a	
Regra de Justiça	-A <b>verdade</b> é que através da lei de cotas, o governo tenta combater as desigualdades sociais e raciais que atingem grande parte da população brasileira Ao mesmo tempo fere um dos princípios básicos da sociedade, aquele onde todos são iguais perante a lei.	-esta é uma oportunidade, que infelizmente é mal vista, cujo objetivo é torná-los iguais perante todos	-O benefício para essa parte do alunado é satisfatório, porém injusto, uma vez que inibe a possibilidade de outros também capazes de conseguir uma vaga em uma instituição superior por possuírem a pele branca. -Proporcionar igualdade entre todos,			

		-Ao mesmo tempo fere um dos princípios básicos da sociedade, aquele onde todos são iguais perante a lei. -A verdade é que através da lei de cotas, o governo tenta combater as desigualdades sociais e raciais que atingem grande parte da população brasileira.		principalmente dando oportunidades cabíveis como investimento em uma educação de qualidade		
<b>Argumentos baseados na estrutura do real</b>	Desperdício					
	Superação				-os alunos de baixa renda precisam somente de oportunidades para se capacitar.	
	Pragmático	-porém a melhor maneira de acabar com essas desigualdades é investindo na educação e na qualidade de vida dos brasileiros. -Com tantas divergências, a cota racial apenas estimula as diferenças raciais e não traz benefícios para a sociedade.		-E acaba movimentando ainda mais o tema em vez de dissipá-lo.	-Para encobrir a baixa qualidade, o governo implantou as cotas de colégios públicos e para negros	
	Vínculo causal					

**ANEXO A**  
**PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS**

**Reality Shows – GRUPO- A**  
**Aluno – A1**

**TÍTULO:** O controle está na mão de cada um.

O controle está na mão de cada um.

"E o grande prêmio vai para..."

Essa com certeza, é uma frase que todo mundo gostaria de ouvir com seu nome no final, principalmente se fosse relacionado a dinheiro. No início desse novo século, a busca pelo dinheiro e o interesse levaram à criação de uma nova forma de entretenimento para as pessoas e ganho para umas outras. Os Reality shows ganharam a mente da população e estão nas rodas de discussão.

Muita gente fala contra esse tipo de programa, "metralha" argumentos, escreve e é arduamente contra as emissoras que os oferecem. Não ~~deve~~ ter a intenção de criticar essas pessoas e muito menos seus textos, pois eles estão muito certos, ~~pois~~ ~~deve~~ nas suas considerações. Uma dessas pessoas é o respeitado escritor da língua portuguesa Luis Fernando Veríssimo. *autoridade*

Mas tenho outro ângulo de visão em resposta a todas as críticas: Esses programas são exibidos em rede aberta no Brasil e portanto, assiste quem quiser, ninguém obriga alguém. Os escritores e argumentos estão certos, mas deve-se lembrar que há liberdade em assistir a esses programas e em participar dos tais.

Entim, cada um pode escolher o que vai assistir e acompanhar na TV, porém os escritores podem alertar a alguns de nós alguma coisa que não segue as nossas regras de sociedade. Está em nós a decisão de dizer: "Sim! Eu também concordo com esse autor!" ou "Não! Estou em algo mais correto!".



Reality Shows – GRUPO- A  
Aluno – A2

TÍTULO: Reality show distração sem educação.

No texto escrito por Eugênio Bucci sobre privacidade ele deixa bem claro que não gosta dessa "brincadeira dos realitys shows", e compara ainda a uma espécie de um sequestro por entregarem a sua liberdade em troca de dinheiro e fama.

Uma boa parte da população brasileira assim como eu concorda com o que foi dito por Eugênio mas mesmo assim assiste e gosta destes programas de distração, pois queremos ver a personalidade dos participantes, a beleza de alguns deles, a falta de outros programas bons na concorrência dentre vários outros motivos.

Mas estes não são ideais para serem vistos por crianças, extremamente deseducativos ainda mais para esses pequenos que não sabem determinar o certo e errado. Não deve-se deixar influenciar por devidas coisas que passam na TV, devemos ir em busca de uma boa educação e formação para eles, pois são o futuro.

## Reality Shows – GRUPO- A

Aluno – A3

T  
TÍTULO: Em busca da fama

A cada dia que passa diretores de reality shows vem investindo mais na estrutura interna e externa dos seus programas de televisão, visando atrair consumidores publicitários e chamar atenção de público que assiste e aplaude aquele teatro de pessoas que já sabem o que tem de fazer para atrair espectadores e conseguir records de audiência.

Difícil imaginar o que se passa na cabeça de pessoas que podem aceitar o desafio, deixando de lado família, estudos e vida social, em busca de fama e um prêmio em dinheiro, aí é onde se percebe até onde vai o desejo, e a ambição humana.

Sem falar nos milhões de dinheiro arrecadados em ligações de todo país, em tudo eles fazem, nada perdem, programas que tiram a liberdade e a privacidade dos participantes, que ali estão comprometidos a exibir seu corpo e agir de forma programada.

Enfim, esse tipo de programa não deveria ser exibido por emissoras de alto padrão, e tão remuneradas, em contrapartida o desejo de poder e o dinheiro em valor muito alto supera a decência e o comportamento racional de homem.



**Reality Shows – GRUPO- A**

Aluno – A4

TÍTULO: O exagero dos críticos

Os reality shows são apenas programas, criados por um grupo de empresários que tem por objetivo apenas o lucro que o trará, e não o objetivo de educar a população.

Esses programas buscam espectadores para que possam assisti-los, e consumir produtos por eles divulgados, e para que isso seja alcançado, ocorre uma manipulação por parte da direção do programa.

Toda esse indignação apenas porque meios de comunicações usam pessoas para conseguirem faturar alto, e é meio que sem fundamento. Não são cenas indecentes, ou o simples fato da "venda" da liberdade que irá educar uma sociedade. Mas se toda essa preocupação com a desmoralização das pessoas realmente fosse verdadeira, esses indignados deveriam se revoltar com os nomes políticos ladrões, que assim como os reality shows, estão sendo veiculados na imprensa, e se a imprensa fosse a definidora absoluta dos princípios morais, muita gente se tornaria ladrão.

Essa educação, a educação da moral, advém primeiramente de casa, se eu não assisto e deixo minha opinião clara aos meus filhos que aquele programa traz bons frutos, não tenho e porquê temer que ele repita ações imorais que porventura os participantes façam.

Reality Shows – GRUPO- A  
Aluno – A5

**TÍTULO:** O que se passa nos Reality Shows

Os reality shows como nós já conhecemos, no Brasil, é um programa, onde pessoas ficam trancafiadas em uma casa, nas buscas de um prêmio. No decorrer do programa há observação <sup>(1)</sup> vários absurdos que não poderiam estar passando na televisão:

Nos programas como o Big Brother e a Casa dos Artistas (é) um exemplo do que ocorre nesses espaços, onde pessoas ficam se expondo suas intimidades para todo o mundo, passando o dia todo trancafiado na casa sem terem nada para fazer e se dispõe do luxo que os lhe ofereçam (é) em quanto isso milhares de pessoas ficam assistindo toda essa bobagem, onde poderiam ler um livro ou qualquer outra coisa.

Pois esses programas que mostram o que a sociedade não quer ver, deveriam ser extinta e passar programas mais culturais e educativos, coisa que no Brasil tem muito pouco.



**Reality Shows – GRUPO- A**  
**Aluno – A6**

**TÍTULO:** Jogo de Interesse de poucos sobre vários.

Nos dias atuais, as redes de televisão procuram ao máximo usar, na maioria das vezes, a "ingenuidade" da população brasileira para conseguir seu objetivo que no final não é entretê-lo aos telespectadores e sim usar disso um meio para obter lucros.

Por falta de um crítico de parte da população, esta não percebe que está apenas sendo induzida a seguir o que querem as redes de TV, pois comportamentos mostrados em reality shows são facilmente difundidos a qualquer pessoa sem meios para perceber o que está fazendo. É a qualquer momento estas instituições usam disso para construir na cabeça dos telespectadores de tal "jogo de interesses" para difundir ideias, tendo em mãos o "poder da persuasão". É esse poder de persuasão em vez de ser usado para melhorias no senso crítico das pessoas, é usado para destruí-lo completamente e para benefício próprio dos administradores.

É já que bastante pessoas não conseguem chegar a esta conclusão, isso nos mostra que a falta de educação da massa de comunicação é bem preocupante, pois se que isso seria inevitável ~~podendo~~ poderia ser usado para o bem coletivo e não do contrário, assim seria ao menos aceitável esse tipo de entretenimento.

**Reality Shows – GRUPO- A**

Aluno – A7

TÍTULO: \_\_\_\_\_

Os reality Shows invadiram a televisão brasileira, e parecem agradar o público cada vez mais, alguns reality como o big brother (BBB) já estão na sua 12ª edição, as redes de televisão apresentam o sucesso para lucrar com propagandas.

Apesar dos reality shows agradarem a grande massa brasileira, muitos se mostram desconfortáveis com a apresentação, alegando serem deseducados e humilhados a quem se presta ser participante dos programas.

O formato do programa não foi criado para ser educativo, ele foi criado para entreter o público, com o dia-a-dia dos participantes, com armadilhas e jogos que os participantes se presta em busca do prêmio final.

Reality Shows são programas de entretenimento, a qual ninguém é obrigado assistir, assiste quem quer, quem não gosta e se mostra desconfortável, desliga a TV e vai fazer outras coisas educativas.



Reality Shows – GRUPO- A  
Aluno – A8

TÍTULO: Os reality shows são mesmo reais?

1) Os tão populares reality shows, nome de língua inglesa que traduzindo seria algo como show de realidade, têm muito mais que a realidade dos participantes sendo exibidos em série pela tv e internet. Pois afinal quem são os participantes? São pessoas escolhidas ao acaso? Quais os critérios de seleção?

O mais popular deles aqui no Brasil, o BBB (Big Brother Brasil) já chegou em sua 6ª edição, no que mais poderia se chamar de show de abrendos; tendo em vista os fatos que nele ocorrem. Os critérios de seleção exigem os padrões, escolhendo em primeira pessoa de corpos perfetos, ligados a uma idealização de beleza, pessoas com o caráter no mínimo duvidoso e ponto de se tornarem (atrativos) através como estratégia, com um único objetivo: o prêmio em dinheiro.

Em 2002 Eugênio Bucci publicou na Revista Nova Escola em que ele questiona a privacidade dos participantes, comparando-a a uma situação de avulsos (Babi) Mas a liberdade do brasileiro é que está aprisionada nas mãos da mídia brasileira e de costumes preconceituosos, que se utilizam de programas como estes para fortalecer os preconceitos e a ignorância do povo brasileiro, já que eles participam o consumo e o capitalismo com pessoas capazes de tudo por fama e dinheiro.

Os reality shows não mostram a realidade, mas molda segundo o mundo capitalista onde o que vale é o dinheiro não os valores éticos e morais.

## Reality Shows – GRUPO- A

Aluno – A9

TÍTULO: \_\_\_\_\_

Nos últimos surgiram vários programas relacionados a realitys shows.

Esses são os tipos de programas que não acrescentam nada para nós, pelo contrário só nos mostra o quanto as pessoas perderam seus valores indo se expor nesses realitys.

Pessoas de todos os tipos entram nesses programas, no caso do BBB, na sua maioria aspirantes a atores e atrizes, pois lá dentro da casa cada um coloca sua máscara e vão em busca do prêmio passando por cima de tudo e de todas, pessoas despuedoradas, falsas, com as falas mecanizadas e com frases feitas, enfim tudo o que fazem é pensando em se dar bem no jogo.

Por fim apesar de muitos não concordarem com esse tipo de programa, há quem goste e parece que não muitas pessoas pois é o que podemos observar nas grandes votações onde milhões de pessoas param o que estão fazendo e vão votar nos pontos que compõe esse circo que são os realitys shows.

entretelera - telefona



**Reality Shows – GRUPO- A**  
**Aluno – A10**

**TÍTULO:** liberdade corrompida

De que vale ao certo trocar sua liberdade por dinheiro ou fama? Qual a importância de aparecer em reality shows? Vale (apenas) deixar-se sequestrar e entregar a si próprio em troca de bens materiais?

Muitas pessoas têm se esquecido dos conceitos básicos de ética e moral e não apenas de privacidade, pois aparecer, por exemplo, em reality shows promovidos por emissoras de TV deixando-se ser marionetes nas mãos de quem promove uns programas deseducativos e a troca de sua liberdade por dinheiro, fere também os princípios sociais de respeito ao próximo.

Deixar-se corromper participando ou assintindo dessas prisões disfarçadas é comprometer de certa forma o futuro da sociedade, pois o que isso traz de bom? Nada. Em vez de se dissolver nos programas sem propósito com pessoas que não zelam pela própria intimidade, perdendo-se para métodos e programas educativos que guiam o bem da sociedade como um todo.

É quanto às pessoas que hoje se divertem com uns programas, espero que suas gerações sejam mais sábias na hora de escolher seus entretenimentos, pois se mais pessoas se dispuserem a assistir uma vulgaridade, aí sim, pode-se prever o fim do mundo.

## ANEXO B

## PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO GRUPO A- PROPOSTA II

Cotas – GRUPO- A

Aluno – A1

Ainda anseia-se por igualdade

A raça negra tem sofrido com o preconceito desde que a abolição da escravidão veio à realidade. Um preconceito vindo da insatisfatória incorporação desses negros à sociedade. Por causa disso, a raça teve os piores empregos, o pior conhecimento, a pior situação financeira e acima de tudo a pior escolaridade. A maioria dos negros está na deficiente escola pública por falta de condições financeiras. É nesse contexto que pode-se ver a importância da lei de cotas: uma forma de tentar nivelar com a raça branca quem tanto sofreu desde a abolição.

Como dito, os negros estão na escola pública e assim não podem disputar de igual para igual com estudantes frequentemente brancos de escola particular. Essa lei de cotas ajudaria então a nivelar as raças dando um verdadeiro sentido a democracia racial que é pregada como já existente no país.

Em quase todos os lugares onde se vá, é possível perceber frequentemente a presença de negros em profissões menos capacitadas. Isso é uma consequência da escolaridade que a raça teve.

Levando-se em conta tudo isso, pode-se ver que a abolição da escravidão foi algo desarticulado e só piorou a situação do negro por tirá-lo da senzala e jogá-lo na rua como desempregado e sem saber dirigir a própria vida e sem poder contar com o Estado, que vem isentando-se de resolver a situação. Cabe a esse mesmo Estado estimular a prática da lei de cotas nas universidades como medida inicial de outras que também objetivem nivelar não só

a raça negra com a branca, mas também a escola particular com a pública desde os primeiros anos de curso.

Cotas - GRUPO- A

Aluno - A2

Cotas, contra ou a favor?

Hoje em dia um tema bem comentado e discutido entre as pessoas são as cotas. Existem cotas dos mais diversos tipos como para negros, alunos de escola pública, deficientes. Durante os debates que surgem sobre este tema algumas pessoas são favoráveis e afirmam que esta é a única maneira de igualar as classes sociais, já outros dizem por contra que optando por essas cotas aumenta-se cada vez mais a desigualdade social.

A população negra reclama de sofrer com o racismo mas não percebem que em busca destas cotas são eles os próprios iniciantes da desigualdade racial.

Mas a verdade é que as cotas não apenas uma maneira de disparar a péssima educação que o governo oferece para a população de baixa renda.



**Cotas - GRUPO- A****Aluno - A3**Conflito ou solução?

Com a acirrada disputa por uma vaga nas universidades públicas brasileiras, o governo nacionalizou uma lei que destina vagas para alunos negros, pardos e índios oriundos de escola pública.

O governo busca corrigir e compensar acontecimentos do passado, injustiças feitas a negros e índios prefeitos incalculáveis e que são incorrigíveis, o que motiva socialmente o preconceito. O reforça a ideia que negros são menos capazes de competir, e que as escolas públicas são de péssima qualidade.

As cotas no serviço público não representam solução definitiva para os afro-descendentes e sim o começo de conflitos que envolvem a capacidade intelectual do indivíduo através da etnia e que não influencia em nada em conhecimentos técnicos e científicos de uma pessoa de cor branca.

Desta forma a iniciativa deveria ser tomada em relação ao ensino público básico que atende crianças carentes onde deveria haver investimentos para uma educação básica de qualidade, e no ensino superior todos deveriam concorrer igualmente a obter a sua tão merecida vaga na uni-

**Cotas – GRUPO- A****Aluno – A4**Uma medida para mudar

O preconceito racial e social no território brasileiro é algo que sempre existiu, e está evidente no posicionamento contrário de algumas pessoas a política de cotas para negros, pardos e pessoas de baixa renda nas instituições de ensino técnico e superior públicas. Essas etnias foram excluídas por muitos anos, e continuam excluídas dos empregos que exigem uma boa qualificação.

O racismo existente no Brasil é fruto de uma herança trazida de Portugal, e que ainda persiste em nosso território, depois de mais de cinco séculos de existência. Uma forma que o governo encontrou para minimizar as desigualdades sociais entre essas etnias e as outras (brancos e amarelos) é a que a pouco tempo foi decretada, as cotas, possibilitando o ingresso dessas pessoas nas instituições públicas.

Com esse ingresso, em alguns anos o quadro de exclusão social e racial no Brasil será minimizado, não que essas etnias sejam menos capazes de ingressarem em um curso superior, mas devido a condição financeira da sua família, que não tem como pagar uma escola de "alto padrão". É aí que está a diferença, a formação até a prova, e as cotas para pessoas de baixa renda e a cota racial, tentam superar essa desvantagem.

É impossível mudar o passado, mas o governo por meio desse sistema de cotas tenta mudar o futuro, dando a oportunidade para que essas pessoas excluídas e algumas discriminadas, possam chegar aos mesmos lugares que nos anos (maioria de brancos) chegavam, assim como a própria universidade.



## Cotas - GRUPO- A

Aluno - A5

O sistema de cotas no Brasil, são vagas destinadas para alunos negros de baixa renda e que estuda em escola pública. Pois, as vagas destinadas, para estudantes de escola pública seria necessário, devido as péssimas condições de ensino público. Mas, vagas destinadas para negros, poderia aumentar, ainda mais o preconceito sobre os negros.

Quando o governo abre vagas, para estudantes negros, está afirmando que eles são menos competentes que os outros estudantes. No entanto, isso não é a realidade, os negros devem competir de mesma maneira com os brancos, pois a competência não escolhe cor nem raça. Portanto, o negro em uma sala de aula, que ingressa pelo sistema de cotas, sofre muitas de preconceito sobre esta pessoa.

Por outro lado, vagas destinadas para alunos de escola pública, tem um nível de escolaridade superior aos alunos de escola privada. O ensino público no Brasil é de péssima qualidade e para o governo reparar essa desigualdade no ensino, deve destinar vagas para alunos de escola "pública".

O ideal é que não houvesse cotas, mas sim, investimento no educação, fazendo com que estudantes negros e de baixa renda tenham como consequência estudantes de escolas privadas.

## Cotas - GRUPO- A

Aluno - A6

Cotas Raciais, a solução de um antigo problema. Resultado da formação cultural de nosso país negros são discriminados na sociedade atual, e ao longo dos anos se intensifica a segregação deles mesmos. Atualmente foi apresentado uma proposta de resolução desse problema, o sistema de cotas que também reserva as vagas do ensino superior aos negros.

É fato que negros geralmente têm menos acesso à educação de qualidade, sendo comparado aos brancos, reservar vagas a este grupo racial por um lado facilita a entrada destes no ensino superior, mas não acaba com preconceito se esta é a intenção da lei de cotas. Ser negro não diminui a capacidade de raciocínio, nem significa ~~ser~~ ser menos importante que ninguém, significa, dizer que o que precisa mudar é o preconceito, até dos próprios negros, contra eles.

Nossos negros nos deram a capoeira, o samba e a nossa identidade cultural, esta define os costumes, pensamentos de um povo, infelizmente também somaram os ~~preconceitos~~ ignorantes e dentre eles os que dizem que pele negra tem menos valor que outra.

Todos somos iguais, temos os mesmos direitos e deveres, não há nenhuma personalidade que é resultado de uma formação imposta pela sociedade, devemos apenas entender que negros, brancos ou qualquer outro grupo racial estão no mesmo barco, e devem se respeitar sem diferenças, preconceito ou discriminação.



## Cotas - GRUPO- A

Aluno - A7

## Cota racial injusta

As universidades públicas, adota no seu sistema de classificação, as cotas para negros e para alunos provenientes da escola pública, uma medida aparentemente injusta e racista.

Segundo o Estatuto da igualdade racial aprovado em 2010, dentre outras medidas, proíbe cotas em universidades públicas e em empregos. O sistema de cotas passa a mensagem de que os negros não podem ser julgados pelos critérios académicos normais. A mensagem é racista.

Alunos de escola pública de baixa renda e de qualquer raça podem ter um bom desempenho nos vestibulares se receberem boa educação, o que não condiz com a realidade do nosso país, onde o estado é omisso na educação de seu povo.

Para uma boa educação, garantindo a igualdade dos alunos nos vestibulares é necessária um tempo e investimento. O sistema de cotas é apenas uma tentativa de mascarar a péssima base educacional dos negros que, como os brancos pobres, frequentam a escola pública.

A melhor forma, portanto, de compensar

os negros pelos males que a humanidade fez os causar no passado seria oferecer-lhes uma base educacional, e não, de qualquer forma, colocá-los na universidade.



## Cotas - GRUPO- A

Aluno - A8

## Universidade para todos

Neste ano, após longos debates, finalmente tornou-se lei a adoção do sistema de cotas para as universidades públicas. Garantindo 50% das vagas para alunos que cresceram todo o mesmo meio e deste percentual, a metade deve ser destinada a negros, pardos e índios conforme índice em cada estado.

Esta é uma atitude louvável, já que busca de forma democrática, diminuir o caráter elitista das universidades públicas no país e também expor a segregação e discriminação racial. Pois as pessoas não podem ter a ilusão com falsas ideias sobre racismo e o ingresso nas universidades; há sim grande preconceito motivado pelas diferenças sociais.

Uma forma de garantir a ascensão social daqueles mais discriminados é oferecendo uma oportunidade de que dificilmente se conseguiria em condições habituais, já que o meio onde eles vivem, estes vivem, pobres e de maioria negra, os leva a buscar, logo alcançado a maioria de, uma forma de renda. Como possuem nenhuma qualificação, conseguem poucos salários dando continuidade de um ciclo sem saída.

As cotas são uma forma de interromper este ciclo, permitindo ingressar nas universidades, índios, que até mesmo por sua cultura e forma de vida têm dificuldade de acesso ao ensino básico; o pardo e o negro que fazem parte de camadas com menor renda e só possuem acesso ao ensino público fundamental: insuficiente e de menor qualidade comparado ao privado.

Desta forma todos ganham já que diminuirá a desigualdade social e racial, permitindo e provando que todos possuem capacidade de crescer, basta a oportunidade de.

**Cotas - GRUPO- A****Aluno - A9**Oportunidade

Há algum tempo um assunto que vem sendo muito discutido são as cotas, onde favorece determinados grupos de pessoas.

Em relação as cotas para negros, não vou a favor pois esse tipo de favorecimento me faz pensar que os negros não são capazes de lutar pelo seu espaço, e isso para mim não é uma verdade pois existem muitos negros que já conseguiram conquistar o seu espaço na sociedade, como por exemplo o atual presidente dos EUA; Obama, e vários outros, o mesmo vale entrar numa universidade, pois para mim é que vai fazer uma pessoa ingressar numa universidade não é a sua cor e sim a sua inteligência e o seu intelecto.

Já em relação as cotas para alunos de escola pública sou a favor, pois sabemos a realidade do ensino de uma escola pública, é um ensino muito deficiente, com muitas falhas no qual o aluno talvez não esteja tão preparado quanto um aluno oriundo de uma escola particular.

Então é necessário acharmos soluções para estas falhas para que um dia todos e todas que compõem a nossa sociedade possam se sentir iguais, independente de cor ou de classe social.

**Cotas - GRUPO- A****Aluno - A10**Desigualdade social disparada.

As pessoas se deixam enganar ao pensar que as cotas são uma forma de igualar a sociedade, ao passo que, ter uma vaga garantida na Universidade sem o devido mérito acaba sendo apenas mais uma forma de discriminação.

Já é de bom tamanho as vagas destinadas a alunos de escolas públicas. Elas por si só, traduzem a precariedade do sistema escolar disponibilizado pelo Estado, mas acabam sendo uma solução para os alunos que não têm a oportunidade de ter um ensino de qualidade.

Bom parte dos alunos do ensino público já são negros e podem usufruir desse tipo de cotas, não sendo necessário colocar mais outras. É bem mais interessante encontrar soluções que motivem esses alunos a estudar, até porque em tipo de cota pode fazer com que a pessoa se acomode e não (estude) se esforce por que ela terá sua vaga garantida apenas por sua cor de pele.

Se pararmos para pensar, o sistema de cotas para negros é apenas mais uma forma de discriminação, ficando implícito o fato de que eles não são capazes de passar através de seus próprios esforços.



## ANEXO C

## PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO GRUPO B- PROPOSTA I

## Reality Shows – GRUPO- B

Aluno – B1

TÍTULO:

O preço da fama

Por um lado eu concordo, porque esses reality shows são programas que expõem as pessoas sua privacidade, já por outro lado não concordo quando o autor compra com um requestor, pois isso não é um requestor, as pessoas anônimas se escrevem nesses reality shows por conta própria e os artistas como no caso da "Casa dos Artistas" procuram ficar em alta com a sociedade já que estão com a popularidade em baixa.

A pergunta é: Vale a pena mesmo se expor tanto, ~~para~~ conseguir fama, dinheiro e expor às vezes de uma forma tão baixa? Muitos desses participantes participam, ~~para~~ ~~para~~ conseguir alguma coisa na vida de forma muito fácil. No caso do BBB (Big Brother Brasil) já são dez edições, e nessas dez edições mudaram muita coisa, nas primeiras edições os participantes não se expõem tanto, já nessa última edição, foram expostos-se seu corpo e tudo até zero.

Isso muda ou não o pensamento ou comportamento de uma pessoa que assiste, para mim deveria acabar pois esses reality shows não trazem nenhum benefício a sociedade, às vezes podem até trazer alguma influência de ruim principalmente para as crianças.

**Reality Shows – GRUPO- B**  
**Aluno – B2**

TÍTULO: EU DISCORDO.

O Big Brother Brasil é um Programa o qual passa muitas informações errada.

Onde Os Brother sofre so de mostra os seus rosto na tv.

Muitas pessoas gostam de assistir Esse tipo de Programa. Antigamente eu adorava esse tipo de Programa.

Hoje em dia eu nem assisto mais.

Porque eu percebi que esse tipo de Programa não tem nada em que as pessoas pode aproveitar.

**Aluno: B2**

SB 10014

TÍTULO: EU DISCORDO

O Big Brother Brasil é um Programa o qual passa muitas informações errada.

Onde os Brother sofre so de mostrarem os seus rosto na TV.

Muitas pessoas gostam de assistir Esse tipo de Programa. Antigamente eu adorava esse tipo de Programa.

Hoje em dia eu nem assisto mais.

Porque eu percebi que esse tipo de Programa não tem nada em que as pessoas pode aproveitar.

**Reality Shows – GRUPO- B****Aluno – B3**TÍTULO: Os reality show A ↓

Os reality shows exibidos na tv, são algo que não faz o menor sentido, pois são programas que não trazem nenhuma informação. Não são programas educativos e portanto nem mereciam serem exibidos. São apenas um conjunto de pessoas confinadas agindo de maneira fútil, e fazendo qualquer coisa por dinheiro e fama. São pessoas capazes de superar os próprios limites para conseguir um carro zero quilômetro ou um apartamento bem localizado.

As pessoas que participam dos reality shows, são geralmente pessoas que se dizem "autênticas" e que se dizem capazes de qualquer coisa para alcançar seus objetivos.

Esses programas só existem somente para "distração". Não trazem nada de educativo.



Reality Shows – GRUPO- B  
Aluno – B4

TÍTULO: Nossa Privacidade

Muitas pessoas se submetem a sacrifícios por dinheiro e fama, mas antes de se submetem a isso, não para pensar se realmente vale a pena perder sua liberdade e sua privacidade, <sup>pois</sup> quando se perde esses critérios a sua moral na sociedade tende a cair ou até mesmo rubir mas por alguns momentos.

Não é a melhor atividade participar, de um Reality show, e assim perdendo sua liberdade sua privacidade, e colocando em primeiro lugar a fama. Mas muitas vezes a fama não tem o lugar de todos, por isso muitos dos participantes são esquecidos.

Esse programas, não concordo com sua exibição <sup>pois</sup> que não trazem fins educativos, tanto para adultos quanto as crianças, pois muitas delas adoram deixando-se influenciarem por esse programas, pelo conteúdo abordado, muitas imaginam que ali vivem somente imagens do cotidiano normal de cada integrante, não pensa no jogo que está acontecendo no momento, e muitas delas sempre querem estar por dentro do que se passa ali para saber somente da vida de cada um.

**Reality Shows – GRUPO- B****Aluno – B5****TÍTULO:** A influência dos reality shows

Os reality shows estão cada vez mais presentes na televisão e na vida dos brasileiros. Os participantes buscam através desse meio uma forma de conseguir fama, além do dinheiro que é alvo de ambição de todos.

É necessário observar que grande parte dos participantes desses programas ficam expostos a humilhações assistidas por uma plateia que começa a julgar o caráter dos que segundo os princípios éticos não agem com educação ou provocam conflitos.

Quanto aos telespectadores a vida assistida dentro de casa começa a ser vista como se tudo fosse normal. As crianças começam a ter uma visão de mundo subordinada ao que se é assistido, sendo que os pais passaram anos se dedicando a educação dos filhos.

Portanto deve-se analisar o que realmente degrada a formação não só das crianças mas dos jovens e adultos que submetem-se a presenciar os reality shows constantemente percebendo com um olhar crítico e não absorvendo para si comportamentos que ferem a ética e a moral do ser-humano.



**Reality Shows – GRUPO- B****Aluno – B6****TÍTULO:** Reality Shows: um novo conceito

Atualmente, o número de reality shows vem crescendo muito no Brasil, como também o número de críticas a esses programas. Mas se esses programas são tão criticados, o que explica a enorme audiência?

A verdade é que a população brasileira não está interessada nas armadilhas que deduzem que existem por trás de todo o conjunto de profissionais que trabalham para levar esses programas ao ar, e sim limitam seu interesse ao que a televisão nos mostra.

Temos que levar em consideração, que esses programas nos proporcionam uma mistura de raças de diferentes regiões no Brasil, e nos permite conhecer melhor a cultura dessas raças. Eles nos levam a conhecer os limites físicos e psicológicos do ser humano, e se realmente o dinheiro é capaz de mudar as pessoas.

Através desses programas, pode-se fazer um estudo detalhado da psicologia humana.

## Reality Shows – GRUPO- B

Aluno – B7

TÍTULO: Bobagens televisivas

Os reality shows são exibições televisivas de um grupo de pessoas que de acordo com seu perfil são selecionadas para estarem num confinamento, num determinado tempo, por vontade própria trocam a liberdade e a privacidade por dinheiro e fama.

É impressionante como estes programas despertam um interesse muito grande da população brasileira que se deixam levar por ações bobas de quem está do outro lado da televisão. Pessoas que tentam tudo, todo tipo de ação, exibições altíssimas da privacidade para chamar a atenção.

São programas que levam os jovens e crianças a ter visões erradas da vida, da privacidade e moral, completamente deseducativos que levam-os a pensar que a única forma de se chegar ao sucesso é se expondo, chamando a atenção para se chegar a fama e assim alcançar seus sonhos.

Os reality shows, no entanto são as piores escolhas dos brasileiros para passarem o tempo, vendo besteiras, exposição do corpo, sexo explícito, fama e dinheiro. Mas com todos os malefícios continua dando uma audiência extraordinária. Audiência esta que a educação perde a muito tempo.

**Reality Shows – GRUPO- B****Aluno – B8****TÍTULO:** Dinheiro traz felicidade?

Um dos temas mais discutidos nessa última década é a importância ou influência dos reality shows exibidos no Brasil. Até que ponto de espectadores e participantes são levados pelo poder manipulador dos meios de comunicação?

De acordo com o professor de ética jornalística da Revista Nova Escola, Eugênio Bucci, esses programas são como sequestro às avessas, já que os confinados vão por vontade própria disputar por um prêmio, nem que para isso fiquem expostos à exposição íntima.

A questão é quais os benefícios adquiridos pelos envolvidos, para muitas pessoas observar até aonde vai a capacidade humana de lutar por dinheiro e as formas de expor personalidades, torna-se interessante e para outros não influencia em nada em suas vidas.

A partir de tudo isso é importante concluir que se prender ou deixar de se prender só trará benefícios a quem faz esses espetáculos pois está literalmente em fogo muitos dinheiro em campanhas de merchandising e para quem não assiste dar a tolerância de ouvir polêmicas sobre quem não lhe diz respeito, antes de tudo focar na realidade e tratar da vida própria é muito mais importante.





forma de preservação aos bons costumes para que a  
boa educação não entre num verdadeiro colapso.

### **Grupo B- Proposta I-Reality Show**

**Aluno: B9**

**Título: Até onde vai o limite de exposição da liberdade?**

Vivemos num mundo que está em constante transformação de idéias, posturas, costumes, culturas. Estamos sujeito a isso, aliás o mundo seria monótono se as gerações pensassem do mesmo modo. Buscamos mudanças para o melhor, em base é a teoria, mas será que estamos colocando-a em prática? Podemos ir mais a fundo, será que podemos distinguir ou até mesmo saber o que é certo ou errado?

A televisão é uma caixinha de informações que nos mostram variados assuntos com inúmeras opções que falam sobre a vida em família, programas, educativos, reality shows, entre outros. Porém em tempos mais recentes o índice de programas deseducativos tem aumentado significativamente tornando a população alienada a certos assuntos que antes tinham uma posição rígida e hoje os levaram para o comum. Um exemplo é o reality show que expõe a pessoa ao ridículo de sacrificar sua própria liberdade por uma quantia em dinheiro.

As pessoas esqueceram a moral e se pregam a atos devassos a tal forma que os telespectadores passam a achar normal, fora a influência, a mudança de pensamento de adultos jovens e até crianças degradando ensinamentos familiares e pondo-os em contradições causando grande alvoroço em nossas cabeças fazendo-nos perder costumes passados que tinham uma alta aceitação.

O que vamos ensinar aos nossos filhos se nós mesmos já não tomamos conta desse tipo de educação? É preciso ter autocritica que muitas vezes não se tem uma forma de preservação aos bons costumes para que a boa educação não entre num verdadeiro colapso.

**Reality Shows – GRUPO- B****Aluno – B10**TÍTULO: Tudo pela fama.

Hoje em dia os Reality Shows no Brasil, são uma oportunidade de muitas pessoas para se tornarem "famosos", além de tentar ganhar uma boa quantia em dinheiro.

Esses programas estão se tornando muitos explícitos, onde as mulheres mostram o seu corpo quase nu, os participantes fazem sexo embriado do estúdio e muito mais, sem o menor receio. Como ficam nossos educandos ao ver esse tipo de situação? Não questionam e buscam informações sobre temas impróprios à sua idade.

É como fica a privacidade dessas pessoas? Será que vale a pena todos eles se exporem de tal maneira, sabendo que apenas um deles vai levar o prêmio? Porém têm-se também a questão da fama, muitos fazem tudo em exibicionismo para conquistar a fama. E o pior é que conseguem, enquanto muitos artistas produzem obras maravilhosas e não são reconhecidos, continuam do "arquivo".

Apesar de tudo éramos muitas pessoas assistem esses programas mesmo sabendo que eles não trazem benefício algum. (se questionados não têm opinião formada a respeito do tema, simplesmente assistem porque gostam, tornando esse o tema mais comentado nos setores de conversa).



## ANEXO D

## PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO GRUPO B- PROPOSTA II

Cotas - GRUPO- B

Aluno - B1

## Preconceito sobre as Cotas

No ano de 2012 foi aprovado pela presidente Dilma Rousseff, uma nova lei de cotas que entra em vigor já no próximo vestibular, que em 4 anos vai chegar a ser 50% das vagas nas universidades federais que serão destinadas a estudantes que cursaram todo ensino médio em escolas públicas sendo a metade destinada a estudantes negros, pardos e índios.

Deu a favor das cotas porque elas não são a única forma de estudantes de escolas públicas ingressarem em uma Universidade, isso leva a questão do preconceito social e também contra a má educação das escolas públicas. Para que todos possam ser iguais perante a lei, e acabar com esse preconceito, o governo deveria investir cada vez mais na educação.

A melhoria da educação nas escolas seria a única forma de todos fazerem o vestibular e cada um lutar pela sua vaga igualmente entre todos, mas enquanto isso não acontece o governo tem que dar esse empurrão para esses estudantes, além das cotas também existe o PROUNI e FIES programas do governo, também destinados a estudantes que querem conseguir uma bolsa de estudo em faculdades particulares.

As cotas, o novo vestibular ENEM, PROUNI e FIES,

são os novos programas do governo que ajudam pessoas que tem pouco e conseguem entrar em universidades e particulares, e que ponam a lutar por um futuro melhor.

**Cotas - GRUPO- B**  
**Aluno - B2**

SOU A FAVOR

As Cotas para negro foi uma nova oportunidade a ser criada porque os negros passam por muita dificuldade.

Como no mercado de trabalho. Essa foi uma boa ideia para que todos tenham um direito como as outras pessoas. Porque os negros têm muitas dificuldades no mercado de trabalho.

Assim como essa deveria existir outras oportunidades porque os negros são vistos como um peso à sociedade.

Mais deveria ter um critério porque há pessoas que gostam de se apoderar das oportunidades das pessoas que, no caso, são os necessitados.

Para que os nossos negros tenham o trabalho de entrar em uma universidade.



Cotas - GRUPO - B

Aluno - B3

### O sistema de cotas

O sistema de cotas adotado pelo Brasil atualmente, foi uma medida eficaz a curto prazo de tentar resolver o problema da educação no país. As cotas concedidas a negros, não só a eles mas como para pardos e índios, foi uma maneira incontinuada de aumentar as oportunidades destes que não menos favorecidos.

Infelizmente a educação pública do país não é das melhores, onde este fato dificulta, e muito, as chances dos estudantes que acabam de concluir o ensino médio, em entrar nas universidades públicas, pois concorrer com alunos provenientes de boas escolas particulares não é uma disputa justa, já que, a qualidade de ensino destas na maioria das vezes é melhor.

Conceder as vagas a alunos provenientes de escolas públicas, não é tirar a vaga de ninguém, visto que, aqui é um direito estabelecido por lei, onde pessoas como estas não têm culpa da precariedade da educação pública a qual se faz uso.

O sistema de cotas não irá resolver de fato o problema da educação no país

mas ajuda a minimizar bastante a situação dos alunos que desejam ingressar nas universidades semelhantes aquelas que possuem maiores oportunidades.

Cotas - GRUPO - B  
Aluno - B4

## O direito da pessoa negra

Brasil possui uma grande diversidade com a população de sua raça da África, mas o que vem acontecendo que o Estado começa, um pouco a se importar com estes povos negros que ainda sofrem vários tipos de preconceitos, são discriminados e às vezes até ameaçados por grupos de extermínio de raça, já foi registrado vários desses casos.

Uma dúvida por conta que o Estado não dar uma certa requisição a estas pessoas, o Estado se preocupa mais com os lucros que estão à frente de tudo.

Este projeto de cotas para negros, que desfrutam ingressos na universidade, pode ser considerado um início de recompensar a estas pessoas que nunca tiveram uma justiça, que muitas vezes perdem a oportunidade de um emprego ou até mesmo de estudar em uma faculdade por não ter o dinheiro necessário, se não fosse assim.

Portanto esse projeto é fundamental, para que além da dívida do Brasil com os negros, elimine uma pouco, possa também melhorar a vida dessa gente, é um projeto acertado à parte da sociedade. Portanto, há vários fatores iguais para que isso ocorra é necessário que cada um de nós tome consciência de que realmente esse projeto possa ajudar a todos os níveis.

Cotas - GRUPO - B  
Aluno - B5

### Importância histórica para o país

Atualmente discute-se bastante o sistema de cotas como forma de ingresso em universidades públicas brasileiras. A ideia sugere é reduzir as desigualdades, promover a diversidade racial e combater a exclusão social que durante muitos anos prevaleceu na sociedade.

É necessário observar que um país em que a escravidão foi praticada de forma extrema, nunca se quis fazer algo para reparar o mal que isso causou a uma etnia bastante prejudicada mesmo após a abolição da escravatura, sendo jogados todos às ruas em nenhuma condição digna perante a sociedade.

É evidente que hoje as conseqüências tomam-se bastante visíveis, principalmente no olhar para os cargos públicos mais qualificados e para as universidades onde predominam os membros da elite ou classe alta da sociedade, em quais tiveram boas condições de educação proporcionando o alcance dos principais cargos profissionais como médicos, advogados, dentre outros e continuarão dependendo de seus interesses na execução de seu trabalho.

O Estado, principal responsável, declara 50% dos vagas das universidades para os alunos de escolas públicas e negras e mesmo compromete-se a manter o status imposto por si próprio a essa população.

Portanto as cotas estabelecidas em lei proporcionam a chance da população negra e da classe média alcançarem níveis na sociedade que antes era reservado a elite e se arguem na sociedade de forma de forma a defender os interesses sociais para evitar mais ainda a exclusão por parte do poder público.



**Cotas – GRUPO- B****Aluno – B6**

Cotas: certo ou errado?

Como podemos entender as cotas para o ingresso de negros e estudantes de escolas públicas em universidades federais e estaduais no Brasil, se não existe uma política voltada para a educação de base?

A verdade é que através da lei de cotas, o governo tenta combater as desigualdades sociais e raciais que atingem grande parte da população brasileira; porém a melhor maneira de acabar com essas desigualdades é investindo na educação e na qualidade de vida dos brasileiros.

Mas será que é certo os estudantes da rede pública serem prejudicados pelas deficiências do governo brasileiro? Levando em conta a precariedade do ensino público, a lei de cotas se tornou o principal meio para que esses alunos consigam entrar nas universidades, e não podemos culpá-los por estarem sendo beneficiados, já que o governo não cumpre seu papel de oferecer educação de qualidade.

É a cota racial? Será que os negros são menos capazes? A resposta é não. Esse sistema apenas aumenta o preconceito racial e não resolve o problema do racismo no Brasil.

**Cotas - GRUPO- B****Aluno - B7**

Estamos diante de vários debates, entre eles a decisão de sermos a favor ou contra das cotas que permite a entrada de pessoas de cor negra e que sempre estudaram em escolas públicas nas universidades.

Temos de um lado um povo excluído, sem acesso a boas escolas e condições favoráveis para o aprendizado, por outro a injustiça contra pessoas que possuem pele clara e que são pobres possuindo a mesma ou uma situação pior que muitos negros.

A constituição diz: "Devemos tratar todos igualmente". Mas como tratar igual quem é desigual? Os negros são marginalizados e até discriminados pela cor e origem, isso é um dos motivos dessa grande desigualdade. Por muito tempo passaram por dificuldades; esta é uma oportunidade, que infelizmente é mal vista, cujo objetivo é torná-los iguais perante todos dando-lhes a capacidade para terem uma vida melhor.





Cotas - GRUPO- B  
Aluno - B9

TÍTULO:

O desistente em meio pública

O ensino público atualmente está direcionado a direção de vida a uma série de problemas de ordem política, econômica e falta de amplos investimentos em recursos humanos.

O déficit é bastante considerável em relação ao ensino particular. Enquanto nos escolas a maioria não tem infraestrutura, paradas por muitos anos, falta de professores, de organização, para não falar em algumas instituições privadas acerte o inverso.

Uma grande porcentagem dos alunos não tem condições de pagar um curso até porque vários deles não podem ir para a escola particular, quando têm a oportunidade de ir para a escola particular encontram dificuldade para acompanhar (quando que isso acontece em uma pesquisa feita de alunos).

Para encobrir a baixa qualidade, o governo impôs cotas de escolas públicas, o que acabou causando muitos desistidos. Entretanto não podemos negar que é uma chance para os alunos pobres, não por outro lado as cotas acabam criando o preconceito como justificativa que não possuem a capacidade intelectual de uma universidade, além disso, a maioria das escolas públicas não possuem condições de ensino.

Diante disso, podemos afirmar que os alunos de baixa renda precisam de oportunidade de acesso ao ensino superior, que o governo não dá a devida atenção, a ser dada mais adequada, são as cotas para que haja mais chances de uma boa parte da população do

**Grupo B- Proposta I- Sistema de Cotas****Aluno: B9****TÍTULO: O decadente ensino público**

O ensino público atualmente está deixando a desejar devido a uma série de problemas de ordem política como a falta de amparo necessários a esses locais.

O déficit é bastante considerável em relação ao ensino particular. Enquanto nas escolas a maioria não tem estrutura, passam por muitas greves, falta de professores, desorganizações, baixa carga horária e nas instituições privadas acontece o inverso.

Uma grande porcentagem desses alunos não tem condição de pagar um reforço, até porque vários deles se acomodam e futuramente quando têm oportunidades de ingressar numa escola particular encontram dificuldade para acompanhar, sendo que isso acontece em uma pequena parcela de alunos.

Para encobrir a baixa qualidade, o governo implantou as cotas de colégios públicos e para negros: causando muitas discussões. Entretanto não pode-se negar que é uma chance para esses jovens,mas por outro lado,as cotas raciais aumentam o preconceito com a justificativa que eles não possuem capacidade para entrar num a universidade, além de não ser necessária visto que a maioria dessas pessoas são de escolas públicas.

Diante disso, pode-se observar que os alunos de baixa renda precisam somente de oportunidades para se capacitar. Já que o governo não dá a devida atenção, a solução mais adequada são as cotas para que haja melhoras nas condições de uma boa parte da população do país.



Cotas - GRUPO - B  
Aluno - B10

Cotas temos a mesma especificação

O sistema de cotas nas universidades deu um grande salto. Em outubro foi sancionada a lei que decreta um percentual das vagas ~~para~~ para alunos pertencentes de escola pública, como também para índios, pardos e auto-declarados negros.

Este assunto tem repercutido muito e dividido a opinião de muitos. Há os que acham essa uma ótima ideia pelo fato de ver uma forma do governo tentar corrigir o erro cometido durante séculos de exclusão.

Por outro lado há os que criticam o fato de ver um reconhecimento de que negros e alunos pertencentes de escola pública não tem potencial ~~para~~ para entrar o vestibular de igual para igual com outros alunos.

Muitos ainda tem que se fazer ideia, não é com uma simples lei de cotas que será apagado todo o sofrimento, dor, perseguições e o pior de tudo o preconceito que os negros e pobres sofrem.

O sistema de cotas é mais uma forma de preconceito para com os negros. Como forma do governo, que reconhece que a educação pública é falha, tentar amenizar esse mal.

**ANEXO E**

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PIAÚI  
Campus Teresina-Zona Sul Prof. Marcílio  
Rangel

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAÚI  
CAMPUS TERESINA-ZONA SUL

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Pela presente, a Unidade de Ensino Descentralizada – Campus Teresina – Zona Sul Prof. Marcílio Rangel, sediada na Avenida Pedro Freitas, 1020-Bairro São Pedro, Teresina-PI. CEP: 64.001-010, Telefone: 086 3211-6608/3211-6765, inscrita no CNPJ Nº 34.982.249/0001-61, representada pela Professora Susana Lago Mello Soares, atualmente exercendo a função de Diretora, declara ciente e concorda com a execução das atividades ou etapas a serem realizadas nesta Instituição Federal relacionadas ao projeto de pesquisa **Estratégias linguístico-discursivas no gênero dissertativo-argumentativo escolar**, a ser desenvolvido com alunos dos cursos técnicos integrados de nível médio, que tem por responsável a doutoranda do DINTER- UFPE/IFPI, em linguística Sílvia Maria Vieira, professora de Língua Portuguesa do quadro efetivo desta mesma instituição de ensino, lotada no Campus Teresina-central.

Teresina, 29 de março 2012.

---

- Assinatura e carimbo do responsável pela instituição –  
*Susana Lago Mello Soares*  
Diretora Geral IFPI-Campus Sul  
Mat.: SIAPE nº 0276176

## ANEXO F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Estratégias linguístico-discursivas no gênero dissertativo-argumentativo escolar

**Pesquisador responsável:** Professora Mestra Sílvia Maria Vieira

**Instituição/Departamento:** UFPE-Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística-DINTER: UFPE/IFPI/UESPI

**Telefone para contato:** (86) 3222 4858

**Local da coleta de dados:** IFPI – UNED- Zona Sul Teresina- Professor Márcilio Rangel

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Para participar, você precisa decidir se quer autorizar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, e achar conveniente participar da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento em Linguística, convênio firmado entre a Universidade Federal de Pernambuco, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí. O objetivo deste estudo é investigar as estratégias argumentativas e os recursos linguístico-discursivos no texto dissertativo-argumentativo escolar em duas situações interativas de produção textual, sendo que os benefícios individuais que o aluno receberá serão vários, entre eles, a possibilidade de aperfeiçoar sua capacidade textual escrita.

Esta pesquisa trará maior conhecimento de estratégias argumentativas utilizadas na produção textual por alunos do Ensino Médio.

O preenchimento do questionário e a participação nos grupos de pesquisa não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica a você, que pode se recusar a participar de qualquer atividade que venha a lhe causar constrangimento.

As atividades a serem realizadas serão a aplicação de um questionário a respeito da sua prática de produção textual e serão desenvolvidas duas atividades de produção de textual de dois textos do gênero dissertativo-argumentativo, em dias e horários das aulas de Língua portuguesa.

Vão ser registradas notas de campo durante as sessões, para posterior tratamento e análise dos resultados. A confidencialidade dos alunos é garantida, os dados pessoais dos jovens que participarem não serão revelados. Os registros das aulas apenas serão utilizados para análise de dados. Qualquer outro tipo de divulgação só será feita após conhecimento prévio e autorização expressa dos respectivos jovens e responsáveis. Esses materiais serão guardados em lugar seguro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, local de trabalho da pesquisadora por 24 (vinte e quatro) meses, podendo ser destruídos depois desse período.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de quaisquer dúvidas. Se você concordar em participar da pesquisa seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores, o Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso ao material para verificar as informações do estudo.

A coleta de dados será realizada em junho de 2012, sendo sua tabulação final concluída em dezembro 2012, ficando-lhe garantido o acesso aos resultados da pesquisa e o direito de retirar o consentimento a qualquer momento do estudo, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Só participarão da pesquisa, alunos com idade igual ou superior a 18 anos e que assinarem este documento.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito da Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, aceito participar das sessões de trabalho da pesquisa “**Estratégias linguístico-discursivas no gênero dissertativo-argumentativo escolar**”, como sujeito. Fui suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízo.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_

### **Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

### **Endereço da pesquisadora participante**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI

Rua Álvaro Mendes 1597- Centro - Teresina-PI- CEP: 64.000-040

Tel. (86) 3215-5233/ (86) 8816 - 0120

E-mail: [sylmavi@yahoo.com.br](mailto:sylmavi@yahoo.com.br)

**ANEXO G**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO ESCOLAR

**Pesquisador:** SILVIA MARIA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 02084312.4.0000.5208

**Instituição Proponente:** Centro de Artes e Comunicação

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 127.455

**Data da Relatoria:** 18/10/2012

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo avaliado e liberado para o início da coleta de dados. A APROVAÇÃO definitiva do projeto será dada, por meio de ofício impresso, após a entrega do relatório final ao Comitê de Ética em Pesquisa/UFPE

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600

**UF:** PE **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

**ANEXO H**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO ESCOLAR

**Pesquisador:** SILVIA MARIA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 02084312.4.0000.5208

**Instituição Proponente:** Centro de Artes e Comunicação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Final

**Detalhe:**

**Justificativa:** Término da pesquisa

**Data do Envio:** 30/07/2013

**Situação da Notificação:** Aguardando revisão do parecer do colegiado

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 345.846

**Data da Relatoria:** 06/08/2013

**Apresentação da Notificação:**

A notificação foi apresentada para avaliação do relatório final da pesquisa

**Objetivo da Notificação:**

Solicita a aprovação do relatório final da pesquisa.

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br