



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SUELY MENEZES RODRIGUES

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCRITA AUTORAL NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

**FORTALEZA – CEARÁ
2019**

SUELY MENEZES RODRIGUES

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCRITA AUTORAL NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suelene Silva Oliveira

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rodrigues, Suely Menezes.

Proposta de intervenção para uma escrita autoral na produção de artigo de opinião [recurso eletrônico] / Suely Menezes Rodrigues. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 166 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientação: Prof.ª Dra. Suelene Silva Oliveira.

1. Orientações argumentativas . 2. Artigo de opinião. 3. Autoria. 4. Operadores argumentativos. 5. Escrita. I. Título.

SUELY MENEZES RODRIGUES

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCRITA AUTORAL NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

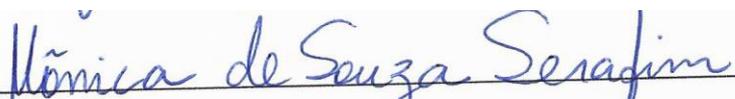
Aprovado em: 28 de março de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Suelene Silva Oliveira (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof^a. Dr^a. Abniza Pontes de Barros Leal

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao meu Deus, minha rocha e fortaleza, que me inspirou e me sustentou na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida, que um dia, passando eu pelo ambiente acadêmico, falou ao meu coração que era chegada a hora de realizar o sonho do mestrado. A Ele, que me inspirou, me guiou, me capacitou e me sustentou nesta caminhada até aqui.

Aos meus pais, que, mesmo sem terem tido a oportunidade de acesso à educação, lutaram muito pela educação de suas filhas.

Ao José Furtado, meu Zé, esposo que Deus me deu para me amar e cuidar de mim aqui na terra. É esse amor que me dá confiança e me faz forte para enfrentar os desafios da vida. Obrigada, meu amor, pelo incentivo, pela força, pela paciência e pela sua presença amorosa em minha vida, mesmo nas minhas ausências.

Ao meu filho, José Matheus, por ser um grande incentivador nesta fase de minha vida: “Vai, mãe! Já tá mais do que na hora, né? Tu vai conseguir, mãe. Eu tenho orgulho de ti!” Obrigada, filho!

À professora, amiga e orientadora Suelene Silva Oliveira, amiga da graduação, que, embora a vida tenha nos distanciado por tantos anos, Deus a trouxe de volta à minha vida para dar maior sentido a este mestrado. Obrigada por acreditar tanto em meu potencial, por me acalmar com sua serenidade nos momentos de angústia, pela orientação revestida de sabedoria e leveza, pela amizade que permanece.

Aos meus colegas de turma do Profletras, pelo aprendizado, pelo companheirismo, por terem sido meu amparo e sustentação em muitos momentos difíceis desta caminhada.

Às professoras Abniza Pontes de Barros Leal e Mônica de Souza Serafim por aceitarem participar da minha banca examinadora e pelas valiosas contribuições na minha qualificação.

Ao núcleo gestor da EEFM Antonio Dias Macedo, nas pessoas de Evilane de Araújo Morel, Elaine Cristina Cavalcante Freire e Francisco de Assis Ferreira de Sousa, pela compreensão e apoio durante todo o curso. Obrigada por atender prontamente à minha solicitação de ajuste do horário nestes dois anos livrando os dias de aula do mestrado.

À Veridiana Marques, coordenadora pedagógica e amiga, grande incentivadora para que eu fizesse este mestrado e que não mediu esforços quando estava na coordenação para que meus horários fossem ajustados.

Aos colegas da EEFM Antonio Dias Macedo, pelas palavras de apoio durante a caminhada.

À coordenação e supervisão do Colégio Nossa Senhora das Graças, nas pessoas de Valéria Brandão e Arimar Jucá, pelo apoio e compreensão quando precisei me ausentar da escola.

Às colegas do Colégio Nossa Senhora das Graças, pelo apoio e incentivo durante esta jornada.

À Secretaria de Educação do Ceará, por ter me concedido afastamento de minhas atividades docentes nos últimos meses para conclusão desta dissertação.

Aos professores do Curso de Letras e Especialização em Leitura e Escrita da UFC, que, com seus valiosos ensinamentos, fomentaram em mim o prazer pelo ensino da língua.

À Universidade Estadual do Ceará, pelo acolhimento tão carinhoso, pelos amigos e professores e pelos professores amigos que me deu.

À coordenação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UECE, nas pessoas dos professores Valdinar Custódio Filho e Suelene Silva Oliveira, pela dedicação, por estarem sempre disponíveis para atender às nossas necessidades e pela compreensão de nossas inquietudes, aflições e angústias.

“Ai, palavras, ai, palavras
que estranha potência a vossa!
Todo o sentido da vida
principia a vossa porta:
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...[...].”

(Cecília Meireles)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o aspecto da autoria nas produções de artigos de opinião elaborados por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza/Ce. Investigamos, sobretudo, as orientações argumentativas utilizadas em seus textos que apontam para a autoria. Para fundamentar nossa pesquisa, utilizaremos os pressupostos teóricos sociointeracionistas de Bakhtin (2003) no que se referem aos gêneros do discurso e à autoria. Também visitaremos os estudos de Foucault (2009) e Adam (2008), que postulam que a língua possui recursos linguísticos, chamados por Adam (2008) de unidades da língua, que marcam a autoria dos textos, como também os estudos de Orlandi (2012) e Possenti (2008) sobre autoria, a fim de entendermos melhor o princípio de ser autor. Na perspectiva da argumentação, teremos como fertilizantes estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Anscombe e Ducrot (1983), que trazem para os estudos da linguística a hipótese de que a argumentação é intrínseca à língua e, por isso, apresenta marcas que orientam o interlocutor na direção argumentativa. Apresentaremos uma proposta de intervenção que se dará através de uma sequência didática pela qual será feita a investigação e verificação das estratégias argumentativas e recursos linguísticos utilizados pelos alunos do 9º ano que podem ser considerados como marcas de autoria. Como resultado dessa investigação, esperamos contribuir para o domínio das habilidades e competências da produção textual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no que concerne à formação do escritor autoral.

Palavras-chave: Orientações argumentativas. Artigo de opinião. Autoria.

ABSTRACT

This research aims to investigate the notion of authorship in opinion piece productions elaborated by 9th grade students from elementary school of a public school in Fortaleza-CE. We investigate, above all, the argumentative orientations used in his texts that point to authorship. This research is based in Bakhtin's (2003) theoretical assumptions sociointeractionists, which refers to speech genres and authorship. Also, it visits Foucault (2009) and Adam (2008) studies, which postulate that language has linguistic resources, called by Adam (2008) as unit of language, which has set a text's authorship, as well as Orlandi (2012) and Possenti's (2008) studies about authorship in order to better understand the authorship principle. In the argumentation perspective, we have the fertile studies of Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996), Anscombre and Ducrot (1983), which bring for the linguistics studies the hypothesis that argumentation is inherent to language and, for this reason, it presents aspects that guide interlocutor to argumentative direction. It presents an intervention proposal, which is based through a didactic sequence of investigation and verification of the argumentative strategies and linguistic resources used by the students of the 9th grade, which can be considered as a notion of authorship. As a result of this research, we hope to contribute to the mastery of the skills and competences of the textual production of the students of the 9th year of elementary school in what concerns the formation of the author writer.

Keywords: Argumentative orientations. Opinion article. Authorship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros e tipos textuais.....	26
Quadro 2 – Operadores argumentativos.....	32
Quadro 3 – Esquema simplificado de uma sequência argumentativa..	33
Quadro 4 – Esquema ampliado da sequência argumentativa prototípica.....	34
Quadro 5 – Esquema da responsabilidade enunciativa ou proposição-enunciado.....	41
Quadro 6 – Categorias enunciativas.....	43
Quadro 7 – Classificação das asserções.....	51
Quadro 8 – Classificação dos conectores.....	53
Quadro 9 – Organizadores e marcadores textuais.....	54
Quadro 10– Conectores argumentativos.....	55
Quadro 11- Marcadores de responsabilidade enunciativa.....	56
Quadro 12– Esquema de sequência didática.....	72
Quadro 13– Registro de aluno no Diário de bordo I.....	81
Quadro 14– Registro de aluno no Diário de bordo II.....	82
Quadro 15– Registro de aluno no Diário de bordo III.....	82
Quadro 16– Categoria dos dêiticos espaciais e temporais.....	84
Quadro 17– Categoria das modalidades téticas de asserção e negação.....	86
Quadro 18– Categoria dos marcadores de argumentos e exemplificação.....	88
Quadro 19– Categoria das modalidades objetivas, subjetivas e intersubjetivas.....	90
Quadro 20– Categorias da modalidade dos verbos e advérbios de opinião.....	94
Quadro 21– Categoria da modalidade dos lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos.....	96
Quadro 22– Categoria da modalidade dos indicadores de quadros mediadores.....	97

Quadro 23–	Categoria dos fenômenos de modalização autonímica.....	99
Quadro 24–	Categoria das indicações de um suporte de percepção e de pensamento relatado	101
Quadro 25–	Categoria das indicações de um suporte de percepção e de pensamento relatado.....	103
Quadro 26–	Texto de aluno, versão 1.....	104
Quadro 27–	Texto de aluno, versão 2.....	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	CONCEPÇÕES DE TEXTO.....	23
2.2	GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS.....	24
2.3	A ARGUMENTAÇÃO.....	27
2.4	TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO.....	27
2.5	AUTOR E AUTORIA	35
2.6	RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA ESCRITA AUTORA.....	40
2.7	MARCAS DE AUTORIA.....	42
2.7.1	Índices de pessoas.....	45
2.7.2	Os dêiticos espaciais e temporais	46
2.7.3	Os tempos verbais.....	47
2.7.4	Modalidades	48
2.7.5	Os diferentes tipos de representação da fala.....	57
2.7.6	Indicações de quadros mediadores.....	58
2.7.7	Os fenômenos de modalização autonímica.....	59
2.7.8	As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados.....	62
2.8	O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	62
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
3.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	65
3.2	UNIVERSO DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	66
3.3	ETAPAS DA PESQUISA.....	66
3.4	O PARADIGMA INDICIÁRIO.....	68
3.5	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO..	71
4	VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA.....	74
5	ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE.....	114
	APÊNDICE A- MANUAL	115

ANEXOS.....	146
ANEXO A - TEXTO 1, VERSÃO 2 (T ₁ V ₂).....	147
ANEXO B – TEXTO 2, VERSÃO 2 (T ₂ V ₂).....	148
ANEXO C – TEXTO 4, VERSÃO 2 (T ₄ V ₂).....	149
ANEXO D – TEXTO 5, VERSÃO 1 (T ₅ V ₁).....	150
ANEXO E - TEXTO 6, VERSÃO 1 (T ₆ V ₁).....	151
ANEXO F – TEXTO 6, VERSÃO 2 (T ₆ V ₂).....	152
ANEXO G – TEXTO 7, VERSÃO 1 (T ₇ V ₁).....	153
ANEXO H – TEXTO 7, VERSÃO 2 (T ₇ V ₂)	154
ANEXO I – TEXTO 8, VERSÃO 2 (T ₈ V ₂).....	155
ANEXO J – TEXTO 9, VERSÃO 2 (T ₉ V ₂).....	156
ANEXO L – TEXTO 10, VERSÃO 1 (T ₁₀ V ₁).....	157
ANEXO M – TEXTO 11, VERSÃO 2 (T ₁₁ V ₂).....	159
ANEXO N –TEXTO 12, VERSÃO 2 (T ₁₂ V ₂).....	160
ANEXO O – TEXTO 13, VERSÃO 2 (T ₁₃ V ₂).....	161
ANEXO P – TEXTO 14, VERSÃO 1 (T ₁₄ V ₁).....	162
ANEXO Q – TEXTO 15, VERSÃO 2 (T ₁₅ V ₂).....	163
ANEXO R – TEXTO 16, VERSÃO 2 (T ₁₅ V ₂).....	164
ANEXO S - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	165

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do 6º ao 9º ano, é esperado que o ensino da língua portuguesa, nesse segmento, “amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar ao aluno sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 49). Ou seja, espera-se que o ensino da língua materna, dentre as várias competências da linguagem, possibilite ao aluno aprimorar a sua competência escrita, tornando-se capaz de comunicar-se nas mais diversas situações de uso da língua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em 2018, em consonância com os PCN, mantém as ideias de ampliação do discurso discente nas diversas situações comunicativas. De acordo com a BNCC, “no componente língua portuguesa amplia-se o contato do estudante com gêneros relacionados a várias áreas de atuação humana e várias disciplinas” (BRASIL, p. 134). Ainda segundo o documento,

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.

O trecho acima, retirado do referido documento, está em consonância com o nosso pensamento de que o tratamento com os gêneros argumentativos, principalmente o artigo de opinião, não deve ficar para o final do ensino médio, como tem sido feito, visando apenas à cobrança nas avaliações de larga escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme a Base Nacional Curricular (BNCC), esse trabalho com a argumentação deve iniciar ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, o que é pertinente, visto que a ação de argumentar é inerente à vida do ser humano, nas mais diversas situações e desde as primeiras experiências com a linguagem. A todo momento nos utilizamos de estratégias para convencer o outro sobre algo que queremos defender. Sendo assim, desenvolver a habilidade do aluno de dizer algo visando convencer o outro, capacitando-o a utilizar os recursos linguísticos disponíveis na língua para fazer isso com eficiência, é matéria obrigatória

das aulas de língua portuguesa. Cabe à escola, portanto, promover, desde cedo, a participação das crianças e adolescentes nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que fazem parte da esfera jornalística, não somente construindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades na escuta, leitura e produção de textos, mas procurando desenvolver em nossos estudantes a sensibilidade e o pensamento crítico para participarem efetivamente da vida em sua comunidade, posicionando-se diante dos fatos de forma ética e respeitosa (BNCC, p. 138).

Nossa experiência no ensino de língua portuguesa tem mostrado, no entanto, as dificuldades enfrentadas pela escola para a formação desse aluno. Propiciar que o aluno desenvolva sua competência escrita, ampliando as possibilidades de ele exercer sua cidadania, requer um trabalho com a criticidade desse aluno. Percebemos, sobretudo, a dificuldade dos nossos alunos em participar de atividades que exijam deles um posicionamento crítico diante da realidade em que estão inseridos. Trabalhando com a produção de textos argumentativos nas aulas de língua portuguesa, constatamos essa dificuldade quando é solicitado que exponham seu ponto de vista ou argumentem acerca de assuntos do cotidiano, pois, quando o fazem, repetem o senso comum ou o pensamento ou ideias que já ouviram, o que revela não haver uma escrita autônoma e autoral. Além disso, evidenciamos, no aluno, pouco conhecimento do assunto, ou o não estabelecimento de relação entre o seu conhecimento prévio e a proposta de produção escrita. Fica a impressão de que, por mais que o tema trabalhado seja da realidade próxima a esse aluno, parece, ao contrário, que não é com ele, que ele não tem opinião sobre o assunto ou não se sente apto a expressar o que pensa sobre esse tema. Mesmo quando é feito um trabalho de pesquisa e/ou discussão sobre o assunto em sala de aula, oportunizando que se apropriem do tema sobre o qual irão escrever, o que vemos são repetidores de outros discursos, sem nenhuma singularidade, sem individualidade, sem as marcas de um sujeito autor.

Cavalcanti (2010, p. 55) diz que “textos *com autoria* são aqueles em que é possível apreender a presença de um autor que realiza um trabalho investindo no *como dizer*, na construção do texto” (grifos da autora). Lamentavelmente, não percebemos esse investimento; essa construção nos textos de nossos alunos.

Diante dessa realidade observada no cotidiano das aulas de língua portuguesa e da responsabilidade de favorecer a esses alunos a ampliação da sua

competência linguística visando a uma prática social, bem como proporcionar a esses jovens, através do domínio de habilidades e competências específicas da produção textual, o exercício da cidadania, surgiu a necessidade de investigar o aspecto da autoria nas suas produções de texto.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é produzir e aplicar uma sequência de atividades pedagógicas visando a aprimorar a competência linguística dos alunos do 9º ano de uma escola pública estadual de Fortaleza, no que se refere ao domínio de habilidades para a produção do gênero artigo de opinião, referente ao aspecto da autoria, tendo como objetivos específicos analisar as relações argumentativas nos textos; os recursos linguísticos utilizados pelos alunos que podem ser avaliadas como indícios de autoria; bem como produzir um manual de ensino que possibilitará ao professor de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental desenvolver em seus alunos as habilidades e competências necessárias para a produção de uma escrita autoral.

A investigação foi realizada através da aplicação de uma sequência didática, em que foram seguidas etapas de leitura, oralidade, produção escrita e atividades de intervenção, cujo foco foram as marcas de autoria no texto, como será descrita em seção destinada para esse fim. Os resultados desse trabalho serviram de fertilizantes para a elaboração de um manual de atividades que poderá ser utilizado por professores do ensino fundamental para trabalhar na produção textual de seus alunos as marcas de singularidade em seu processo de aquisição de uma escrita com autoria.

Sobre autoria, Possenti (2008) apresenta um aspecto importante a ser considerado na avaliação das produções de texto dos alunos. Segundo o autor, para se considerar bom um texto, não basta avaliar os seus elementos superficiais, há que se ir além, considerando a discursividade, a questão da autoria presente nesses textos. Para ele, um texto só pode ser avaliado como bom em termos discursivos. Possenti (2008) analisa textos escolares de alunos do 5º ano do ensino fundamental, nos quais observa a presença do sujeito-autor, porém não encontra os indícios de autoria como nos textos que circulam socialmente, provavelmente por estarem os alunos dessa faixa etária ainda em processo de amadurecimento da escrita e não dominarem ainda os recursos linguísticos próprios do texto escrito. Esse pensamento de Possenti (2008) vem a fortalecer a nossa ideia de aprofundar o tratamento dos gêneros argumentativos nas séries finais do ensino fundamental, fase em que os

adolescentes já estão mais maduros linguisticamente no que se refere ao domínio dos recursos da escrita.

Possenti coloca, ainda, o estudo da autoria em textos escolares como uma lacuna deixada por Foucault (1969), em sua teoria sobre autor. Essa lacuna persiste nos dias atuais, visto que ainda são exíguas as pesquisas que versam sobre o fenômeno da autoria em textos escolares, especialmente direcionadas a textos de alunos do ensino fundamental. Registraremos, aqui, algumas dessas pesquisas.

Dentre os pesquisadores do assunto tratado neste trabalho, Pereira Júnior (2015), em sua dissertação de mestrado, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, abordou a autoria em textos escolares de alunos do Ensino Médio, com o objetivo de analisar os fatores que atuam no processo de aquisição da escrita autoral. Sua investigação teve como foco maior o desenvolvimento do processo de conhecimento linguístico do aluno e, dentro desse processo, o desenvolvimento de sua escrita autoral. Assim, além de investigar as marcas de autoria e o processo argumentativo, sua pesquisa tinha como objetivo apurar as práticas de leitura e produção textual dos alunos, dentro e fora da escola, e, ainda, verificar os fatores socioeconômicos e culturais que influenciam na construção da autoria.

Lima (2012) se propõe a investigar as marcas de autoria e o processo argumentativo em texto de alunos do Ensino Médio e apresentar sugestões de atividades para a prática da produção de texto em sala de aula nesse segmento, visando a contribuir para a melhoria da escrita dos alunos. Em suas conclusões, a autora afirma que os alunos são influenciados em seus textos pelo ambiente, pelo contexto em que vivem, daí sugerir atividades que envolvam a interação, visto que os estudantes são sujeitos participantes do mundo, possuem conhecimentos prévios e os trazem para a escola, cabendo à escola explorar esses conhecimentos. Embora a pesquisadora tenha constatado potencial para a escrita, alunos capazes de se posicionar diante do mundo em que vivem, ela sugere a intensificação do trabalho com produção de textos, com atividades de retomada e reescrita do texto, para aprimorá-lo, por meio de reflexões e usos de recursos linguísticos, tais como complementações, substituições, ampliações, paráfrases, entre outros. Contudo, embora a autora apresente tais sugestões, não são apresentadas atividades específicas que trabalhem esses aspectos, fica no campo da sugestão.

Mendes (2013), versando sobre o mesmo tema, tem como objetivo de sua pesquisa estudar o fenômeno da autoria nos textos de opinião de alunos do 6º ano do

ensino fundamental. Para isso, a autora tomou como procedimento teórico-metodológico o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que analisa indícios, pistas, marcas que possam levar o pesquisador a reconstruir os caminhos para entender fenômenos. Ao analisar os textos dos alunos, a resposta para a pergunta inicial da autora, “Há em textos de opinião de alunos do 6º ano do ensino fundamental marcas de singularidade que indiciem movimento de autoria?” (GINZBURG, 1989, p. 43), foi respondida afirmativamente, embora tenha verificado que a linguagem dos estudantes é bastante heterogênea, o que invalida uma padronização da escrita, visto que o sujeito investigado se encontra em processo de construção dessa escrita. A autora conclui, ainda, que há uma singularidade do sujeito em sua relação com a linguagem e isso impossibilitaria encaminhamentos didático-pedagógicos no sentido de nivelar o ensino-aprendizagem de uma turma. Não são sugeridas atividades para o trabalho com autoria nos textos desses estudantes neste trabalho.

Outro trabalho que é relevante para a nossa pesquisa é o de Abreu (2017). Apesar de tratar, em sua pesquisa, do aspecto da autoria nos textos argumentativos do Ensino Médio, diferentemente dos autores já citados, essa pesquisadora não investiga a autoria nos textos dos alunos, mas tem como propósito a elaboração de atividades que possibilitem um trabalho com a produção de textos tendo como foco a dimensão discursiva da linguagem e que, assim, aperfeiçoar a habilidade da escrita autoral do aluno. Para realizar seu estudo, Abreu (2017) fundamenta-se nas teorias enunciativas e, ainda, na Análise do Discurso de linha francesa. “Entendendo que a prática escolar deve favorecer o trabalho com o diálogo que o sujeito estabelece com os vários discursos aos quais tem acesso, organizando sistematicamente essas diferentes vozes que são trazidas para dentro do texto” (ABREU, 2017, p. 43), a autora elabora atividades que priorizam a dimensão polifônica do discurso, aplicando as categorias descritas como viabilizadoras do processo de desenvolvimento da autoria de textos argumentativos.

Por fim, o artigo de Carvalho e Freitas (2015) investiga vestígios de subjetividade e singularidade, avaliados como indícios de autoria, em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental. As autoras apresentam como objetivo geral de seu trabalho investigar se há ou não, nos textos dos estudantes, a presença de indícios de singularidade e entender como se dá o processo de construção da autoria. Iniciando sua pesquisa com questionamentos acerca das circunstâncias da produção, o tema proposto, as leituras feitas para fundamentar a produção, as orientações dadas

aos alunos, as singularidades encontradas nos textos, elas se propuseram a analisar a relação entre os discentes e seus próprios textos, buscando subjetividade e características próprias, singulares, autorais nesse *corpus*. Os textos que compõem a coleta de dados nessa pesquisa foram produzidos em grupo e os resultados mostram produções com características de textos autorais e evidenciam também uma escrita com elementos próprios do mundo sociocultural do aluno. As autoras concluem com a afirmação de que tanto as condições internas, como personalidade, comportamento, modos de expressão, como as condições externas (discursos de outros, situações vivenciadas ou presenciadas, questões sociais, econômicas etc.) influenciam a escrita dos alunos.

Em todos os estudos anteriormente citados, fica evidente a investigação do aspecto da autoria em textos escolares. No entanto, embora haja semelhança no tema, o foco dado por cada autor é diferente. Enquanto Pereira Júnior (2015) foca no processo de educação linguística, em como se dá esse processo de forma a possibilitar ao aluno construir a escrita autoral, Mendes (2013) foca nas marcas de autoria e no processo argumentativo presentes nos textos. Lima (2012) acrescenta a esse mesmo foco sugestões para o trabalho nas aulas de produção de texto; Carvalho e Freitas (2015) dão ênfase às condições de produção de texto e Abreu (2017) não investiga os textos, mas propõe, em sua pesquisa, uma série de atividades que possibilite ao aluno desenvolver sua escrita autoral. Alguns desses autores investigaram textos de alunos do Ensino Médio; outros de alunos do Ensino Fundamental.

Diante desse objeto de investigação tão complexo que é a escrita, da necessidade de darmos atenção à discursividade quando da avaliação dos textos do nosso aluno e, ainda, da carência de conhecimento teórico dos docentes nessa área, as pesquisas que tratam da escrita autoral em textos escolares ainda são exíguas. É importante que a pesquisa científica adentre as salas de aula e tome a produção de texto como objeto de suas investigações. É necessário que o professor do ensino básico assuma o *status* de professor-pesquisador da língua (seu objeto de trabalho) e o processo de desenvolvimento linguístico de seu alunado.

Reforçamos que muitas são as pesquisas que tratam da produção textual e do gênero argumentativo, entretanto, talvez por ser este um complexo e um vasto campo de investigação, os estudos referentes à autoria na argumentação e no ensino fundamental ainda são um campo aberto para descobertas.

Embora os autores citados, em suas investigações, tenham contemplado o tema da autoria nos Ensinos Fundamental e Médio, ainda são poucas as pesquisas investigadoras das marcas de autoria e do processo de aquisição dessas marcas pelo aluno, principalmente no Ensino Fundamental. Fiad (2008) afirma que pesquisas acadêmicas sobre textos produzidos em contexto escolar abordando o tema autoria são raras. Muitas pesquisas há sobre produção de textos escolares, porém, não com o tema da autoria. Até podemos encontrar pesquisas abordando esse tema no contexto acadêmico, mas não no contexto escolar, e muito menos de Ensino Fundamental.

Outra lacuna que percebemos nas investigações é a de uma proposta de intervenção e de atividades para o trabalho com a escrita em sala de aula que contemplem o desenvolvimento dessa competência linguística no aluno. Constatamos isso nos trabalhos citados, visto que apenas um apresentou atividade didática com exercícios, no intuito de trabalhar essa construção autoral na escrita de estudantes, sem investigar previamente os indícios de autoria nos textos dos alunos.

Visando a contemplar essas lacunas, optamos por investigar as marcas de autoria e o processo de argumentação em textos de opinião de alunos do 9º ano, série final do Ensino Fundamental, na qual espera-se que os alunos se encontrem mais maduros em seus conhecimentos linguísticos. O diferencial de nosso trabalho consiste na aplicação de uma sequência didática, através da qual investigamos o processo de aquisição da escrita autoral dos alunos e propomos um manual de ensino para a série, fato em que consiste a relevância da pesquisa.

Para fundamentar nossa pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos sociointeracionistas de Bakhtin (2000) no que se refere aos gêneros do discurso e à autoria, os estudos de Foucault (2009), que apresentam o conceito de autor, Ducrot (2009), que defende que a argumentação está na própria língua, e Adam (2008), para quem a língua oferece os recursos linguísticos que marcam a autoria nos textos. Visitamos também Orlandi (2012) e Possenti (2008) em seus estudos sobre autoria, objetivando entender melhor o princípio de ser autor. Ducrot (1987) e Bronckart (1999), com respeito à polifonia e às vozes do enunciado, também foram estudiosos importantes para o nosso trabalho. A Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) também alimentou nossa pesquisa, na perspectiva de analisar as relações argumentativas utilizadas pelos alunos. Estes e outros teóricos

que em muito contribuíram para a constituição do fundamento desta pesquisa compõem a nossa teoria de base.

O propósito de investigar o texto argumentativo, artigo de opinião, ancora-se no fato de que, como já mencionamos antes, o ato de argumentar, de expor opiniões e pontos de vista “estar presente em nossas vidas muito antes de chegarmos a escola, pois argumentar é humano” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10). Essa competência, no entanto, necessita ser constantemente aprimorada e é nesse ponto que reside a responsabilidade do professor de língua portuguesa, que deverá conduzir o aluno a refletir sobre a eficiência de suas práticas argumentativas e descobrir as relações, os encadeamentos e os efeitos causados pelos recursos linguísticos oferecidos pela língua que direcionam para a argumentação desejada. Dessa forma, com um trabalho feito ao longo do ensino fundamental, a competência cobrada nas avaliações de grande escala, tais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares, se revelará naturalmente e de forma mais eficiente ao final do ensino básico, fato que, acreditamos, torna nossa pesquisa valorosa em sua contribuição para o ensino da produção de textos argumentativos no ensino fundamental.

Levando em conta essas considerações iniciais sobre nossa pesquisa, importa dizer ainda, que esta dissertação está estruturada em quatro seções, além desta parte introdutória e das referências. É o que passaremos a descrever a partir de agora.

Na primeira seção, o da *Fundamentação Teórica*, abordamos as teorias que embasaram esta investigação. Essa seção está subdividida em seis subseções abordando os conceitos de *texto*, de *gêneros e tipos textuais*, a *argumentação e suas teorias*, a estrutura do *artigo de opinião*, o conceito de *autor e de autoria* e de *responsabilidade enunciativa*, teorias importantes para fundamentar nossa investigação.

Na segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, no qual tratamos da *natureza da pesquisa*, do *universo e perfil dos participantes*, das *etapas de realização da pesquisa* e a metodologias da *sequência didática* e do *paradigma indiciário*, que utilizamos em nossa investigação.

Na terceira seção, descrevemos a experiência da intervenção em sala de aula, desde as atividades realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, tais como

momentos de leitura, discussão, escrita e reescrita de textos, até as dificuldades que se apresentaram nesse percurso, bem como nossas impressões e aprendizados.

A quarta seção é a da análise dos dados. Nessa parte, fazemos uma análise dos resultados encontrados em nosso *corpus* e apresentamos algumas considerações sobre esses dados.

Em seguida, vem a seção em que tecemos as considerações finais, em que apresentamos nossas conclusões para a pesquisa e apontamos possibilidades para novas investigações e descobertas, visto ainda haver tanto sobre esse tema que não foi investigado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO

Segundo Koch (1997), desde a origem da Linguística do Texto até os dias atuais, vários conceitos surgiram para a definição do que é texto. Inicialmente, o texto era visto como uma unidade superior à frase, uma sucessão ou combinação de frases; depois, já sob as orientações da pragmática, o texto passou a ser concebido como uma sequência de atos de fala; em seguida, já sob influência das correntes cognitivistas, o texto passou a ser considerado um fenômeno psíquico, resultado de processos mentais; e pelos que adotam a teoria da atividade verbal como parte das atividades globais de comunicação, que vão muito além do texto em si (KOCH, 1997).

Segundo a autora, o texto é uma unidade de sentido na qual estão envolvidos três elementos: o autor, o texto e o leitor. Segundo Koch e Elias (2017), é da relação entre esses três elementos, dos conhecimentos que surgem a partir dessa relação que se constitui o texto, sendo este resultado “de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 18). No entrelaçamento desses conhecimentos são estabelecidas conexões dentro do próprio texto, entre o texto e o contexto em que ele ocorre para, a partir daí, constituir o sentido, chamado pelas autoras de coerência. Esses elementos são costurados, entrelaçados, tecidos para compor a unidade de sentido a que chamamos texto.

Marcuschi (1983) comunga com esse pensamento quando afirma que o texto não se constitui apenas de uma sequência de frases, mas que há uma construção de sentidos a partir das condições de produção dos indivíduos. Assim, para o autor,

(...) o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

Val (1991) conceitua texto ou discurso como sendo uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (VAL, 1991, p. 3).

Já Cavalcante (2013, p. 20) apresenta a seguinte definição para o texto: “O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também um evento de interação entre locutor interlocutor, os quais se encontram em diálogo constante”.

Percebemos, a partir das definições apresentadas, dois princípios importantes quando se trata da construção de um texto: o da interação e o da comunicação. A relação entre esses dois princípios e ainda dos processos de linguagem resulta no sentido dado ao texto. Em nossa pesquisa, adotaremos a concepção sociointeracionista de texto adotada por Cavalcante, concebendo-o como uma unidade de sentido com o propósito de comunicar e que é resultado da relação entre o autor, o próprio texto e o leitor.

2.2 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Gêneros e tipos textuais são conceitos que normalmente têm sido confundidos no meio escolar, sendo tomado um pelo outro. Importa, portanto, esclarecer tais conceitos.

Bakhtin (2000) define gênero como tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São eventos linguísticos que não se definem por suas características linguísticas, mas enquanto atividades sociodiscursivas. O autor afirma ainda que não há como fechar uma lista com todos os gêneros existentes, já que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana nas suas diversas esferas. A língua, segundo o autor, efetiva-se em forma de enunciados (orais ou escritos) utilizados pelos integrantes de cada esfera da atividade humana, refletindo suas especificidades que lhes são inerentes e marcam no enunciado três elementos que se fundem. São eles: o *conteúdo temático*, que é o objeto do discurso; o *estilo*, que se refere à seleção dos elementos gramaticais, lexicais e fraseológicos; e a *construção composicional*, que corresponde aos procedimentos composicionais da estrutura de cada gênero. O enunciado é uma unidade real da comunicação verbal por meio da qual o discurso se concretiza.

A definição de Marcuschi (2005) para gêneros textuais é de que “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2005, p. 21). O autor afirma também que os gêneros não são instrumentos engessados, estanques; pelo contrário, caracteriza-os como instrumentos maleáveis, plásticos e dinâmicos, que surgem conforme a necessidade de comunicação dos indivíduos e mudanças tecnológicas. Assim, novos gêneros surgem a todo momento, enquanto outros desaparecem.

Ainda conforme o autor, os gêneros devem ser caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, e não por seus aspectos formais. Portanto, “para a noção de gênero textual, predominam critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade (...)” Marcuschi (2005, p. 24). Seriam exemplos de gêneros textuais: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e mais uma infinidade de outros textos.

Já os tipos textuais, segundo Marcuschi (2005), estão relacionados a uma determinada construção teórica definida por sua natureza linguística, por seus aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Um tipo textual é identificado por um conjunto de traços que formam apenas uma sequência, e não um texto. De acordo com o autor, os tipos textuais são: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Vejamos no quadro a seguir uma síntese do que até aqui foi exposto sobre gênero e tipo textual.

Quadro 1 – Gêneros e tipos textuais.

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

Fonte: Marcuschi (2005, p. 54).

Analisando o quadro acima, percebemos que o tipo textual é mais limitado, com características mais fáceis de identificar, enquanto o gênero textual é mais amplo e apresenta um número ilimitado.

Para Marcuschi (2005), “os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si” (MARCUSCHI, 2005, p. 8).

Adam (2008) propõe, em sua teoria, a noção de seqüências textuais e justifica que o faz em reação à excessiva generalidade das tipologias de texto. Essa teoria será apresentada mais detalhadamente na próxima seção e, sendo ela a principal referência teórica na qual nos embasaremos para a análise de nosso *corpus*, adotaremos o termo “seqüência” e não “tipo” para nos referir às seqüências tipológicas de base.

Quanto ao gênero e tipo textual, acreditamos que a teoria de Marcuschi (2005) se enquadra como referência para a nossa pesquisa.

2.3 A ARGUMENTAÇÃO

O texto argumentativo tem estado bem presente nas salas de aulas de nossas escolas ultimamente, por ser a sequência textual cobrada em provas de larga escala e vestibulares em âmbito nacional, como já mencionamos anteriormente. É importante, no entanto, fazermos a distinção entre dissertação e argumentação, embora o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) utilize o termo dissertativo-argumentativo para nomear o texto que o candidato deve escrever para ser avaliado em sua competência de escritor. Dissertar e argumentar apresentam, cada uma dessas ações, características próprias, pois enquanto na dissertação o propósito é de expor, explicar, explicar uma ideia, na argumentação o propósito principal é convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Ao dissertar, não precisamos combater ideias, concordar ou discordar, tomar posição diante do que expomos. Já na argumentação, defendemos uma ideia, tomamos um posicionamento visando a persuadir o outro de que estamos com a verdade (GARCIA, 2010).

Posto isto, apresentaremos a partir de agora um panorama referente às teorias da argumentação desde a sua origem. A importância da argumentação para os estudos da linguagem remonta à Grécia antiga, nos tempos em que havia um verdadeiro culto à palavra, através dos oradores e seu discurso.

2.4 TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO

Aristóteles, sistematizador dos estudos de retórica, diz ser “a retórica a faculdade de descobrir, especulativamente, em qualquer dado, o persuasivo; é o que nos permite afirmar que sua técnica não pertence a um gênero próprio e distinto” (*apud* OSAKABE, 1999, p. 156), bem como é também a distinção e seleção dos meios adequados para a persuasão. Para isso considerava três provas técnicas da retórica: o caráter do orador (*ethos*), as disposições em que se situa o ouvinte, ou a capacidade do orador de levar o ouvinte à emoção, à paixão (*pathos*) e aquilo que o discurso demonstra ou parece demonstrar (*logos*), sendo o *logos* de grande importância na elaboração do conteúdo argumentativo. Aristóteles ressalta a importância do orador na argumentação:

Persuade-se pelo caráter, quando o discurso é de natureza a tornar o orador digno de fé, pois as pessoas honestas nos inspiram a maior e mais pronta confiança sobre todas as questões em geral e inteira confiança sobre aquelas que não comportam nada de certo, e permitem a dúvida. Mas é preciso que essa confiança seja efeito do discurso, não de uma prevenção sobre o caráter do orador (ARISTÓTELES, *apud* OSAKABE, 1999, p. 156).

Vista como arte, a retórica de Aristóteles privilegia o orador, atribuindo-lhe responsabilidade pela habilidade de persuasão do auditório, visão que torna secundário o papel da língua na argumentação, sendo o orador a peça fundamental numa argumentação e a língua apenas instrumento, como diz Freitas (2007, p. 80):

A Retórica como arte de persuadir é centrada no sujeito, no orador e na sua relação com o interlocutor, na produção de e na recepção do discurso. São as habilidades do orador em selecionar os meios para persuadir o seu interlocutor que estão em jogo; a língua é um mero instrumento.

A Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca retomou as ideias de Aristóteles reforçando o pensamento de auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), com o propósito de resgatar a importância da retórica, visto que esta passou a ser entendida apenas como ornamento, enfeite da língua. Para os autores, orador e auditório são elementos de estreita ligação na argumentação, sendo o orador quem apresenta o discurso e o auditório, a quem o discurso se dirige. O auditório determina como o orador vai proceder e o orador deve adaptar-se às características do auditório, visando a ter êxito em sua argumentação. Conclui-se com isso que “a argumentação acontece para um auditório. É ele que determina o tipo de argumentação, sua qualidade e o comportamento do orador na construção da argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 27).

Esses autores nos apresentam dois modelos de auditório: o auditório universal e o particular. O auditório universal seria composto por toda a humanidade, e o auditório particular seria o interlocutor a quem ele se dirige. Ao produzir o seu discurso, o orador já prevê o tipo de auditório e já faz suas escolhas baseadas nisso, sendo esse fato o que diferencia um argumento convincente do persuasivo. Quando se dirige a um auditório particular, o discurso é persuasivo, quando se dirige a um auditório universal, o discurso é convincente.

Para Perelman e Tyteca (1996, p.71), há um acordo entre o orador e o auditório com o objetivo de conseguir “adesão dos espíritos”. Para eles o acordo é o ponto de partida da argumentação, a qual trata o que é presumidamente admitido pelos ouvintes.

Os autores recuperam o *topos* de Aristóteles e o desenvolvem como um princípio que une o orador a um auditório universal, construído pela tradição e pelo consenso do que é justo.

Segundo Perelman e Tyteca (1996, p. 50),

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

Apesar de acrescentar ou enfatizar o estudo da retórica de Aristóteles, de mostrar a ligação fundamental entre orador e auditório, de especificar os tipos de auditório, esses autores não se afastam muito da retórica clássica de Aristóteles, que vê a língua simplesmente como uma ferramenta que, se for bem utilizada pelo orador, poderá resultar em um discurso argumentativo eficaz.

Anscombe e Ducrot (1983), em sua Teoria da Argumentação da Língua (TAL), trazem em seus estudos a hipótese de que a argumentação é intrínseca à língua e, por isso, apresenta marcas que orientam o interlocutor na direção argumentativa proposta pelo locutor de um enunciado. Essas marcas, chamadas por Ducrot de *operadores argumentativos*, são os mecanismos oferecidos pela língua para a construção dos enunciados, tais como os elementos de coesão textual, as preposições, conjunções, advérbios, locuções adverbiais, que estabelecem relações entre as orações, períodos, parágrafos de um texto. Diferentemente do que pensava Perelman, Ducrot vê a língua não como um instrumento, uma ferramenta utilizada na argumentação, mas como instrumento de argumentatividade. Para Ducrot e Anscombe, a argumentação é construída a partir dos mecanismos da própria língua.

Diferentemente da retórica, na qual a língua caracteriza-se fundamentalmente por dirigir-se a um auditório, possuir premissas verossímeis e expressar-se em língua natural, para Ducrot e Anscombe, há expressões na língua que autorizam determinadas conclusões e não outras. Seus estudos se propõem a tratar a argumentação sob uma perspectiva estritamente linguística, defendendo que o sentido argumentativo não deve ser buscado fora da língua, numa relação direta da linguagem com as coisas do mundo, nem da linguagem com os pensamentos e as crenças dos falantes, mas na relação observada entre enunciados, relação esta que

se interpreta mediante diretrizes inscritas na língua, as quais se refletem no discurso. Sobre essa posição, afirma Freitas (2007, p. 83, grifos do autor):

A Teoria de Argumentação na Língua, de Ducrot, posiciona-se totalmente contra essa ideia de argumentação, pois, para ele, a língua natural também tem a propriedade de ser precisa, uma vez que não se pode encadear qualquer enunciado-conclusão a qualquer enunciado-argumento e vice-versa.

Esses pesquisadores propõem uma pragmática integrada à semântica, em que, para eles, os elementos linguísticos constituem o sentido do enunciado, visto que esses elementos favorecem uns enunciados e impedem outros, em função de seu próprio significado. A argumentação, portanto, dar-se-ia, pela própria escolha de um operador e não de outro. Segundo Ducrot, a maior parte das expressões, mesmo que não sejam empregadas com algum objetivo de persuadir, trazem argumentação em seu sentido. Essas expressões seriam encadeamentos. O autor afirma, ainda, que é possível identificar argumentações na própria significação de muitas palavras, como diz:

Assim, para nós, há encadeamentos argumentativos na própria significação das palavras e dos enunciados com os quais o discurso é feito. Nessas condições, toda palavra, tenha ela ou não alcance persuasivo, faz necessariamente alusão a argumentações. O que mostra, no mínimo, que não há elo privilegiado entre argumentação retórica e argumentação linguística. (DUCROT, 2009, p. 23).

Em fase mais avançada da TAL, a atual Teoria dos Blocos Semânticos é um aperfeiçoamento dos estudos de Ducrot, resultado dos estudos de Marion Carel, orientada pelo pesquisador. A TBS tem como ideia central a de que “o próprio sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão”. É, portanto, uma teoria que se sustenta na ideia de que os sentidos são produzidos na relação que ocorre entre os encadeamentos argumentativos.

Nessa fase da TAL, o objeto de descrição não são mais os componentes da argumentação, mas os próprios encadeamentos argumentativos. A TBS defende que a argumentação está nos sentidos dos segmentos enunciados, no encadeamento desses enunciados que expressam uma totalidade e produzem um bloco semântico com uma unidade de sentido. Esses encadeamentos dão origem às relações de argumentação da língua e não devem ser compreendidos isoladamente,

mas na relação entre dois segmentos. Para Ducrot (2009), a ideia básica da TBS é a de que em um encadeamento argumentativo *A portanto C*, o argumento C já traz em seu sentido a indicação de que deve ser completado por uma conclusão. O segmento A não pode servir para justificar C. O sentido do argumento A não se define independentemente, dado que A é o que leva a C. Para exemplificar o encadeamento presente nesse fato, Ducrot (2009, p.22) utiliza o seguinte exemplo: “tu diriges depressa demais, tu corres o risco de sofrer um acidente”. Nesse exemplo, temos implícita a ideia de conclusão entre os dois períodos encadeados: conforme explica o autor, a velocidade em si é caracterizada como um fator que pode provocar acidente. O próprio sentido do argumento conduz a uma conclusão.

No entanto, embora esses encadeamentos liguem suas proposições assertivas utilizando o conector *portanto* (que pode estar implícito), não ocorre uma inferência direta, de uma informação à outra. Cada uma dessas afirmações se situa em um conjunto de encadeamentos que permite imaginar o tipo de velocidade e de infração de que se trata. Portanto, mesmo que o enunciado relacione expressões bem diferentes como *depressa demais* e *infração*, a relação semântica que ele representa é a mesma, ou seja, a ideia de velocidade proibida. O autor destaca, ainda, a importância do conector *portanto* no encadeamento:

Para que serve o encadeamento argumentativo? Não para justificar uma afirmação a partir de outra, apresentada como já admitida, mas para qualificar uma coisa ou uma situação (aqui a velocidade), pelo fato de que ela serve de suporte a certa argumentação. O *portanto* é um meio de descrever e não de provar, de justificar, de tornar verossímil (DUCROT, 2009, p. 22, grifo do autor).

Nesta teoria, importa saber o que vem a ser encadeamento argumentativo. Carel (2005) definiu encadeamento argumentativo como qualquer sequência de dois argumentos que são, de certo modo, dependentes. Esses *encadeamentos argumentativos* são essenciais na formação dos blocos semânticos e são constituídos de dois argumentos unidos por um conectivo, chamado por Ducrot de operador argumentativo.

Koch e Elias (2017), baseando-se nos estudos de Ducrot, sintetizaram no quadro a seguir os operadores argumentativos. Vejamos:

Quadro 2 – Quadro teórico dos Operadores argumentativos

Operador	Função
▪ 'mesmo', 'até', 'até mesmo', 'inclusive'	▪ Organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão R ;
▪ 'ao menos', 'pelo menos', 'no mínimo'	▪ Introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes;
▪ 'portanto', 'logo', 'por conseguinte', 'pois', 'em decorrência', 'conseqüentemente'	▪ Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores;
▪ 'ou', 'ou então', 'quer...quer', 'seja..seja'	▪ Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas;
▪ 'mais que', 'menos que', 'tão...como'	▪ Estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão;
▪ 'porque', 'que', 'já que', 'pois'	▪ Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior;
▪ 'mas', 'porém', 'contudo', 'todavia', 'no entanto', 'embora', 'ainda que', 'posto que', 'apesar de (que)'	▪ Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;
▪ 'um pouco' e 'pouco', 'quase' e 'apenas', 'só', 'somente'	▪ Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total;
▪ 'e', 'também', 'ainda', 'nem' (= e não), 'não só...mas também', 'tanto...como', 'além disso', 'além de', 'a par de'	▪ São argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, isto é, somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
▪ 'aliás'	▪ Introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos.
▪ 'já', 'ainda', 'agora'	▪ São responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.

Fonte: Baseado em Koch e Elias (2017).

As autoras supracitadas comungam das ideias de Ducrot quando dizem que “A gramática de uma língua possui certos elementos que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 61).

Adam (2008), em seus estudos, aponta a argumentação como uma estrutura sequencial, a forma como as partes que compõem o texto estão distribuídas. Assim, o autor define sequência:

Uma sequência é uma estrutura, isto é:

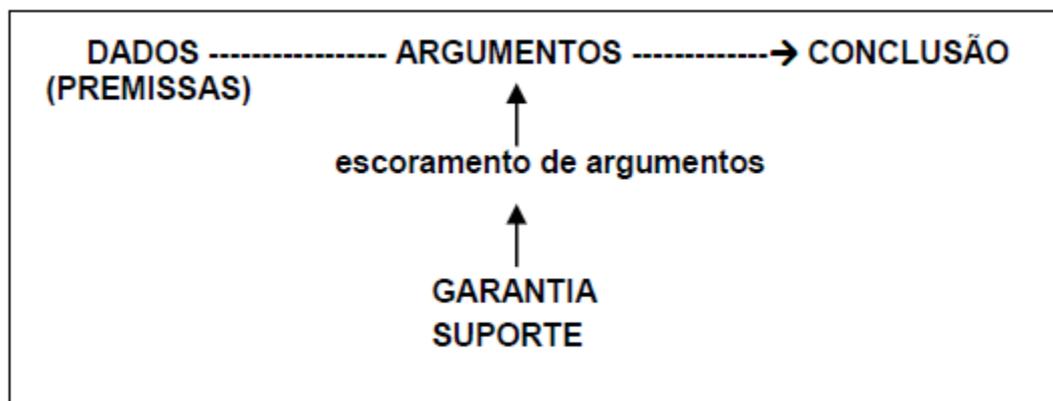
- uma rede relacional hierárquica: grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2008, p. 204).

Ainda segundo Adam (2008), as sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados a que ele denominou macroproposições. Essas macroproposições se formam a partir de estruturas

autônomas combinadas e pré-formatadas, as proposições, que se concretizam em formas linguísticas diferentes. Adam classificou essas formas linguísticas em cinco tipos de sequências: *narrativa*, *descritiva*, *explicativa*, *argumentativa* e *dialogal*, que seriam as sequências textuais de base e correspondem a “cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquemas de reconhecimento e estruturação da informação textual” (ADAM, 2008, p. 204).

A sequência prototípica argumentativa é a sequência que procura intervir sobre o ponto de vista do interlocutor com o objetivo de tornar o enunciado aceitável, apoiado em outro enunciado, segundo determinados argumentos, dados ou razões. É importante, porém, esclarecer que a argumentação está presente no nosso dia a dia nas diversas situações de comunicação, e não somente nessa sequência. Adam utilizou o modelo de Toulmin (1993) usado por Van Dijk (1980, p. 119), para ilustrar uma imagem simplificada da sequência argumentativa.

Quadro 3 – Esquema simplificado de uma sequência argumentativa



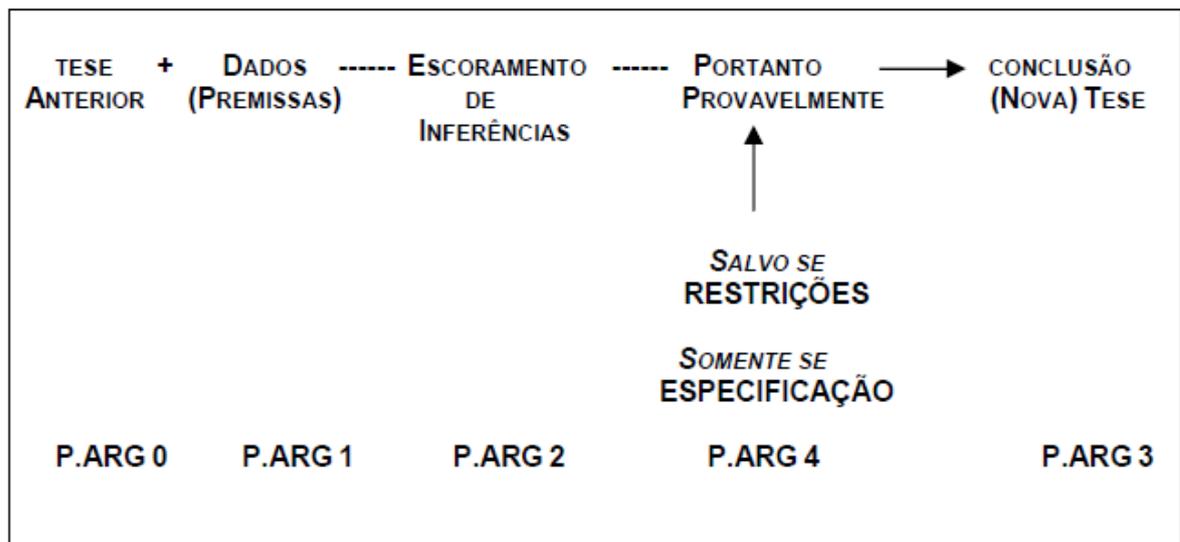
Fonte: Adam (2008, p. 232).

O esquema ilustrado no quadro 3 demonstra, de forma simplificada, os movimentos que ocorrem na argumentação: a demonstração e a refutação. Parte-se de premissas que, segundo Adam, já levam à determinada conclusão (C), visto que não se admitiria tal premissa se não se pudesse admitir determinada conclusão. Entre esses dois movimentos, estão os “procedimentos argumentativos”, que vão se encadeando na forma de suportes ou microcadeias de argumentos (ADAM, 2008, p. 232).

Esse esquema foi completado em seguida, à luz de um princípio dialógico.

Um discurso argumentativo (...) se coloca sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão é sempre defendê-la contra outras teses ou conclusões, do mesmo modo que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, a posse de contra-argumentos. Esta propriedade que a argumentação tem de ser submissa à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais e a distingue nitidamente da demonstração ou da dedução, que, no interior de um sistema dado, se apresentam como irrefutáveis (MOECHLER, apud ADAM, 2008, p. 147).

Quadro 4 – Esquema ampliado da sequência argumentativa prototípica



Fonte: Adam (2008, p. 233).

Nesse esquema, a sequência argumentativa é ampliada, incluindo a contra-argumentação, em dois momentos: P.arg.0 e P.aerg 4. No entanto, a estrutura do esquema apresentada não ocorre numa ordem, obrigatoriamente, linear; a tese pode ser reformulada e retomada no início ou não, a tese anterior (P.arg.0) e apoios podem estar subentendidos.

Adam (2008) apresenta duas formas de organização da argumentação: a argumentação no nível do discurso e da interação social e a argumentação no nível da organização textual. A perspectiva do discurso e interação social teria o objetivo ilocucionário, em que um enunciador construiria o discurso visando a modificar representações, crenças, comportamentos e opiniões do interlocutor, mudando, assim, a sua posição. Já na perspectiva da organização textual, a argumentação corresponde à forma composicional. Essas duas formas de organização, no entanto, não se separam, pois não podemos separar aspecto pragmático e formal

dos textos, segundo o autor. Não podemos levar em conta apenas a estrutura formal dos textos, mas também as marcas de como essa estrutura funciona.

A análise dos dados desta pesquisa, entretanto, foi feita com base na investigação dos elementos da estrutura formal dos textos, que são os recursos linguísticos utilizados pelos alunos para direcionar a argumentação e que marcam a autoria em seus textos.

A esse respeito, Adam (2008) afirma que “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua” (ADAM, 2008, p. 117). Essas unidades marcariam o encadeamento argumentativo e a autoria nos textos e são constituídas pelas oito categorias propostas pelo autor, as quais explicitaremos mais à frente, na seção que tratará das marcas de autoria.

Juntamente com essas categorias, utilizaremos os operadores argumentativos de Koch e Elias (2017) já mencionados acima.

2.5 AUTOR E AUTORIA

Da Antiguidade à Idade Média, não havia preocupação em se conhecer a autoria de uma obra. As histórias eram contadas, recontadas, acrescidas e modificadas conforme decidiam os contadores. O anonimato não era empecilho para que lhes dessem crédito, pois era a sua antiguidade que lhe garantia autenticidade. Segundo Chartier (1999), os primeiros movimentos para se estabelecer a autoria de textos surgiram na Idade Média, quando havia censura dos livros considerados heréticos e estes eram queimados. A partir de então, para identificar e condenar os responsáveis por tais obras era necessário reconhecê-los como autores. Os discursos eram considerados como um ato, que se realiza no campo do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo (FOUCAULT, 2002, p. 47).

Ao falar de autoria, obrigatoriamente, remetemo-nos a Foucault, que, em seu texto *O que é um autor*, apresenta a primeira noção do que venha a ser *autor*, a partir da relação entre texto e autor, ou seja, da forma “como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos na aparência” (FOUCAULT, 2002, p. 34). Para Foucault, portanto, a noção de autor está vinculada à noção de obra, visto que só temos um autor se tivermos uma obra associada a esse autor. De forma circular, a obra só existe se tiver o autor, pois é a figura do autor que confere unidade

à obra. No entanto, para esse teórico, o conceito de autor está vinculado ao discursivo, ou seja, o autor é construído a partir de um conjunto de critérios, sendo um deles a sua responsabilidade pelo que publica, um projeto, um discurso atribuído ao autor. É a partir desses critérios que o teórico distingue *autor* de *escritor*. Este é o indivíduo que escreve, já o *autor* está revestido de traços históricos e discursivos.

Foucault (1969, p. 58) se refere, ainda, a autores como “fundadores de discursividade”, como Freud e Marx, que, além de produzirem seus discursos, possibilitaram a muitos outros produzirem novos textos.

Até aqui, a noção de autoria de Foucault não contemplaria os textos com os quais trabalhamos, dado que alunos de Ensino Fundamental não têm nenhuma obra, nem inauguraram nenhuma discursividade. Foucault não inclui em seus estudos, portanto, os textos escolares.

Estaria aí, segundo Possenti (2002, p.108), a oportunidade de acrescentar à noção de Foucault uma nova noção de autoria, voltada para o texto escolar.

Foucault (2002) apresenta, ainda, uma espécie de regra que domina a escrita como prática e que é especificada em dois grandes temas: o *tema da expressão* e o *tema da morte*. O *tema da expressão* está ligado ao leitor e texto no que se refere ao que é dito; ou tudo é dito pelo texto ou pelo leitor, autor não é importante nesse caso. Já o *tema da morte* está relacionado à imortalidade do herói e Foucault relaciona-o metaforicamente, na escrita de hoje, ao sacrifício da vida do próprio escritor. Para esse teórico, o autor afasta-se do que escreve visando a anular as suas características individuais. Dessa maneira, “a marca do autor não é mais do que a singularidade da sua ausência” (FOUCAULT, 2002, p. 36), “aquele que representa o papel do morto no jogo da escrita” (p. 37). Foucault busca “localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa descoberto (FOUCAULT, 2002, p. 41). Para Foucault, então, a função autor caracteriza o modo de ser dos diversos discursos que circulam na sociedade e, em nossa cultura, essa função caracteriza-se ainda como mecanismo de apropriação, que nos garante a confiabilidade da informação científica e origem do texto literário, também como parte do processo de construção do ser a que chamamos autor, e ainda nos permite distinguir os diversos “eus” dos indivíduos na obra.

Bakhtin (2003), em sua obra *O autor e a personagem na atividade estética*, refere-se à confusão que há, segundo ele, entre autor-criador, elemento da obra e

autor-pessoa, componente da vida real, demonstrando uma incompreensão do princípio criador existente na relação entre o autor e a personagem. O autor-criador é concebido por Bakhtin como aquele que dá forma ao objeto estético: “é a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípios transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa” (BAKHTIN, 2003, p. 11). Essa visão e conhecimento excedentes do autor-criador é que dão a ele o princípio de acabamento do objeto estético. Ele é o responsável pelo acabamento da imagem da sua personagem, é o ponto de vista dele, autor-criador, que dá o acabamento à personagem, visto que esta não tem acesso a todo conhecimento que ele tem.

A relação criadora entre autor e personagem se dá numa “relação de uma tensa distância do autor em relação a todos os elementos da personagem, de uma distância no espaço, no tempo, nos valores e nos sentidos, que quer permitir abarcar ‘integralmente’ a personagem”. (BAKHTIN, 2003, p. 12).

Barthes (1984) comunga com as ideias de Foucault quando afirma em “A morte do (autor (1968) que a escrita destrói toda a voz porque ela é para onde foge o nosso sujeito, o preto no branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve” (BARTHES, 1984, p. 49). Para Barthes, não é o autor quem fala, mas a linguagem, ou seja, o que fala é, na verdade, dado anteriormente pela linguagem. O sujeito nunca fala palavras inéditas, que nunca foram ditas, embora nem sempre tenha consciência disso. O autor afirma, ainda, que não há uma relação de antecedência entre escritor e texto, ou seja, não podemos afirmar que primeiro nasce o escritor, depois o texto. Assim como também não há entre autor e obra, os dois nascem ao mesmo tempo, como diz Barthes (1984, p. 51):

O escritor moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto, não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo além do da enunciação e todo texto é escrito eternamente “aqui” e “agora”.

Para Barthes (1984), a onipresença do autor representa a onipresença da crítica. Sendo assim, ele propôs a morte do autor e do seu correlato, a obra. Barthes propõe então *texto* no lugar de obra. Lembrando que Barthes considerava obra aquilo que poderia ser materializado até mesmo na forma de livros; já o texto seria o método para se chegar a ela. O discurso pode ser compreendido de modo similar.

Barthes (1984) propôs, ainda, que o leitor ocupasse o vazio deixado pela morte do autor, assim, embora morto o autor, o texto não deixaria de funcionar e o vazio devido à sua morte seria suprido pelo leitor e pelo próprio texto. No lugar de obra, portanto, propôs a noção de texto. Com isso, Barthes substituiu a dicotomia antes existente autor/obra passando a considerar a dicotomia leitor/texto, permitindo uma mudança considerável nas noções de autor e autoria, que anteriormente creditavam todo o controle do significado do texto ao autor, conforme a sua intencionalidade, impossibilitando, assim, a análise do texto como uma estrutura intertextual.

Portanto, foi uma valorosa contribuição a de Barthes, ao desconsiderar o autor como a única fonte de significado do texto, atribuindo esse significado também ao leitor.

Nesse espaço aberto por Barthes para a relação leitor/texto, está presente um sujeito que articula a linguagem fazendo escolhas para o seu enunciado, com vistas a atingir o seu interlocutor. O surgimento do leitor como protagonista do sentido do texto vem a reforçar a ideia de que ele interpreta o texto a partir dos indícios e pistas que são o resultado do trabalho de um sujeito-autor e são esses indícios e pistas o alvo de nossa investigação.

Embora não possamos descartar totalmente o conceito de autor, pois na modernidade reivindicam-se o proprietário dos escritos, é válida a teoria de Barthes na dicotomia leitor/texto, em que a noção de autor é a de um sujeito que se posiciona no discurso, que tem atitude, que faz um trabalho no texto, através da seleção linguística para, numa relação intertextual com o seu interlocutor, fornecer pistas para a construção do argumento que quer a ele apresentar. Esse fato nos aponta, portanto, para uma certa relação de singularidade entre o sujeito e a linguagem, pois ele seleciona o repertório linguístico que concretizará o seu projeto de dizer.

Não podemos falar em autoria sem mencionar os estudos de Possenti (2002) sobre o tema para uma compreensão melhor do princípio de ser autor. Para esse teórico, o conceito de autoria está relacionado aos conceitos de locutor, que é aquele que fala e que é responsável pelo que diz e, ainda, a noção de singularidade, bem como a de estilo. Se para Adam (2008) e Ducrot (2009) a própria língua possui recursos linguísticos que marcam a autoria nos textos, para Possenti, um texto não pode ser avaliado a partir de categorias da textualidade, mas somente em termos

discursivos. Ou seja, para Possenti o conceito de autoria está ligado à discursividade do texto e não aos elementos textuais presentes nele.

O autor afirma que, embora um sujeito assuma uma posição histórica, uma ideologia, ele pode ser ele mesmo, não sendo igual a outro que assuma a mesma posição; o que vai distingui-los está exatamente na ordem do *como dizer*, ou seja, do seu estilo (POSSENTI, 2002, p. 109).

Segundo Possenti, um texto pode apresentar-se gramaticalmente perfeito e também perfeitamente coeso, com os laços de coesão entre uma e outra parte conforme as exigências da ordem textual, no entanto, ser um texto insosso, sem qualidade, sem motivação, medíocre (POSSENTI, 2002, p. 111). O texto de boa qualidade precisa trazer marcas da história, da cultura, das crenças, da posição do autor. Possenti afirma que as verdadeiras marcas de autoria são, portanto, da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. Ele afirma, ainda, que alguém que se torna um autor assume duas atitudes: a de *dar voz a outros enunciadores e manter distância do próprio texto*. A primeira diz respeito ao recurso utilizado pelo autor de, através do léxico, buscar vozes de outros enunciadores para referendar e dar sentido ao seu dito. A segunda corresponde à posição do autor diante do que diz; quando, por exemplo, suspende o que está dizendo para explicar algo que julga “não ter sido” ou pode não ser bem entendido pelo leitor. Junto a essas duas atitudes, Possenti acrescenta, ainda, a de evitar a mesmice, que leva o autor à variação na seleção do léxico, não simplesmente por haver variadas opções, mas porque essa variação está a serviço da sua tomada de posição, fazendo sentido no texto. O autor varia, escolhe uma determinada palavra, não aleatoriamente, porque tem que variar, mas porque tal palavra traz um sentido específico ao que ele quer dizer.

Importa esclarecer aqui que consideramos importante conhecer as teorias existentes no que se refere ao objeto de nossa investigação, a autoria, com o propósito de compreender melhor o que é ser autor.

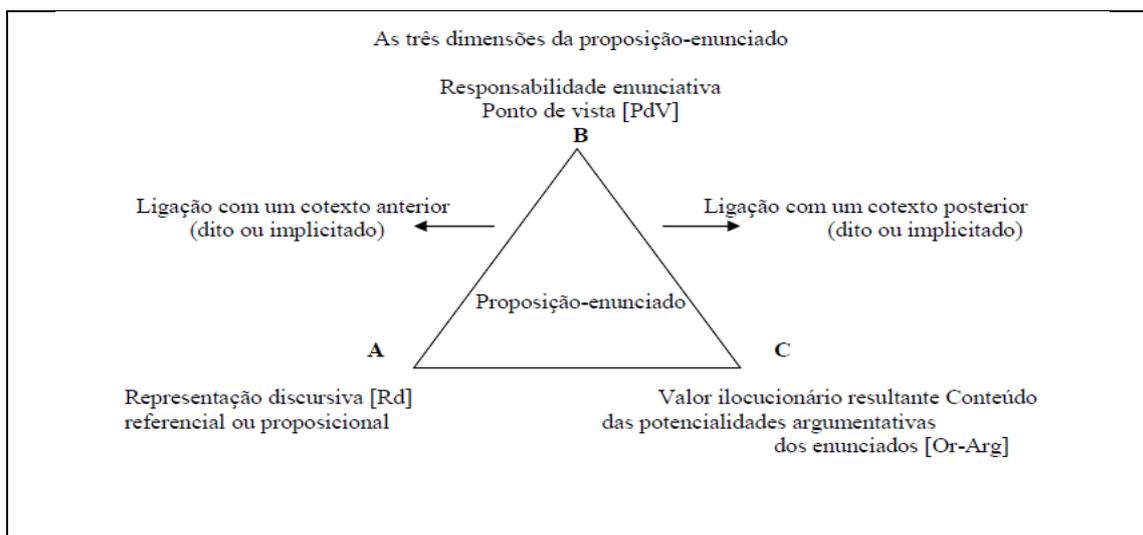
Não obstante, acreditamos que, para esta pesquisa, a teoria de Barthes (1984) mais se alia aos nossos objetivos, visto que esse teórico dá um lugar privilegiado ao leitor na significação do texto. Ressaltamos que, para a investigação de textos escolares, como é o caso desta pesquisa, não nos seriam úteis as concepções que apontam o autor e a autoria como as fontes do sentido no texto, bem como de nada nos valeria a noção de autor como fundador de discursividade, visto que o nosso público investigado não é detentor de nenhuma obra discursiva.

2.6 RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA ESCRITA AUTORAL

De acordo com Adam (2008), a responsabilidade enunciativa é também compreendida como a unidade textual mínima ou proposição-enunciado, denominada como o produto de um ato de enunciação, enunciada por um enunciador que é inseparável de um coenunciador (ADAM, 2008, p. 108), quer dizer, a unidade textual produzida no ato da enunciação.

Dessa forma, o que o teórico afirma é que para cada ato de enunciação existe um coenunciador. Ele nos diz, ainda, que essa proposição-enunciado abrange três dimensões que se complementam, qual seja, a dimensão enunciativa, o conteúdo referencial e a potencialidade argumentativa. O autor acrescenta que “[...] não existe enunciado isolado: mesmo que aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a outro ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação” (ADAM, 2008, p. 109). Vejamos as três dimensões citadas apresentadas no esquema a seguir.

Quadro 5 - Da responsabilidade enunciativa ou proposição-enunciado.



Fonte: Adam (2008, p. 111)

No esquema, as dimensões da proposição-enunciado estão representadas por uma pirâmide e no topo dela está a *responsabilidade enunciativa*, equivalente ao ponto de vista, e ligada a um contexto anterior, ou seja, enunciados já ditos ou inferidos e a um contexto posterior, que são os enunciados futuros, que ainda serão gerados. A *responsabilidade enunciativa* dá conta dos posicionamentos, do ponto de vista e visões de mundo de quem escreve. Estão presentes, ainda, na elaboração de um texto o *valor elocucionário*, que são as intenções do autor, e a *representação discursiva*, que diz respeito às imagens que esse autor faz de si mesmo, do assunto ou objeto de discurso, e do outro, seu interlocutor. Essas três dimensões são, portanto, constitutivas de todo enunciado: mesmo aqueles que aparentemente exibem uma certa *neutralidade* ou *impessoalidade* deixam transparecer, nas escolhas feitas pelo enunciatador, indícios dessas dimensões. Logo, há um valor argumentativo nos enunciados.

A responsabilidade enunciativa pressupõe ter um ponto de vista (PdV) diante de um objeto de discurso. Num enunciado podemos encontrar diferentes pontos de vista, tais como: os do próprio autor, que podem estar ligados à interdiscursividade, ou seja, já foram absorvidos pelas leituras e vivências desse autor; os que são trazidos pelo autor para o texto, para corroborar com o seu pensamento, e para esse fim, são utilizados diversos recursos textuais, como citações, paráfrases, usos de verbos, adjetivos, entre outros; e os que são refutados pelo autor, mas que

aparecem como o ponto de confronto ao ponto de vista apresentado e que contribui para o desenvolvimento da argumentação.

A responsabilidade enunciativa é, portanto, um mecanismo através do qual podemos avaliar o grau de autoria dos textos, já que essas vozes trazidas para o texto fazem parte de uma escrita autoral. “A responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (PdV) permite dar conta do desdobramento polifônico” (ADAM, 2008, p. 110). No ato da enunciação, o enunciador seleciona as vozes e posicionamentos a fim de atribuir identidade ao seu discurso.

Os PdVs aparecem nos textos através de vários recursos linguísticos, como os índices de pessoas, os dêiticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, os diferentes tipos de representação da fala, as indicações de quadros mediadores, os fenômenos de modalização autonímica e as indicações de um suporte de percepções e pensamentos relatados (ADAM, 2008, p. 117-120). Na seção seguinte, explicitaremos mais detalhadamente esses recursos.

2.7 MARCAS DE AUTORIA

As marcas de autoria são os elementos empregados pelo enunciador do texto para fazer os encadeamentos dos segmentos da argumentação. Como já dito antes, segundo Carel (2005), encadeamento argumentativo é qualquer sequência de dois argumentos que são, de certo modo, dependentes e unidos por um conectivo, chamado por Ducrot de *operador argumentativo*.

Esses elementos são os recursos linguísticos que fazem emergir os PdVs nos textos, como já mencionados na seção anterior deste trabalho, chamados por Adam (2008) de unidades da língua, vistos não como simples unidades gramaticais isoladas, mas como elementos de discursividade na trama do texto.

Retomando o que disse Adam (2008), “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua” (ADAM, 2008, p. 117). O autor amplia a descrição de Benveniste (1974, p.79-88) com respeito ao “aparelho formal da enunciação” e propõe as categorias apresentadas no quadro a seguir como sendo as unidades linguísticas que marcam a autoria nos textos e como estratégia para direcionar a argumentação.

Quadro 6 – Categorias enunciativas

(continua)

1. Os índices de pessoas	Os pronomes pessoais e os possessivos marcadores de pessoa (<i>meu, teu, vosso, seu</i>).
2. Os dêiticos espaciais e temporais	Compreendem uma referência absoluta (precisa vaga) ou uma referência ao contexto (anafórica) ou uma referência relativa ao contexto (situacional), englobando elementos que fazem referência à situação na qual o enunciado é produzido: <ul style="list-style-type: none"> - advérbios (<i>ontem, amanhã</i>) - grupos nominais (<i>esta manhã</i>) - grupos preposicionais (<i>em dez segundos</i>) - certos pronomes (<i>pensa em mim</i>) - certos determinantes (<i>minha chegada</i>).
3. Os tempos verbais	Correspondem a diferentes tipos de localização relativamente à posição do enunciador e repartem-se em diversos planos de enunciações (oposições constatadas anteriormente entre o presente e o futuro do pretérito ou entre o presente de verdade generalizada e o par pretérito imperfeito-pretérito perfeito).
4. As modalidades	*Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real e/ou ficcional) Hipertéticas (exclamação)

	<p>Conectores argumentativos</p> <p>Modalidades objetivas</p> <p>Modalidade intersubjetivas</p> <p>Modalidade subjetivas</p> <p>Verbos e advérbios de opinião</p> <p>Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos</p>
5. Os diferentes tipos de representação da fala das pessoas ou dos personagens	<p>Gera tensão de uma continuidade enunciativa da narração e rupturas que toda fala introduz. A descontinuidade é marcada por:</p> <p>Discurso direto (DD)</p> <p>Discurso direto livre (DDL)</p> <p>Discurso indireto (DI)</p> <p>Discurso narrativizado (DN)</p> <p>Discurso indireto livre (DIL)</p>
6. As indicações de quadros mediadores	<p>Marcadores como <i>segundo, de acordo, com e para</i>;</p> <p>Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito;</p> <p>Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i>;</p> <p>Reformulações do tipo <i>(é) de fato, na verdade</i>; Oposição do tipo: <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i></p>
7. Os fenômenos de modalização autonímica	<p>Enunciação marcada por aspas ou itálico</p> <p>Não coincidência do discurso consigo mesmo (<i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i>)</p>

	<p>Não coincidência entre as palavras e as coisas (<i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i>)</p> <p>Não coincidência das palavras com elas mesmas (<i>no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo</i>)</p> <p>Não coincidência interlocutiva (<i>como é a expressão? Como você costuma dizer</i>)</p>
8. As indicações de um suporte de percepção e de pensamento relatado	<p>Efeitos de ponto de vista que repousam numa focalização perceptiva (<i>ver, ouvir sentir...</i>)</p> <p>Focalização cognitiva (<i>saber ou o pensamento representado</i>).</p>

Fonte: Quadro das Categorias Enunciativas conforme Adam (2008, p.117- 120).

Passaremos agora a descrever as categorias apresentadas no quadro, visando a uma melhor fundamentação para a análise do *corpus* investigado nesta dissertação.

2.7.1 Índices de pessoas

Segundo Benveniste (2006, p.84), os índices de pessoas, ou seja, a relação eu-tu “não se produz [em] senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário”. De acordo com o autor, este é um fenômeno linguístico que revela a presença do indivíduo na língua numa relação eu-tu, relação esta em que o eu é o enunciador e o tu o seu interlocutor.

Para Benveniste (2006), são os pronomes pessoais (eu, tu, nós) e os pronomes possessivos (meu, teu, vosso, seu) que expressam ligação com quem profere o enunciado, marcando, assim, a presença do indivíduo na língua e possibilitando também o registro da subjetividade do enunciado.

Essa afirmação de Benveniste aponta para um ensino dessa classe gramatical voltado para a função pragmática e discursiva dos pronomes pessoais e possessivos. Não apenas para a memorização da lista dos pronomes pessoais retos e oblíquos e dos possessivos como vem sendo feito, algumas vezes sem contextualização para o uso desses pronomes. A compreensão da relação dessas formas gramaticais com o discurso, a consciência de que o uso dos pronomes pessoais marca a singularidade do seu texto, dão ao aluno a possibilidade de uma comunicação mais eficiente.

Ainda com respeito ao uso do pronome *eu*, Adam (2008, p. 310) afirma que “[...] O EU é muito claramente vinculado ao poder e ao comando, bem como a identidade do EU é uma identidade constituída”, o que possibilita ao aluno perceber a força das afirmações em primeira pessoa nos textos argumentativos.

Concluimos, portanto, que é fundamental nas aulas de ensino da língua refletir sobre com os aprendizes essa relação dos pronomes com o discurso, propondo atividades de produção de textos utilizando o pronome como marcador de argumentatividade e singularidade.

2.7.2 Os dêiticos espaciais e temporais

De acordo com Adam (2008, p. 182), “a combinação de organizadores temporais e espaciais tem o objetivo de ajudar o leitor a construir um todo coerente”. Para o autor, a categoria dos dêiticos pode ser usada como marca linguística da assunção (ou não) da responsabilidade enunciativa. Conforme Adam (2008, p. 118), os elementos que podem exercer a função de dêiticos espaciais e temporais são:

- a) advérbios: ontem, amanhã, hoje;
- b) grupos nominais: esta manhã, abra esta porta;
- c) grupos preposicionais: em dez minutos;
- d) adjetivos: na semana passada;
- e) certos pronomes: ele pensa em mim;
- f) certos determinantes: minha chegada.

Sob a perspectiva da anunciação, a função dos dêiticos pode ainda ser reforçada com as noções de embreagem e embreantes, apresentadas por Maingueneau (2013). De acordo com esse autor, “chama-se de **embreagem** o

conjunto de operações pelas quais um enunciado se ancora na situação de enunciação, e **embreantes** (também chamados de 'elementos dêíticos'), os elementos que no enunciado marcam essa embreagem" (MAINGUENEAU, 2013, p. 129, grifo nosso).

O autor afirma que há os embreantes (ou dêíticos) de pessoas, mas também os temporais e espaciais.

2.7.3 Os tempos verbais

Para Benveniste (2006), a temporalidade é produzida na e pela enunciação. O autor diz que

[...] da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o "agora" e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo. Poder-se-ia mostrar pelas análises de sistemas temporais em diversas línguas a posição central do presente. O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos "tempo"; continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais (BENVENISTE, 2006, p. 85-86).

A respeito dos tempos verbais, Weissheimer (2003), por sua vez, afirma que os tempos verbais são também componentes da categoria de índices de tempo proposta por Benveniste. Ele afirma que, de acordo com Benveniste,

dentre os tempos verbais, o presente ocupa lugar primordial, pois coincide com o momento da enunciação, o momento em que a linguagem é colocada em ação pelo discurso. O presente ocupa posição axial no discurso, pois a única maneira que o homem tem de viver o "agora" é realizando-o através da inserção do discurso no mundo. Os demais tempos verbais, portanto, distinguem-se uns dos outros sempre pela sua relação com o tempo presente (WEISSHEIMER, 2003, p. 4).

Já Adam (2008, p.118) informa que os tempos verbais estão relacionados à posição do enunciador e dividem-se em vários planos, dentre estes, as oposições entre o presente e o futuro do pretérito ou entre o presente de verdade generalizada e o par pretérito imperfeito-pretérito perfeito.

É importante registrar aqui também a posição de Koch e Elias (2011), em referência aos tempos verbais. Essas autoras afirmam que há uns que servem para narrar (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito do indicativo) e outros para comentar, criticar e apresentar reflexões (presente, futuro do presente, pretérito perfeito simples e composto do indicativo). Segundo as autoras, a narrativa é marcada pelo pretérito perfeito, que marca o primeiro plano, e pelo pretérito imperfeito, o segundo plano ou plano de fundo. Elas ressaltam que até mesmo repetição de um tempo verbal pode informar ao leitor se estamos diante de uma narração ou fazendo comentários, críticas ou discussões.

Tendo como base os estudos do linguista alemão Weinrich (1964), Koch (2006) defende que os tempos verbais se apresentam sob duas formas ou atitudes comunicativas: mundo comentado e mundo narrado. Para a autora,

no **mundo comentado**, o locutor responsabiliza-se, compromete-se com aquilo que enuncia, isto é, há uma adesão máxima do locutor ao seu enunciado, o que cria uma “tensão” de que estão diretamente envolvidos no discurso; no **mundo narrado**, a atitude do locutor é distensa, “relaxada”: ele se distancia do seu discurso, não se compromete com relação ao dito: simplesmente **relata** fatos, sem interferência direta (KOCH, 2006, p. 54, grifos da autora).

O tempo verbal é uma das formas de realização do tempo linguístico que tem origem no ato de enunciação (há uma relação entre o tempo linguístico, os tempos verbais e o tempo da enunciação). O presente é o tempo que ocupa o lugar de destaque por coincidir com o tempo da enunciação e, além disso, servir de base para os outros tempos. O verbo é que indica o tempo em que o sujeito enuncia, o tempo em que ele atua na língua. O tempo presente, além de coincidir com o momento da enunciação, serve de base aos demais tempos verbais para que se diferenciem uns dos outros.

2.7.4 Modalidades

Esta é a categoria citada por Adam (2008) como as modalidades sintático-semânticas maiores téticas (asserção e negação), hipotéticas (real ou ficcional), as modalidades objetivas, intersubjetivas e subjetivas, bem como os verbos e os advérbios de opinião, os lexemas avaliativos afetivos, avaliativos e axiológicos. Segundo o autor, as unidades da gramática envolvidas nessa categoria são três: o

advérbio, o grupo preposicional e a proposição subordinada. O autor se refere, ainda, aos modalizadores de enunciação, que incidem sobre o dizer, e aos modalizadores de enunciado, que se referem ao dito.

Maingueneau (2013) refere-se às operações de modalização como a maneira de o enunciador situar-se em relação ao que diz. Ele acrescenta que as modalizações correspondem à “relação que o locutor mantém com aquilo que ele diz: o locutor pode fazer julgamentos de valor ou indicar se ele adere ou não ao dito” (MAINGUENEAU, 2013, p. 146).

Importa ainda expor aqui o que Maingueneau (2013) afirma quanto à modalização em discurso segundo. Para o autor, a maneira que um enunciador tem de não se apresentar como responsável por um enunciado é “indicar assinalando com a ajuda de um marcador específico, que ele exprime um outro ponto de vista que não é o seu. Fala-se, então, de **modalização em discurso segundo**” (MAINGUENEAU, 2013, p. 179, grifo do autor).

Com relação às modalidades do discurso, Koch (2011, p. 71), em sua abordagem, afirma que “na estruturação do discurso, a relação entre enunciados é frequentemente projetada a partir de certas relações de modalidade, donde se depreende a sua importância pragmática”. Desse ponto de vista da pragmática linguística, a autora considera que as modalidades são parte de uma atividade ilocucionária de importante revelação da atitude do falante diante do que enuncia (KOCH, 2011, p. 72).

Koch (2011) apresenta as seguintes modalidades:

- aléticas, ontológicas e aristotélicas: consideradas modalidades tradicionais, referem-se ao eixo da existência, ou seja, determinam o valor de verdade de proposições. Dizem respeito à verdade das coisas. (KOCH, 2011, p. 72).
- epistêmicas: referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas;
- deônticas: referem-se ao eixo da conduta, isto é, linguagem das normas, aquilo que se deve fazer (KOCH, 2011, p. 75).

Koch (2011) afirma, ainda, que, na produção do discurso, o enunciador demonstra suas intenções e sua atitude diante dos enunciados que constrói através de consecutivos atos ilocucionários de modalização. Conforme a autora, os modos de lexicalização que a língua oferece para realização desses atos são:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente,
- e) possivelmente etc.;
- f) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
- g) entonação (que permite, por ex., distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
- h) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc. (KOCH, 2011, p. 84).

Com respeito ainda às modalidades, Koch (2011) afirma que são um recurso que permite ao locutor

[...] marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores: possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor “pistas” quanto às suas intenções; permite, ainda, introduzir as modalizações produzidas por outras “vozes” incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores diferentes; torna possível, enfim, a construção de um “retrato” do evento histórico que é a produção do enunciado (KOCH, 2011 p. 85).

Para Koch (2011), são modalizadores “todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor em relação ao seu discurso” (KOCH, 2011, p. 133).

Rabatel (2009) considera uma das modalidades citadas por Adam (2008), as *asserções*, como a forma mais própria de se expressar a responsabilidade enunciativa, pois apontam para o engajamento a uma verdade ou ao que é reconhecido como verdadeiro. O autor afirma que

Se a verdade é, de um ponto de vista conceitual e abstrato, intrinsecamente independente da fonte ilocucionária do enunciado como traços da presença do enunciatador, ele é, de um ponto de vista linguístico e pragmático, dependente da crença intersubjetivamente compartilhada [...], dependente também da natureza assertiva do enunciado. Pensar esta diferença é importante, mesmo que as duas verdades, por vezes se sobreponham, pois esse fato dá conta da responsabilidade enunciativa de juízo de valor independentemente da questão da verdade referencial. (RABATEL, 2009, p. 12).

Em seus postulados, Rabatel (2009) leva em conta as diferenças entre o valor de verdade, os axiomas, as verdades científicas e as crenças para diferenciar os tipos de asserções que podem ser modificadas pelas modalizações. Apresentamos, a seguir, a classificação que esse autor faz dos tipos de asserções.

Quadro 7 – Classificação das asserções

Classificação da asserção	Descrição/marcas linguísticas
Asserção universal	Reconhecida pela humanidade por comprovações científicas.
Asserção individual	Vinculada à subjetividade do enunciador por expressões (<i>eu digo que ..., no meu ponto de vista...</i>).
Asserção coletiva	Marcada pela reprodução dos pensamentos da coletividade (<i>sabemos que..., todos sabem que...</i>).
Asserção relatada	Realizada a partir de um locutor que relata as palavras de outrem (<i>de acordo com...</i>).
Asserção temporal	Tem como suporte os conceitos de um determinado momento (<i>em tal época...</i>).
Asserção espacial	Apresenta conceitos relacionados a determinado lugar (<i>em tal lugar...</i>).
Asserção relativa	Relacionada a um quadro conceitual (<i>segundo...</i>).
Asserção condicional	Indicada pela ocorrência de possibilidade ou hipótese (<i>se...</i>).

Fonte: RABATEL (2009, p. 71-87).

Podemos concluir, pelo exposto, que a apropriação ou enunciação de uma verdade se configura um indício da presença autoral nos enunciados, visto que o enunciador a assume como sendo sua.

Charaudeau (2010), nos estudos sobre argumentação, com respeito às asserções, pressupõe três elementos-base da relação argumentativa: uma asserção de partida, dentro da lógica argumentativa, que se constitui da apresentação de um fato a partir do qual será apresentada uma causa ou consequência; uma asserção de chegada, que está relacionada ao que pode ser depreendido a partir da asserção de partida (uma causa ou uma consequência); uma ou mais asserções de passagem, que consiste em apresentar – explícita ou implicitamente – as provas, as inferências

ou os argumentos responsáveis pela transição entre a asserção de partida e a asserção de chegada.

Passemos agora às postulações de Adam (2008) sobre os *conectores argumentativos*. O autor distingue entre essa classe de conectores “três tipos de marcadores de conexão: os *conectores argumentativos*, propriamente ditos, os *organizadores e marcadores textuais* e os *marcadores de responsabilidade enunciativa*” (ADAM, 2008, p. 1179). Adam explica que

[...] Esses três tipos de conectores exercem a mesma função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto. [...] O que as diferencia é que elas acrescentam ou não a essa função de conexão a indicação de responsabilidade enunciativa (PdV) ou de orientação argumentativa (ORarg) (ADAM, 2008, p. 180).

Os organizadores e conectores têm papel determinante para a estrutura dos textos argumentativos. São eles que possibilitam a articulação do texto, o encadeamento entre os diversos segmentos textuais, agregando, além dessa função de segmentação, a de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos anunciados (ADAM, 2008, p. 189/276). Apresentamos, no esquema a seguir, a classificação de Adam (2008) para os conectores.

Quadro 8 – Classificação dos conectores conforme Adam (2008).

CONECTORES

Organizadores e marcadores textuais	Conectores argumentativos	Marcadores de responsabilidade enunciativa
<ul style="list-style-type: none"> - Organizadores espaciais - Organizadores temporais - Organizadores enumerativos - Marcadores de mudança de topicalização - Marcadores de ilustração e exemplificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores de argumento - Marcadores da conclusão - Contra-argumentativos - marcadores de argumento forte - Contra-argumentativos - marcadores de argumentos fracos 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores de quadros mediadores ou fonte do saber - Marcadores de reformulação - Marcadores de estruturação da conversação - Fáticos

Fonte: Adam (2008, p. 189).

Conforme a proposta de Adam (2008), temos no primeiro grupo do quadro acima os *organizadores e marcadores textuais*, que têm função relacionada ao balizamento dos planos textuais, já que uns estão relacionados à ordenação “das partes da representação discursiva nos eixos maiores tempo e espaço, enquanto outros estruturam, essencialmente, a progressão do texto e a indicação de suas diferentes partes” (ADAM, 2008, p. 181). Vejamos no quadro a seguir, as unidades da língua envolvidas nessa categoria conforme Adam (2008).

Quadro 9 – Organizadores e marcadores textuais, conforme Adam (2008).

(conclusão)

Organizadores e marcadores textuais	Descrição	Unidades da língua
Organizadores espaciais	Auxiliam na organização espacial do texto, possibilitando a coerência	<i>À esquerda/à direita, antes/ depois, em cima/ embaixo mais longe, de um lado/ de outro etc.</i>
Organizadores temporais	Auxiliam na organização temporal das informações dos textos. Possuem a propriedade de se combinar conforme uma ordem de informatividade crescente nos textos.	<i>Então, antes, em seguida, [e], então, depois, após, na véspera, no dia seguinte, três dias depois...</i>
Organizadores enumerativos	A função desses organizadores é segmentar e ordenar o texto, podendo combinar valor de ordem com valor temporal.	Podem ser: Aditivos – <i>e, ou, também, assim como, ainda, igualmente, além disso...</i> Marcadores de integração linear que abrem uma série: <i>de um lado, inicialmente, primeiramente, em primeiro lugar...</i> Marcadores que indicam continuidade – <i>em seguida, depois, em segundo lugar, e...</i> Marcadores que indicam fechamento: <i>por outro lado, enfim, em último</i>

Fonte: Adam (2008, p. 181-185).

		<i>lugar, e, é tudo, para terminar, em conclusão...</i>
Marcadores de mudança de topicalização	Sua função está relacionada ao plano de texto e estrutura da argumentação. Ordenam as partes de um texto dado.	<i>Quanto a, no que concerne a</i>
Marcadores de ilustração e de exemplificação	Introduzem os exemplos no texto.	<i>Por exemplo, notadamente, em particular, como, entre outros, assim...</i>

No segundo grupo, temos os *conectores argumentativos*, que, além de executarem a articulação dos enunciados, marcam a responsabilidade enunciativa e orientação argumentativa dos enunciados.

Adam (2008) propõe quatro categorias de conectores. Vejamos no quadro.

Quadro 10 – Conectores argumentativos segundo Adam (2008)

Conectores argumentativos	Unidades da língua
Conectores argumentativos marcadores de argumento	<i>Porque, já [uma vez] que, pois, com efeito, como, mesmo, aliás, por sinal etc.</i>
Conectores argumentativos marcadores de conclusão	<i>Portanto, então, em consequência etc.</i>
Conectores argumentativos marcadores de argumento forte	<i>Mas, porém, contudo, entretanto, no entanto etc.</i>
Conectores argumentativos marcadores de argumentos fracos	<i>Certamente, embora, apesar de que, ainda que etc.</i>

Fonte: Adam (2008, p. 190-191).

Em nossa abordagem dos conectores argumentativos, consideraremos as propostas de Adam (2008) e Koch (2017), que, como já citado anteriormente,

harmonizam-se e nos oferecerão meios para análise dos recursos linguísticos utilizados pelos alunos em seus textos.

O terceiro grupo representado no quadro dos conectores são os *marcadores de responsabilidade enunciativa*, que estabelecem a conexão no enunciado e são responsáveis também por relacionar uma determinada parte do texto a um ponto de vista, apontando, assim, uma (não) assunção enunciativa. Segundo Adam (2008, p. 187), “a segmentação tipográfica, os tempos verbais e o recurso aos conectores concessivos são os meios correntes de indicar um quadro enunciativo”. Apresentamos, no quadro 11, a divisão proposta por Adam para os marcadores de responsabilidade enunciativa.

Quadro 11 – Marcadores de responsabilidade enunciativa conforme Adam (2008)

Marcadores de responsabilidade enunciativa	Unidades da língua
Marcadores de quadros mediadores ou de fonte do saber	<i>Segundo, de acordo com, para, de fonte segura</i>
Marcadores que permitem opor duas fontes	<i>Alguns pensam... nós pesamos, alguns dizem... nós dizemos</i>
Marcadores de reformulação	<i>Isto é, dito de outro modo, numa palavra, em outras palavras...</i>
Marcadores de integração linear conclusivos	<i>Enfim, em resumo, finalmente, no fim das contas, em conclusão, na realidade, de fato, afinal, depois de tudo, em todo caso, de toda forma, de toda maneira...</i>
Marcadores da estruturação da conversação	<i>Bom, bem, pior, então etc.</i>
Fáticos	<i>Você sabe, tu sabes, você vê, tu vês, eh etc.</i>

Fonte: Quadro dos marcadores de responsabilidade enunciativa segundo ADAM (2008, p. 187-188).

Percebemos que esses elementos linguísticos chamados por Adam de conectores argumentativos correspondem ao que Koch e Elias (2017) classificam

como operadores argumentativos e que já apresentamos em seção anterior deste trabalho. De acordo com Koch e Elias (2017), “os operadores argumentativos são responsáveis pelos encadeamentos dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva.

Para concluir essa categoria das modalidades, discorreremos um pouco agora sobre os *verbos e advérbios de opinião*.

Marcuschi (1991), em seu estudo feito sobre os verbos introdutores de opinião, afirma que os verbos de opinião são a forma linguística que os jornalistas usam com mais frequência quando querem relatar opiniões. Marcuschi (1991, p. 76) destaca os verbos mais utilizados: declarar, confirmar, elogiar, dizer, frisar, indagar, reiterar, advertir, acusar, pedir, sugerir, defender, atacar, contar, considerar, enfatizar, lembrar, acreditar, concordar etc.

Para Marcuschi (2007, p. 146), “apresentar ou citar o pensamento de alguém implica, além de uma oferta de informações, também uma certa tomada de posição diante do exposto”, ou seja, ao citar o pensamento de alguém, o enunciador está também avaliando o dizer desse alguém. Há, portanto, uma relação dialógica com o que foi dito. Quando citamos uma nova fonte, na verdade selecionamos novos termos, o que ocasiona uma certa interferência no discurso alheio, já que não há sinonímia perfeita na substituição das palavras no texto.

Já Rosenblat (2000, p. 195), em sua pesquisa sobre o uso do verbo achar, aponta esse verbo como recurso argumentativo que se posiciona no início dos turnos pelo fato de os alunos desconhecerem recursos mais sofisticados para o gênero, como o uso de um parágrafo introdutório, apresentando o tema (a polêmica), e a organização de argumentos em parágrafos subsequentes.

2.7.5 Os diferentes tipos de representação da fala

Com relação aos *diferentes tipos de representação da fala*, Adam explica que

os diferentes tipos de representação da fala das pessoas ou das personagens geram uma tensão entre a busca de uma continuidade enunciativa da narração e as rupturas que toda fala representada introduz. A descontinuidade é marcada com o **discurso direto (DD)**, e a sua forma não marcada, denominada **discurso direto livre (DDL)**, é atenuada pelo caráter integrado do **discurso indireto (DI)** e do **discurso narrativizado (DN)**, nos quais a continuidade dos índices referenciais nominais, dos dêiticos (índices de pessoas e advérbios) e dos tempos verbais é garantida. Conforme o autor,

o **discurso indireto livre** (DIL) introduz uma representação mais complexa da fala: nem heterogeneidade mostrada (DD e DDL) nem homogeneidade (DI e DN). Nesse sentido, o autor adverte que não se deve confundir essas primeiras formas de representação da fala com as modalizações em discurso segundo ou fixação de um quadro mediador (ADAM, 2011, p. 119, grifos do autor).

De acordo com Authier-Revuz (1998, p. 133), o discurso relatado corresponde aos “modos de representação no discurso de um discurso outro”, porém têm recebido tratamento limitado e inadequado pelas gramáticas que o expõe nas formas de discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre, colocando-os como uma progressão, onde discurso indireto livre é apontado como sendo o mais complexo, e o discurso direto como o mais simples. Para a autora, entretanto, essas colocações são inadequadas, pois o discurso direto na verdade é bem complexo, bem como o discurso indireto não chega a ser o mais complexo e não há relação de subordinação entre ele e o discurso direto como coloca a gramática.

Essa forma limitada e parcial de apresentar as diferentes representações da fala acaba empobrecendo essas representações do discurso em outro discurso, deixando de mostrar outras formas, como o discurso direto livre, e a importante modalização do discurso em discurso segundo, valioso para o texto de argumentação, pois é ele que vai retomar o discurso do outro trazendo outras vozes para o texto ou marcando a responsabilidade enunciativa no texto.

2.7.6 Indicações de quadros mediadores

Passemos às considerações sobre as *indicações de quadros mediadores*. Essa categoria está representada pelos introdutores como *segundo, de acordo com, para, modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito, escolha de um verbo de atribuição da fala (afirmam, parece), reformulações do tipo (é) de fato, na verdade*. A essas formas Adam (2008) denomina de mediativo ou quadro mediador, seguindo Slatka Guentchéva, ou modalização em discurso segundo, conforme Authier-Revuz (1998). Essa autora, apresenta três formas de representação do outro discurso, denominadas por ela de modalização autonímica, como veremos mais à frente.

Lourenço (2015), a partir dos pressupostos teóricos de Guentchéva (1994, 1996)⁵¹, voltados à categoria gramatical, afirma que essa categoria, entre outras

funções, encarrega-se de indicar a fonte do conteúdo do processo do enunciado. Segundo a autora, essa categoria gramatical

[...] caracteriza-se como um recurso linguístico usado pelo enunciador para marcar uma atitude de distanciamento e, simultaneamente, por consequência, marcar também seu não engajamento diante das informações expressas, uma vez que elas têm sua origem de ordem indireta (LOURENÇO, 2015, p. 61).

Essa é uma importante categoria a ser trabalhada em sala de aula como recurso discursivo que marca a responsabilidade enunciativa nos textos dos alunos.

2.7.7 Os fenômenos de modalização autonímica

Os fenômenos de modalização autonímica são para Adam (2008, p. 120), como “todo enunciado metaenunciativo que, num debruçar-se reflexivo do dito sobre o dizer, manifesta a não transparência e a não evidência das palavras”.

Maingueneau (2013) afirma que essa categoria de modalização é representada por meio de uma ampla variedade de categorias e construções, dentre elas: “*de uma certa forma*”, “*desculpe a expressão*”, “*se eu posso dizer*”, “*ou melhor*”, “*isto é*”, “*para falar como x*”, “*deveria dizer*”, “*enfim*”, “*em todos os sentidos da palavra*”. Segundo esse autor, a modalização autonímica se

caracteriza por não se limitar às palavras colocadas entre aspas, mas por englobar o conjunto dos procedimentos por meio dos quais o enunciador desdobra, de uma certa maneira, seu discurso para comentar sua fala enquanto está sendo produzida. Ao comentar assim sua própria fala, o enunciador produz uma espécie de enlaçamento na enunciação (MAINGUENEAU, 2013, p. 203).

Authier-Revuz (2004), de acordo com seus estudos linguístico sobre a modalização autonímica e a configuração enunciativa da reflexividade metaenunciativa, ou seja, a modalização autonímica, afirma que a noção de modalização autonímica provém da conotação autonímica. Dessa forma, a autora ressalta que

a modalização confere a um elemento do dizer o estatuto de uma “maneira de dizer”, relativizada (mesmo que seja para valorizá-la) dentre outras. Fazendo isso, a enunciação **representa-se localmente** como afetada por não-um, como alterada – no duplo sentido de alteração e de alteridade – em seu funcionamento por um fato pontual de **não coincidência** (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 82-83, grifos da autora).

Authier-Revuz (2004) apresenta vários tipos de não coincidência ou heterogeneidade que alteram o dizer. Dentre eles estão os seguintes:

- a) **pontos de não coincidência do discurso com ele mesmo** - em glosas que assinalam, no discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso, como em: *X como diz fulano; para retornar as palavras de...; como se diz por aí, neste meio, em tal tipo de discurso; como se dizia; X, no sentido empregado por fulano; X, no sentido de tal discurso, etc.*, glosas que traçam no discurso, através das relações mais diversas com o outro, uma fronteira interior/exterior.

- b) **Pontos de não coincidência entre as palavras e as coisas**, empregados nas glosas que representam as buscas, hesitações, fracassos, sucessos...na produção da “palavra exata”, plenamente adequada à coisa, como em: *X, por assim dizer; X; X maneira de dizer; como dizer?; como diria?; X; X, é preferível dizer Y; X, não, mas não encontro a palavra; não há palavras; X é a palavra; não há outra palavra; etc.*

- c) [...] **Pontos de não coincidência das palavras com elas mesmas**, nas glosas que designam, ao modo da rejeição – por especificação de um sentido contra outro – ou, ao contrário, da integração ao sentido, fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho, etc., como em: *X, no sentido próprio, figurado; X, não no sentido de ...; X, em ambos os sentidos; X em todos os sentidos da palavra; X, é o caso de dizê-lo, etc.*

- d) [...] **Pontos de não coincidência**, enfim, que eu direi interlocutiva, entre enunciador e destinatário, em glosas que – segundo modos muito diversos, aos quais voltaremos: *X, se você quiser; dê-me o termo exato; como você diz; etc.* – representam o fato de que um elemento não é imediatamente ou não é absolutamente **compartilhado** – o sentido de comum – pelos dois protagonistas da enunciação (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 83, grifos da autora).

Com respeito às aspas, Maingueneau (Maingueneau (2013, p. 208, grifos do autor) afirma que, “diferentemente das aspas de emprego autonímico, as de modalização autonímica *não são obrigatórias*. O enunciador indica ao leitor que seu discurso não *coincide* consigo mesmo, porém não explica os motivos”. Logo,

para que as aspas sejam decifradas adequadamente, é necessária uma **convivência** mínima entre o enunciador e o leitor. Cada interpretação bem-sucedida reforçará esse sentimento de convivência. O enunciador que faz uso das aspas, conscientemente ou não, deve construir para si uma determinada representação dos seus leitores, para antecipar sua capacidade de interpretação: ele colocará aspas onde presume que é isso o que se espera dele (ou então, onde não se espera, para surpreender, para provocar um choque). Por seu lado, o leitor deve construir uma determinada representação do universo ideológico do enunciador para conseguir ter sucesso na interpretação pretendida (MAINGUENEAU, 2013, p. 2008-2009, grifo do autor).

Além das aspas, Maingueneau (2013) cita como modalizador autonímico o itálico. No entanto, apresenta algumas diferenças entre esses dois sinais topográficos, tais como: as aspas são acrescentadas ao enunciado, o itálico já faz parte dele, apenas muda-se a forma tipográfica; o itálico é mais usado para palavras estrangeiras ou para chamar atenção sobre determinadas unidades, as aspas, quando o enunciador tem certa reserva, indicando uma não coincidência na fala.

Não há, no entanto, uma rigidez nesse uso, assim como em outras formas é o autor que decide a forma que vai utilizar e como utilizá-la, cabendo ao leitor adaptar-se às variações. Daí, portanto, a importância de expor os alunos a diferentes situações de uso desses sinais, bem como de autores, áreas de estudo, disciplinas, enfim às variações desse uso, refletindo com eles sobre a utilização desses sinais tipográficos, relacionando-os às intenções do autor, portanto à discursividade e à responsabilidade ou não do enunciado.

2.7.8 As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados

As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, corresponde aos “[...] efeitos de ponto de vista que repousam numa focalização perceptiva (**ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar**) ou numa focalização cognitiva (**saber ou pensamento representado**)” (ADAM, 2011, p. 120, grifos do autor). No entendimento desse autor, nessa categoria, as formas de representação do

pensamento das personagens cruzam as representações da fala pelo viés das formas do discurso interior.

Conforme a descrição feita do quadro das categorias propostas por Adam (2008), podemos afirmar que o autor citado aponta diferentes categorias linguísticas como indicativas da responsabilidade enunciativa em um texto, considerada também por ele como uma das dimensões elementares da unidade textual mínima da Análise Textual dos Discursos, conforme já mencionamos no item 1.4 dessa fundamentação.

Para Adam (2008), é a responsabilidade enunciativa a encarregada por nos mostrar como e quem se responsabiliza pelos pontos de vista envolvidos no texto. Portanto, é imprescindível levar para as aulas de produção textual o conhecimento das categorias aqui descritas, não simplesmente como categorias gramaticais a serem apresentadas fora do contexto discursivo e memorizadas de forma estéril, mas como elementos que exprimem a argumentatividade da língua e possibilitam ao escritor fazer os encadeamentos nos segmentos do seu texto e ao mesmo tempo direcionar a argumentação desejada expressando o seu ponto de vista de forma autoral.

2.8 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Originalmente, o artigo de opinião é um gênero que pertence à esfera jornalística e tem grande relevância no contexto social, visto que é através dele que os jornalistas ou especialistas em determinados temas expressam sua opinião, ou seja, seus comentários sobre questões polêmicas vividas na sociedade. É um gênero que aparece nas seções de opinião dos jornais, periódicos e revistas (podendo ser veiculado de forma impressa ou virtual), constituindo-se como meio de comunicação informativo, mas também formador de opinião.

A teoria dos gêneros e os PCN, que colocaram o texto como elemento central do ensino de língua portuguesa, deram ao gênero em questão grande relevância também na esfera educacional, por se tratar de um gênero que possibilita uma interação discursiva, através da qual os indivíduos podem manifestar seu ponto de vista sobre os fatos atuais e polêmicos da sociedade. O artigo de opinião tem se fortalecido ainda mais no contexto escolar com a exigência desse gênero nas provas de redação de avaliações de larga escala, tais como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Cabe ressaltar, ainda, que a implementação da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) vem corroborar o tratamento dado a esse gênero na escola, visto que reforça no ensino fundamental o trabalho com os gêneros da esfera jornalística, em especial os jornalísticos opinativos.

O artigo de opinião pode ser caracterizado como um gênero argumentativo, pois nele está presente uma interação dialógica a respeito de um tema polêmico em destaque no contexto social onde o autor tem o objetivo de se posicionar diante dessa temática, apresentando argumentos que conservem a opinião, aprovelem ou refutem argumentos apresentados.

Sobre o artigo de opinião, Bräkling (2000) afirma que

é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor (BRÄKLING, 2000, p. 226).

As autoras Kaufman e Rodriguez (1995), tratando da organização do artigo de opinião, propõem que a estrutura desse gênero se compõe da identificação do tema, de forma a contextualizar a situação polêmica, formulação de uma tese em que há uma tomada de posição, exposição de argumentos para fundamentação da tese, reafirmação da posição. Simultaneamente a essa sequência, ocorre a articulação das ideias e conclusão.

Essa estrutura proposta por Kaufman e Rodriguez (1995) se assemelha à apresentada por Boissinot (1992) com respeito ao texto argumentativo. Para o autor, essa estrutura apresenta uma parte inicial de pensamento ou tese refutada, processo de refutação e estágio final de pensamento ou tese proposta, que corresponde à reafirmação da tese de Kaufman e Rodriguez (1995). Importa ressaltar que os três autores admitem que há flexibilidade nesses esquemas.

No que concerne ao trabalho com artigos de opinião nas aulas de produção textual, queremos salienta a importância desse gênero para a formação do cidadão, visto que possibilita ao aluno-autor se envolver e se posicionar em relação aos fatos ocorridos em sua comunidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Passaremos a descrever, nesta seção, os procedimentos metodológicos seguidos no desenvolvimento da pesquisa: o tipo e a natureza da pesquisa, os sujeitos participantes, o contexto em que esses participantes estão inseridos, apresentando os procedimentos de coleta de dados, os critérios de análise, a análise dos dados e os resultados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Adotamos para nossa pesquisa o método de investigação conhecido como pesquisa-ação, tomando como procedimento teórico-metodológico o paradigma indiciário de Ginzbug (1989) e a aplicação de uma sequência didática, visto que é uma pesquisa com base empírica e está diretamente relacionada a uma ação em sala de aula com o envolvimento e colaboração dos participantes para investigação de processo de aprendizagem do gênero argumentativo, possíveis problemas apresentados nesse processo e propostas de intervenção, utilizando para esse fim os indícios deixados pelos alunos em seus textos. Conforme Miranda (2012, p. 25), “[...] a pesquisa-ação provoca reflexões que transcendem o contexto da escola e da sala de aula (microestrutura) e podem atingir aspectos relevantes da organização social”.

Tendo como um dos propósitos principais neste trabalho o desejo de colaborar no aprimoramento da qualidade dos textos argumentativos escritos por alunos de uma turma de 9º ano, na qual aplicamos uma proposta de intervenção, através do estudo das relações e dos encadeamentos argumentativos utilizados nos textos dos alunos, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação participativa para construir e investigar a eficiência de nossa intervenção pedagógica. Acreditamos, portanto, que nossa pesquisa se filia à proposta metodológica da pesquisa-ação, visto que, nela, além de nos propormos, no papel de pesquisadores, a efetuar uma intervenção, os alunos também desempenharam um papel ativo na realidade dos fatos observados, participando da pesquisa, cooperando.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, ou seja, não é nossa preocupação apontar dados estatísticos em relação às dificuldades dos alunos ou aos procedimentos e às estratégias utilizados por eles na construção do seu texto argumentativo, pois nosso propósito é compreender como se dá o processo de

construção desse texto e as relações argumentativas de que o aluno lança mão que apontam para a autoria. A opção por esse tipo de pesquisa se deu justamente em razão dessa natureza investigativa da pesquisa.

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada a partir da produção de textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do Ceará, no ano de 2018. Para isso, adotamos a metodologia da pesquisa-ação com abordagem qualitativa, como justificamos na seção anterior, e trabalhamos com a sequência argumentativa, especificamente com o gênero artigo de opinião.

Destinamos para essa pesquisa uma carga horária de 30 horas-aula no segundo semestre do ano de 2018, sendo duas horas-aula para cada encontro, totalizando, assim, 15 encontros para a realização da sequência didática.

Conforme citado anteriormente, os participantes da nossa pesquisa são alunos da turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza, num quantitativo de 30 estudantes na faixa etária de 14 a 16 anos, sendo frequentes em sala de aula 24 alunos, e foram esses os que participaram efetivamente da pesquisa.

Em termos de disciplina, essa é uma turma muito agitada, com sérios problemas disciplinares, tendo por vezes a necessidade da intervenção da coordenação ou exclusão de alunos para que a aula tivesse seu curso normal.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Dividimos nossa pesquisa nas seguintes etapas: a primeira constou da apresentação do projeto aos alunos, para que tomassem ciência das atividades, do tipo de material a ser utilizado e de como se daria a participação deles nesse projeto. Ainda nessa etapa, foi selecionado pelos alunos o tema “Respeito às diferenças” para os textos a serem lidos, discutidos e produzidos por eles nas aulas, como também foi apresentada a sequência de atividades que seriam realizadas para a execução do projeto.

Na segunda etapa, solicitamos dos alunos uma produção inicial sobre o tema escolhido por eles.. Nesse momento, as produções foram feitas sem explicação

prévia do gênero, pois o importante nessa etapa era o aluno expor suas ideias a partir do seu conhecimento do assunto e do que agregou das discussões e compartilhamentos com a turma, feitos a partir da leitura de textos e discussões em sala de aula sobre o tema escolhido.

Numa terceira etapa, de posse das produções iniciais dos alunos, fizemos uma análise e um levantamento das orientações argumentativas e marcas de autoria presentes nos textos dos discentes para, em seguida, elaborarmos atividades a partir desses resultados, de forma a contemplar as dificuldades diagnosticadas nos textos dos estudantes no que se refere à produção de artigo de opinião. Nessa intervenção, o foco foram as marcas de autoria, ou seja, os recursos linguísticos e relações argumentativas presentes no texto que o tornam autoral. Para isso, analisamos as produções dos alunos tendo como norte as categorias de Adam (2008), chamadas por ele de unidades da língua que compreendem os índices de pessoa, os dêiticos temporais e espaciais, os articuladores, os conectores e os lexemas, não vistos isoladamente, mas dentro da complexidade do texto. Para o autor, “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua” (ADAM, 2008 p.117).

Prontas essas atividades, realizamos as oficinas, objetivando que os alunos superassem seus problemas iniciais. Fizemos também, nessa etapa, leituras diversas de artigos de opinião, discussões e debates sobre os assuntos tratados nesses artigos, estabelecendo relação desses assuntos com o cotidiano dos alunos, com a realidade de vida deles, visando à ampliação de seus conhecimentos e vivências nessas discussões e, ainda, introduzimos a produção de um diário de bordo, no qual eles registrariam suas impressões, opiniões e descobertas acerca dos assuntos abordados em sala. Essa ferramenta nos possibilitaria perceber o processo de geração de ideias dos alunos e os recursos da língua de que lançam mão para expressá-las, bem como garantiria um acompanhamento mais individualizado dos alunos, visto que, no tempo restrito de sala de aula, não daríamos conta de ouvir a todos nem todos ficam à vontade para se expressar oralmente.

Na quarta etapa, os alunos trabalharam revisando e reescrevendo a produção inicial a partir da intervenção do professor. De posse de suas produções iniciais, os alunos tiveram um primeiro momento para que eles mesmos, após um distanciamento de tempo, lessem e analisassem seus textos. Em seguida, foi feito um momento de interação professor-aluno para a revisão individual de sua escrita,

orientando-os a partir das reflexões e orientações já feitas em seus textos. Essa revisão tinha como objetivo principal o aprimoramento dessa escrita.

Ao final das etapas, elaboramos um manual de ensino a partir das atividades aplicadas nas oficinas, somadas a outras criadas a partir dos resultados da análise, tendo como objetivo auxiliar os professores do 9º ano do ensino fundamental na formação de escritores autorais e cidadãos ativos, que se posicionem diante dos fatos na sociedade da qual fazem parte. Esperamos, dessa forma, contribuir para que o processo de ensino–aprendizagem ocorra satisfatoriamente no que se refere ao desenvolvimento, no aluno, das habilidades e competências para uma escrita singular.

3.4 O PARADIGMA INDICIÁRIO

O paradigma indiciário trata-se de um novo método de investigação que surgiu no século XIX, aplicável às ciências humanas, tendo a contribuição também de outras áreas do conhecimento.

Como o próprio nome nos permite inferir, o método baseia-se em indícios, sinais, pistas que permitem reconstruir o todo do objeto investigado com um alto grau de fidelidade.

Esse paradigma, constituído a partir do método desenvolvido pelo crítico de arte italiano Giovanni Morelli, estaria voltado para as análises qualitativas. Morelli catalogou e classificou obras em diversos museus, por meio de análises minuciosas, focando nos “pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p.144), como meio de identificar os artistas que conceberam a obra. Segundo o autor, essa sabedoria por meio de pistas, indícios é tão antiga quanto a própria humanidade. Desde as primeiras civilizações humanas e suas práticas de caça e de adivinhação, o homem desenvolveu habilidades tais como “aprendeu a farejar, registrar, interpretar, classificar pistas infinitesimais como fio de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 1989, p. 151). Seguir pistas de animais, concluir que um animal passou por um determinado lugar a partir da análise das suas pegadas, constitui uma atividade de abstração intelectual tanto quanto decifrar pictogramas em uma escrita cuneiforme, embora de forma mais simples.

Ginzburg faz menção ainda aos implícitos presentes nos textos divinatórios mesopotâmicos, nos quais também haveria algo não perceptível ao observador

comum, mas reconhecível para os adivinhos através de minuciosa análise da realidade. Segundo o autor,

Às divindades, de fato era atribuída, entre outras prerrogativas dos soberanos, a de se comunicar com os súditos através de mensagens escritas – nos astros, nos corpos humanos, em toda parte –, que os adivinhos tinham a tarefa de decifrar (ideia essa destinada a desembocar na imagem multimilenar do “livro da natureza” (GINZBURG, 1989, p. 153).

O autor diferencia, entretanto, adivinhação de decifração. Para ele, a adivinhação estava relacionada a eventos do futuro, enquanto a decifração se voltava para o passado (podendo ser um passado de segundos). Não obstante, nos dois casos, a atitude cognitiva era bem semelhante, bem como as operações intelectuais envolvidas – análises, comparações, classificações – formalmente idênticas.

Ginzburg descreve ainda de que forma várias áreas do conhecimento se assemelham na característica de partilhar do “rastreamento de sinais”, indícios, signos, ao investigarem algum evento. A medicina, por exemplo, orienta-se por sinais de patologia apresentados pelo paciente como febre, dores, hematomas, inchaços etc. A partir desses indícios, o médico submete o paciente a exames até chegar a um diagnóstico seguro. Também o perito criminal analisa a cena de um crime a partir dos sinais deixados no cadáver e outros elementos como pegadas, impressões digitais etc.

Freud, em seus estudos da psicanálise, também dialogava com o método proposto por Morelli, quando considerava que a mínima atitude involuntária do paciente revelava a sinuosidade profunda do seu inconsciente, trazendo à tona a raiz do problema psicológico, trazendo à tona o seu inconsciente.

Através do que revelam esses pequenos detalhes, Morelli mostra que o crítico de arte percebe a individualidade do artista em meio ao seu processo cultural de criação; o perito criminal analisa a cena de um crime a partir das pistas deixadas, tais como pegadas; impressões digitais etc.; o médico investiga os sinais de patologia no paciente através dos sintomas apresentados e o psicanalista também se utiliza do método de Morelli na sua busca de desvendar o inconsciente. Nesse sentido, podemos afirmar que

Nos três casos [na crítica de arte, na psicanálise e na investigação policial], entrevê-se o modelo da semiótica médica, a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevante aos olhos do leigo (...). Mas não

se trata de simplesmente coincidências biográficas. No final do século XIX – mais precisamente, na década de 1870-80 – começou a se afirmar nas ciências humanas o paradigma indiciário baseado justamente na semiótica (GINZBURG, 1989, p. 151).

Ginzburg concluiu, com seu ensaio, que há uma forma de conhecimento que está entre o conhecimento rígido das ciências naturais – que operam por demonstração e verificação de dados – e as formas criativas, como a literatura, a poesia, mitos etc. Essa forma de conhecimento seria o paradigma indiciário que trabalha com os indícios que permitem a reconstrução de um objeto investigado.

Para a História, o paradigma indiciário é imperativo, já que o objeto do historiador é o passado e, não tendo como acessar esse passado diretamente, ele o faz tangenciando por meio do que ficou, dos restos desse passado, ou seja, dos indícios dos eventos passados.

Numa pesquisa qualitativa, como é o caso desta, a seleção de dados pertinentes ao tema da investigação constitui-se uma característica básica. Diferente das ciências naturais que utilizam a matemática e métodos experimentais para quantificar os fenômenos e chegar as suas conclusões a partir da observação estatística dos fatos, às disciplinas qualitativas não interessa a quantidade de dados, mas a relevância desses dados.

O que parecia ser uma condição científica frágil, em comparação à condição científica das ciências naturais, os resultados relevantes obtidos através da utilização do paradigma indiciário acabaram originando a instauração de um modelo diferente de fazer ciência. Nesse novo modelo, o rigor científico (que não deixou de existir) era construído não mais pelas estatísticas e cálculos matemáticos, mas pela relevância dos dados analisados e respectivos resultados das análises. Sobre o rigor do paradigma indiciário, Ginzburg diz

Mas vem a dúvida de que esse tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável, para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Alguém disse que o apaixonar-se é a superestimação das diferenças marginais que existem entre uma mulher e outra (ou entre um homem e outro). Mas isso pode se estender às obras de arte ou aos cavalos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1989, p. 178-179).

Importa ressaltar, portanto, que o rigor exigido na pesquisa qualitativa difere do rigor das ciências naturais, pois na pesquisa qualitativa o olhar do investigador está focado na singularidade dos dados e não na quantidade.

Ressaltamos, diante de toda essa descrição, a validade do modelo indiciário para a nossa pesquisa, visto que, sendo ela da área das ciências humanas e dos estudos da língua, não nos preocupamos com os dados quantitativos, mas com os qualitativos, investigando a autorianos textos dos alunos a partir dos indícios autorais.

Ao finalizarmos essa explanação teórica, esperamos ter apresentado o quadro que norteou a análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

3.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são os teóricos responsáveis pela proposta teórica e metodológica do ensino da língua através dos gêneros, conhecida como sequência didática. Os autores definem essa proposta como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98).

Os pesquisadores da escola de Genebra afirmam que o processo de uma sequência didática apresenta quatro etapas. São elas:

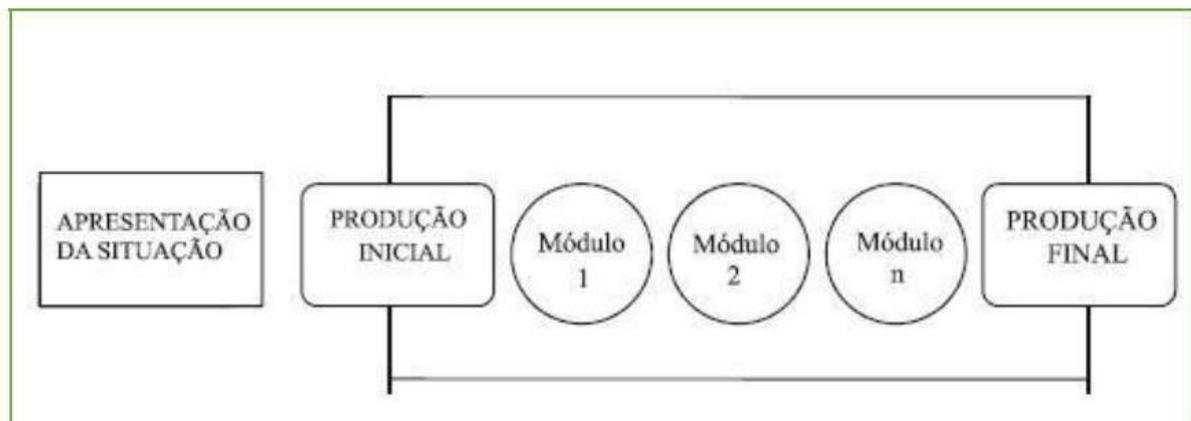
- Apresentação da situação: consiste no projeto inicial, com a escolha do gênero a ser trabalhado, da audiência para o texto, da forma final que ele tomará, de quem serão os participantes da produção dos textos e, ainda, do aspecto relacionado ao conteúdo que se refere ao tema a ser discutido e exploração de textos do mesmo gênero.
- Produção inicial: é a primeira produção do aluno ou tentativa dele de produzir um texto do gênero que funcionará como um diagnóstico prévio do conhecimento do aluno acerca do gênero.
- Módulos: são as oficinas que terão como alvo de aplicação a superação das dificuldades diagnosticadas na etapa anterior. Será, portanto, adaptada de acordo com os problemas apresentados, que nortearão os professores após uma avaliação da produção inicial, na elaboração de atividades que contemplem as dificuldades apresentadas pelos alunos visando à superação dessas dificuldades. Estabelecem três aspectos importantes a serem levados em conta pelo professor ao elaborar as atividades dessa etapa: trabalhar problema sem níveis diferentes, variar os exercícios e capitalizar as aquisições.

➤ Produção final: é a última etapa, a que encerra a sequência. Para os criadores da sequência didática, é nessa etapa que os alunos colocarão em prática o que aprenderam através dos instrumentos elaborados nas oficinas da etapa anterior. É quando o professor poderá avaliar a evolução do aluno em relação à primeira escrita. □

De acordo com o exposto acima, percebemos o quanto a sequência didática se constitui um procedimento importante para o trabalho com gêneros na sala de aula de língua materna, visto que ajuda o aluno a se apropriar das peculiaridades de cada gênero, de forma sequencial e progressiva, auxiliando-o no domínio de um gênero, bem como da linguagem e suas práticas sociais.

O esquema abaixo, apresentado por Dolz e Schneuwly (2004), é uma representação do processo de trabalho em sequência didática para produção textual, seja oral, seja escrita.

Quadro 12 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

Em nossa pesquisa, utilizaremos o esquema proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98) no momento de desenvolvermos as atividades de produção textual dos alunos, ao produzirem seus artigos de opinião. As etapas que configuram todo o percurso metodológico de nossa pesquisa serão apresentadas na seção seguinte.

Ao finalizarmos essa explanação teórica, esperamos ter apresentado o quadro que norteou a análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

4 VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA

Inauguramos esse momento com a exibição do vídeo “Ninguém nasce racista”. Nesse vídeo, é apresentada uma experiência com crianças em que se propõe que elas façam uma cena em que devem dizer a uma pessoa negra frases racistas. Essas crianças se recusam a falar tais frases e, a partir dessa situação, elas colocam seu ponto de vista sobre o assunto e relatam suas experiências.

Outro vídeo apresentado é um trecho do programa CQC, em que é apresentado um teste feito nas ruas sobre o racismo; rapazes negros e rapazes brancos, individualmente, tentam abrir carros na rua sem a chave. No caso do primeiro grupo, logo chama a atenção das pessoas que passam e, em pouco tempo, um carro de polícia chega e aborda o rapaz negro; o segundo grupo, no entanto, pouco é percebido pelos transeuntes, tampouco abordado por policiais. A partir desses vídeos, foi feita uma discussão com os alunos sobre as atitudes neles mostradas, de forma que pudessem expressar sua opinião sobre o racismo e o preconceito em geral (em que consiste o preconceito, tipos de preconceito, onde está presente, consequências para a pessoa e para a sociedade etc.).

Foi abordado também o fato de, no primeiro vídeo, serem crianças expressando seus sentimentos, expondo sua opinião sobre um assunto importante e recorrente no dia a dia de nossa sociedade, demonstrando que a exposição de opinião, de pontos de vista está presente na nossa vida desde a mais tenra idade, pois faz parte da nossa condição humana e que estamos constantemente utilizando estratégias de convencimento do outro acerca de alguma coisa. Portanto, é necessário desenvolvermos a capacidade de argumentar, de *dizer* algo e de saber *como dizer*.

Era esse o objetivo desse primeiro momento, que os estudantes compreendessem que a argumentação é inerente às suas vidas e que fazem isso a todo momento, nas situações mais simples do dia a dia, que se sentissem à vontade para se expressar sobre o assunto e, ainda, que, para esse projeto seria de grande importância a opinião de cada um deles nos momentos de debate em sala. A partir de toda a discussão desse primeiro momento, foi escolhido então como tema para os textos a serem trabalhados nesse projeto *o respeito às diferenças*, bem propício para uma turma na qual havia a realidade da transexualidade e de opções homossexuais.

Um segundo ponto a ser apresentado nesse encontro foram as atividades que seriam realizadas, tais como vídeos, discussões, debates, leitura de diversos textos, produção de um diário de bordo, produção de texto, oficinas de estudo do gênero artigo de opinião e ainda a publicação de uma revista com seus textos finais, atividades que se realizariam a partir da participação ativa deles.

Num segundo encontro, a turma foi dividida em grupos e cada grupo recebeu uma notícia ou reportagem de jornal que tratava de situações de preconceitos diversos, como: homofobia, racismo, preconceito de gênero, preconceito com deficientes físicos, preconceito religioso, preconceito social etc. A tarefa dos grupos era fazer a leitura do texto e discutir sobre o assunto para, ao final de um tempo dado pela professora, apresentar a situação abordada no texto lido e emitir opinião sobre o preconceito presente em tal situação.

Antes de iniciar as apresentações e discussões, os alunos foram orientados a fazer registros no diário de bordo do que considerassem importante nas discussões: trechos de falas, ideias, argumentos e informações relevantes que pudessem utilizar posteriormente na construção de seu texto. Ao final das apresentações, sintetizamos o assunto elaborando uma lista de preconceitos presentes em nossa sociedade, bem como discutimos as razões para esses preconceitos, os efeitos na vida das pessoas e na sociedade e, ainda, como poderíamos combater tais atitudes. É importante dizer que, embora os alunos tenham demonstrado interesse em participar da discussão, percebemos a dificuldade em organizar as ideias na elaboração de seus pontos de vista e, principalmente, de argumentos para justificá-los. Alguns demonstravam claramente ter uma opinião, mas não saber como expressá-la.

Concluídas as apresentações e discussões e chegado o momento de verificar os registros feitos no diário de bordo, constatamos a inabilidade dos alunos em fazer registros, selecionar e sintetizar ideias expressas oralmente pelos colegas. Pareceu-nos ser a primeira vez que realizavam tal tarefa e, por esse motivo, sentiam-se perdidos, sem saber o que e como registrar. Fez-se necessário, então, nesse primeiro momento, fazer com eles, ensinando-os, selecionando com eles as principais ideias suscitadas na discussão que poderiam ser importantes para sua escrita posterior. Esse procedimento demandou tempo e fez com que esse encontro fosse concluído em um tempo maior que o programado, dois encontros para ser mais exata.

Ao final desse momento, os alunos escreveram a produção inicial sobre o tema. A proposta era *escrever um artigo para ser publicado em uma revista da escola,*

expressando sua opinião sobre o preconceito presente na sociedade brasileira. Destacamos que, nessa primeira etapa com a escrita, pudemos perceber diversas reações: os que se mostravam empolgados para passar para o papel as ideias que pareciam fervilhar na cabeça, os que se atrapalhavam com essas ideias e não conseguiam usar as palavras para desenvolvê-las no papel, os que se diziam incapazes de realizar tal tarefa e, ainda, os que diziam “que não tinham esse dom”. Embora a maioria demonstrasse a vontade de realizar a tarefa solicitada, muitos colocavam “eu não sei fazer redação”, “esse negócio de redação né pra mim não, professora”, “você precisa ensinar pra gente”, “eu nunca escrevi um texto”, “é difícil fazer redação”, “não encontro as palavras certas”.

Essas vozes nos apontaram alguns indícios com respeito à visão que esses alunos têm do que seja a escrita: em primeiro lugar, a ideia de que o texto escrito é um dom, predeterminado, que alguns já nascem com ele, outros não e ainda que é algo distante, desvinculado da sua prática de linguagem, embora a linguagem faça parte da sua vida na necessidade de interação com o mundo, como se a escrita de um texto não se tratasse do uso dessa mesma linguagem, fato que pode ter a sua origem na forma como a escrita vem sendo tratada na escola. Coracini (1999), atesta que a escrita nas aulas de português

ao invés de colaborarem para a construção da identidade – cindida, dispersa, heterogênea – reforçam a “naturalização” das relações de poder, usando instrumentos para controlar o processo de escrita e sustentar o discurso educacional dominante. A “naturalização” das relações interativas em sala de aula, ignorando (ou melhor, abafando, ainda que inconscientemente) as relações de poder que provocam o silenciamento dos alunos, impede que os mesmos se transformem em “autores” de seus textos (CORACINI, 1999, p.143).

As práticas de sala de aula tendem a seguir modelos denominados por Coracini (1999) de “roteirização”, prática que acaba por homogeneizar os textos e levar o aluno a construir a ideia de que escrever é uma tarefa escolar, a ideia de redação escolar que, como diz Geraldi (2012), tem como único leitor o professor com o propósito de ler o texto para corrigir e aferir uma nota. Isso mostra claramente que, no pensamento desses estudantes,

para escrever – e fazê-lo bem – é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual. Não é, pois, por acaso, que nós, professores e avaliadores de redações em tarefas escolares, ou simples leitores dos

textos produzidos por alunos, encontramos nessas produções palavras rebuscadas, muitas vezes usadas inadequadamente (KOCH; ELIAS, 2017).

O uso inadequado dessas palavras seria uma tentativa de atender a esses supostos critérios que seriam (e em muitos casos são) os únicos critérios para avaliação da produção escrita do aluno.

É valioso registrar ainda que, embora tenham demonstrado dificuldades de articulação e progressão das ideias, dos 24 alunos participantes do projeto, 100% atendeu à proposta de escrita, tanto com relação ao tema, quanto com relação ao gênero solicitado, mesmo que não o apresentasse na sua estrutura própria, mas os elementos básicos, tais como o ponto de vista e a argumentação estavam presentes. Essa constatação já nos apontava para o trabalho de intervenção que deveria ser feito e que detalharemos na seção *Análise e reflexão sobre os resultados* dessa dissertação.

Numa primeira análise dessas produções, deparamo-nos com textos que, embora atendessem à proposta de produção com relação ao tema e ao gênero, o que nos surpreendeu, pois, pelo que constava, a experiência desses alunos com a escrita e com a oportunidade de expressar suas ideias era quase inexistente, os elementos básicos do artigo de opinião, tais como a opinião e os argumentos para comprová-la, aparecem nos textos, porém se apresentam desordenados, com afirmações generalizadas, sem os recursos que levassem ao desenvolvimento consistente de suas ideias, com um vocabulário limitado, repetições e poucos elementos de articulação das partes do texto e que indicassem a responsabilidade enunciativa do texto, como nos exemplos:

- a) Exemplo 1 – *“Sinto tanta raiva porque às vezes a pressão é tanta que a pessoa que sofre chega a cair autoestima lá embaixo, depressão ataca e você sente vontade de não mais existir”*
- b) Exemplo 2 – *“Acho muito triste uma pessoa ser discriminada só por conta da cor, raça ou até por sua orientação sexual, preconceito não deveria existir.[...] O preconceito não era pra existir em lugar nenhum”*

Nos dois exemplos, embora os alunos utilizem verbos na primeira pessoa, como indício de assunção da responsabilidade enunciativa, mostram a dificuldade dos

alunos de dar progressão à ideia posta inicialmente, pois ficaram na expressão periférica de sentimentos, emoções despertadas pelo tema. Há repetições e a ausência de elementos linguísticos que instaurem a argumentação e a singularidade do texto.

Diante desse quadro, vimos, portanto, a necessidade de trabalhar nas oficinas, além da estrutura propriamente do artigo de opinião, as categorias elencadas por Adam visando a dar ao aluno as ferramentas necessárias para que este assuma a responsabilidade enunciativa do seu dizer.

Passemos agora à descrição das oficinas acompanhada da nossa impressão do desempenho dos alunos.

No terceiro encontro, o trabalho foi feito a partir da leitura do texto “Preconceito: o problema são os rótulos”, que abordava a presença dos diversos tipos de preconceito em nossa sociedade e que esse preconceito rotula as pessoas conforme suas características físicas ou deficiência. Após a leitura, foi realizado um momento de discussão do tema tratado no texto, dos tipos de preconceitos citados, dos rótulos que são colocados nas pessoas. Os alunos ficaram à vontade para falar, expressar seu ponto de vista, citar exemplos e experiências vividas. No entanto, mais uma vez, percebemos a dificuldade dos discentes em participar de uma atividade em sala que não envolvesse registro escrito, uma vez que alguns mostravam-se impacientes e diziam: “vamo logo, tia, diz logo qual é a tarefa de hoje” e estranhavam quando revelávamos que já estávamos realizando a tarefa, e que esta se tratava daquele momento de participação deles com a expressão de seu ponto de vista. A turma se portava de forma agitada, com muita conversa paralela e tínhamos que administrar a todo momento essa dificuldade. Enfim, tivemos esse primeiro momento com a participação de alguns, outros apenas concordavam, evitando a participação efetiva com sua fala.

Após esse primeiro momento, os alunos realizaram uma atividade (1) escrita que explorava a compreensão leitora, as características (texto da esfera jornalística publicado em jornais, revistas e *sites* jornalísticos, que aborda assuntos polêmicos e traz o posicionamento do autor sobre o assunto com a intenção de persuadir o leitor) e a estrutura do artigo de opinião (a contextualização do assunto, a apresentação do ponto de vista, os argumentos para comprovação desse ponto de vista, a contra-argumentação, refutação da contra-argumentação, retomada da ideia

inicial e conclusão), como já apresentamos na descrição desse gênero na fundamentação teórica deste trabalho.

Ao término da atividade, convidamos os alunos a construir uma síntese das características e da estrutura do artigo de opinião e registrar no diário de bordo mais esse conhecimento. No entanto, percebemos novamente a dificuldade deles nessa tarefa. A orientação era que poderiam registrar informações captadas por eles na primeira parte da aula, a da discussão, bem como da parte em que foram apresentadas características e estrutura do gênero com o qual estávamos trabalhando. Mais uma vez, conduzimos essa atividade orientando-os a partir das questões da atividade que realizaram, ação que afetou diretamente o ritmo da nossa intervenção, visto que tivemos que pausar a sequência propriamente dita para orientá-los na síntese e nos registros escritos dos conteúdos apresentados no encontro e, com isso, utilizamos para esse encontro um tempo maior do que o previsto: dois encontros de duas horas-aula cada.

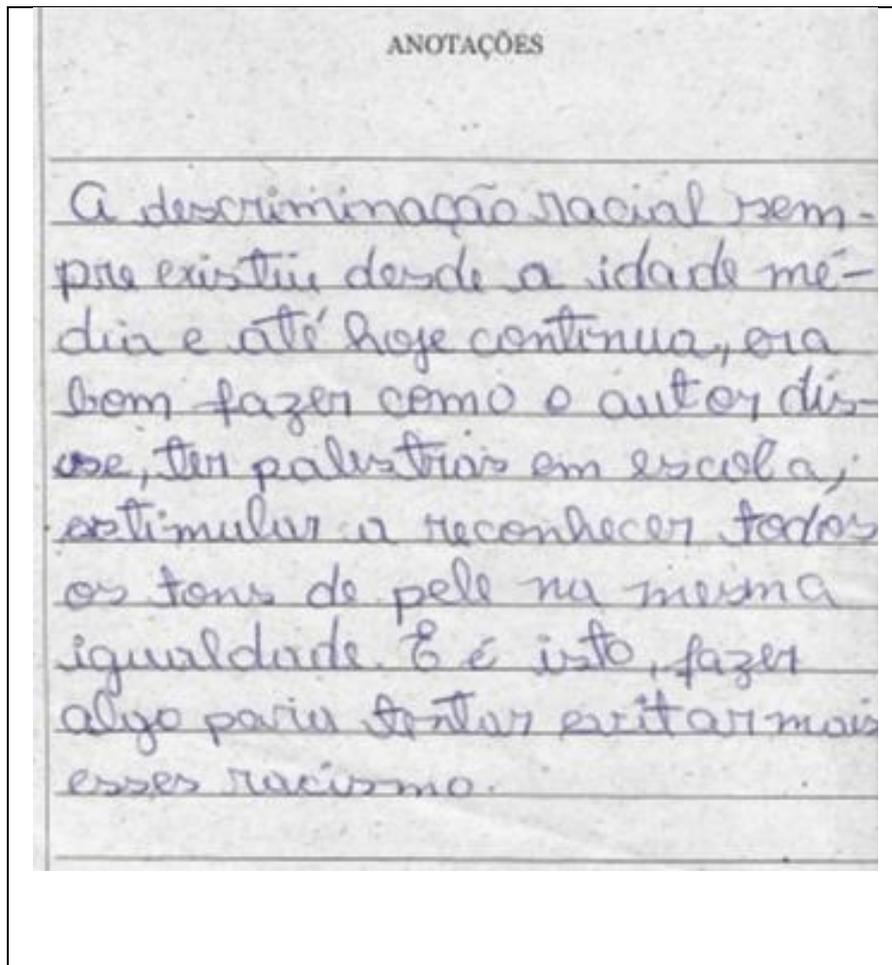
Constatamos, assim, a imaturidade emocional e linguística dos alunos para uma melhor participação e um melhor desempenho nas atividades da sequência didática que vinha sendo aplicada, bem como já vislumbramos aqui uma de nossas dificuldades nessa intervenção: a limitação em relação ao fator tempo. Desenhava-se um cenário que nos mostrava a necessidade de muito mais que 30 horas para esse trabalho, levando em conta, ainda, o fato de que era a primeira vez que aqueles alunos estudavam esse gênero. Voltaremos a falar sobre essa dificuldade na seção de análise dos dados.

Seguindo com as oficinas, num quarto encontro, apresentamos a estrutura do artigo de opinião e propusemos uma atividade de leitura de um artigo de opinião (atividade 2) para identificação dessa estrutura no texto, atividade que levou mais duas horas-aula. No encontro seguinte, apresentamos as relações e os encadeamentos presentes na construção do texto argumentativo e os operadores ou conectores responsáveis pela organização textual e argumentação no texto. Em seguida, foi aplicada uma atividade (3) em que os alunos identificariam e aplicariam esses operadores argumentativos. Houve necessidade de selecionarmos, melhor dizendo, dar mais ênfase a essas categorias para o trabalho nas oficinas, dada à grande ocorrência delas nos textos dos alunos e o tempo limitado de que dispúnhamos.

No novo encontro, a atividade (4) explorava em um artigo de opinião as categorias descritas por Adam (2008) para realização da responsabilidade enunciativa. Para essa atividade, também escolhemos as categorias de maior ocorrência na produção inicial realizada por eles. Nessa oportunidade, procuramos enfatizar para os estudantes as diversas formas de dizer o que se quer dizer, mostrando que a língua oferece os recursos necessários para a construção desse dizer e que é o autor do texto que seleciona esses recursos da língua para a realização do seu projeto de dizer.

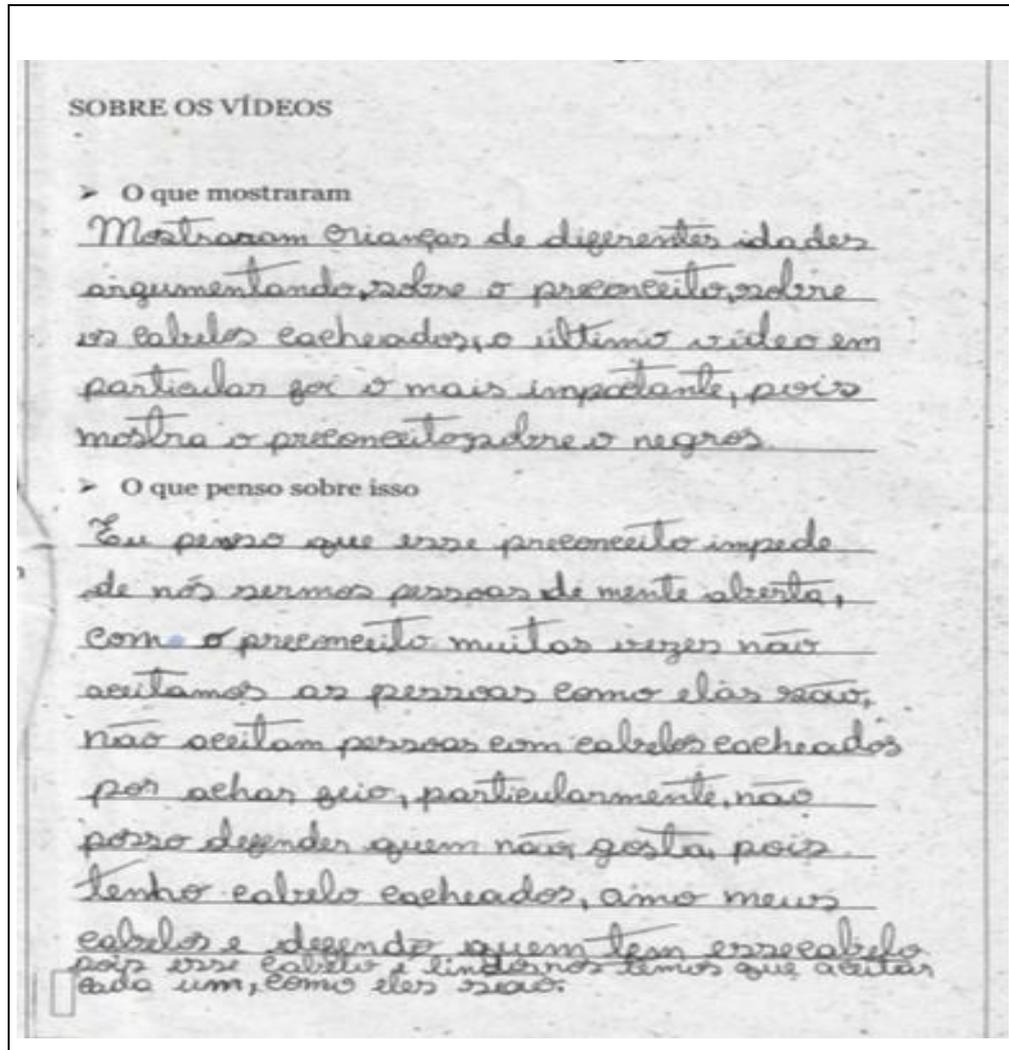
No último encontro, os alunos receberam seus textos escritos no início do projeto, para que, agora, após um espaço de tempo distantes deles e de posse de novos conhecimentos, fizessem a revisão e reescrita de suas produções. A orientação dada era que fizessem uma leitura desse texto, das orientações dadas pela professora e, ainda, de posse do diário de bordo com os registros das discussões e informações adquiridas ao longo dos encontros, fizessem a reescrita do seu texto inicial seguindo as orientações dadas pela professora. Nesse momento, queremos registrar a nossa observação quanto à dificuldade dos alunos em lidar com as orientações da professora, bem como com os registros feitos no diário de bordo para o refazimento de seus textos. É importante registrar aqui que alguns não utilizaram o diário de bordo por não haver nele nenhum texto, visto que não estavam presentes nas oficinas ou não registraram. Os que haviam feito os seus registros ao longo das oficinas, utilizaram-nos e perceberam a utilidade deles para aquele momento. Fizemos com alguns uma conferência individual para orientá-los como utilizar as orientações da professora e os registros do diário de bordo para aprimorar os seus textos. Passemos agora a ilustrar abaixo alguns desses registros feitos pelos alunos e que constaram em seus textos.

Quadro 13 - Registro de aluno no diário de bordo I



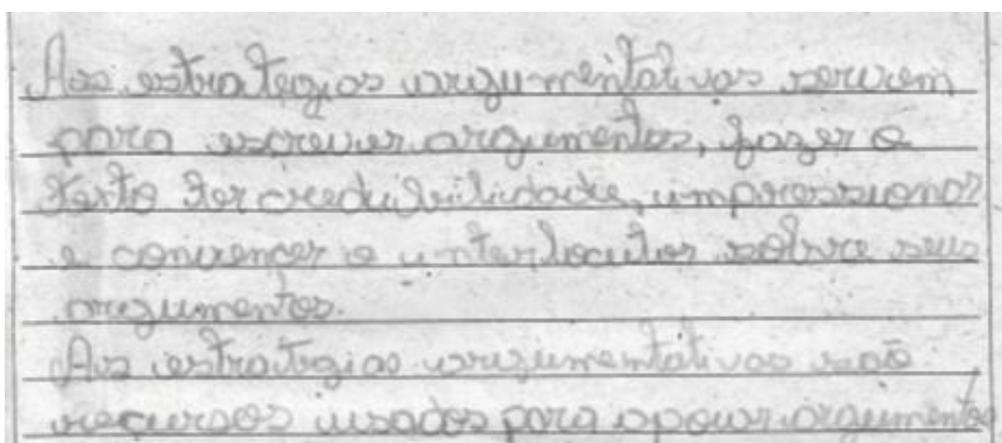
Fonte: corpus da pesquisa

Quadro 14 - Registro de aluno no diário de bordo II



Fonte: Corpus da pesquisa

Quadro 15 – Registro de aluno no diário de bordo III



Fonte: corpus da pesquisa

Como vemos na ilustração, os registros feitos referem-se às impressões, sentimentos e pontos de vista em relação ao tema discutido em sala de aula, a partir de vídeos ou leituras feitas, trechos desses textos lidos que foram destacados como informações importantes ou ainda registros sobre a relevância das relações argumentativas nos textos.

Podemos constatar a validade do diário de bordo quando, ao analisarmos a segunda versão dos textos dos alunos, constatamos as mudanças feitas, como veremos em ilustração na seção de *Análise dos dados*.

5 ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS

Conforme os propósitos que traçamos para este trabalho, examinaremos, nesta seção, as estratégias argumentativas e recursos linguísticos utilizados pelos alunos em seus textos que configuram indício de autoria, lançando sobre esses dados o nosso olhar interpretativo.

Nossa análise está ancorada, ainda, nas oito grandes categorias propostas por Adam (2008), que, segundo ele, marcam a responsabilidade enunciativa do texto. Inicialmente, apresentaremos a categoria e os excertos representativos dessa categoria nos textos analisados, para, em seguida, fazer nossa interpretação dos dados e comentários. Apresentaremos aqui uma amostra das ocorrências nos textos dos alunos em cada categoria. Visando a uma melhor organização, serão numerados e utilizaremos a legenda (TV), onde T indica o texto analisado no *corpus*, e V indica se se trata da versão inicial ou final desse texto. Assim, a legenda T₁V₁ indica que o excerto foi retirado do texto classificado no *corpus* como de número 1 e da versão primeira desse texto. Já a legenda T₅V₂ indicaria um excerto do texto de número 5, na sua segunda versão. Essa organização nos ajudará, ainda, a perceber se houve reformulações e avanços feitos pelos alunos na segunda versão de seus textos. Os textos originais serão anexados ao trabalho.

Vejamos os achados do *corpus* na categoria *índices de pessoas*.

Quadro 16 – Categoria Índices de pessoas

(continua)

CATEGORIA	EXEMPLOS
1. Os índices de pessoas	<p>T₁V₁“Eu acho isso muito feio pois todos nós somos diferentes”</p> <p>T₂V₂“Para mim o preconceito não deveria existir”</p>

	<p>T₃V₁“Acho ridículo essas pessoas que não aceitam as outras do jeito que elas são”</p> <p>T₄V₂“Em minha opinião ninguém deve julgar as pessoas por aquilo que elas parecem ser”</p> <p>T₄V₂“ Eu penso que deveríamos ter os mesmos direitos”</p> <p>T₅V₂“Meu ponto de vista é..”</p> <p>T₂V₂“Mas o que mais comprova que o preconceito está na nossa sociedade é o que vemos e o que vivemos hoje em dia”</p>
--	--

Fonte: Adam (2008, p. 117).

Podemos constatar, pelos exemplos, que *os índices de pessoas* em nosso *corpus* ocorrem através dos pronomes pessoais de primeira pessoa *eu, nós, mim*, o possessivo *minha* e, também, a elipse em “*acho* ridículo essas pessoas que não aceitam as outras do jeito que elas são”. A presença dessas marcas linguísticas não deixa dúvidas do posicionamento e envolvimento dos autores desses textos com o tema discutido, pois os autores assumem a responsabilidade enunciativa dos textos.

Já na categoria dos *dêiticos espaciais e temporais*, os achados mostram uma predominância no uso dos dêiticos temporais, como vemos a seguir.

Quadro 17 – Categoria dos dêiticos espaciais e temporais

CATEGORIA	EXEMPLO
2. Os dêiticos espaciais e temporais	<p>T₂V₂“Isso acabou quando foi criada uma lei a favor dos negros, mas ainda vemos vestígios dessa escravidão nos dias de hoje.”</p> <p>T₂V₂“Mas o que mais comprova que o preconceito está na nossa sociedade é o que vemos e o que vivemos hoje em dia”</p> <p>T₆V₂“Pessoas ainda são enxergadas como incapazes mesmo no século em que hoje vivemos”</p> <p>T₇V₁“Mesmo com tantas evoluções dos tempos antigos até hoje”</p> <p>T₈V₂“O preconceito já não é de hoje em dia é de muito tempo atrás.”</p>

Fonte: Adam (2008, p. 118)

O advérbio *hoje*, amplamente encontrado em nosso *corpus*, tem seu sentido relacionado ao contexto da situação, o tempo em que o discurso acontece; e o grupo nominal *muito tempo atrás* também tem seu sentido atrelado ao contexto de discussão do tema, em relação a um tempo histórico. Percebemos, nos excertos, que o advérbio está sempre remetendo a um tempo anterior, um tempo histórico em relação ao atual, do contexto situacional em que ocorre o discurso. Vejamos que, no exemplo T₂V₂, o autor faz referência à lei criada a favor dos negros, em um tempo da história, e traz os resultados dessa lei para a situação desses negros hoje. Em T₆V₂, a expressão *mesmo no século em que hoje vivemos* também remete a um tempo histórico em relação ao atual; havia um tipo de tratamento num tempo anterior e ainda

há o mesmo tratamento tanto tempo depois. O mesmo ocorre em T₈V₂, com as expressões *hoje em dia e muito tempo atrás*.

Para a categoria *tempos verbais*, encontramos o seguinte trecho:

T₁₀V₁ “*Dentro de cada um **existe** um pouco de preconceito*”

Vetters (1993, p. 8) afirma que “uma descrição satisfatória do emprego dos tempos verbais não pode se limitar a um só nível de análise, seja ele frasal ou textual, mas deve integrar esses dois níveis”. Isso significa que não podemos nos limitar a ensinar os tempos verbais apenas sob o aspecto morfossintático, prática ainda muito recorrente em sala de aula, mas levar o aluno a refletir sobre a ação desse tempo verbal para o enunciado, ou seja, o seu valor discursivo.

Conforme o que diz Adam (2008), o verbo em destaque no exemplo acima, indicaria uma verdade generalizada, orientando o enunciador no decorrer dos planos da enunciação, auxiliando-o em suas asserções no decorrer do plano enunciativo.

As *modalidades*, categoria classificada por Adam (2008) como sendo as modalidades sintático-semânticas maiores, incluem as téticas: asserção e negação; hipertéticas, hipotéticas; os marcadores de opinião; as modalidades objetivas, intersubjetivas, subjetivas; os verbos e advérbios de opinião; os lexemas avaliativos e axiológicos. Esta, talvez por ser uma categoria abrangente e que envolve grande parte dos recursos gramaticais na operacionalização de uma argumentação, apresentou em nosso *corpus* uma representatividade considerável, o que é coerente também, como afirma Koch (2003), é que é através dos modalizadores que o produtor organiza o seu texto em função do que quer dizer. Os modalizadores são responsáveis pela intervenção do produtor no texto produzido, com o objetivo de alcançar o seu interlocutor.

Para facilitar, faremos a análise de cada modalidade citada acima separadamente. Vejamos a seguir.

Quadro 18 – Categoria das modalidades téticas asserção e negação.

CATEGORIA	EXEMPLO
3. As modalidades	<p>I- Téticas</p> <p>-Asserção:</p> <p>T₂V₂ “O preconceito é bem forte na sociedade brasileira”</p> <p>T₄V₂ “Discriminação é a forma injusta de tratar uma pessoa por ela gostar ou ser algo”</p> <p>T₄V₂ “Preconceito é uma opinião que formamos das pessoas antes de conhece-las”</p> <p>T₁₀V₁ “Dentro de cada um existe um pouco de preconceito”</p> <p>T₅V₁ “Apesar das leis que existem sobre o preconceito, continua sendo uma situação que acontece todos os dias com vários brasileiros”</p> <p>-Negação:</p> <p>T₇V₁ “preconceito não é uma brincadeira...”</p> <p>II -Hipotéticas</p> <p>T₈V₂ “se todos nós parássemos para pensar..., se preocupasse mais no próximo, muitas vidas seriam preservadas”</p>

Fonte: Adam (2008, p, 118-119).

Iniciemos nossa análise dos excertos do quadro acima, pela modalidade de asserção utilizada nos excertos T₂V₂, T₄V₂, T₁₀V₁ e T₅V₁. Os quatro trechos, que se encontram no início dos textos, demonstram a tentativa de desenvolver seus pontos de vista a partir de verdades estabelecidas, ou não, que configura o que Charaudeau (2010a) chama de *asserção de partida*, dentro da lógica argumentativa, que se constitui da apresentação de um fato a partir do qual será apresentada uma causa ou consequência.

Para Charaudeau (2010a, p.75), o modo de organização argumentativo pode utilizar procedimentos lógicos para explicar os fenômenos de uma verdade já estabelecida (o que configura uma lógica explicativa), ou para estabelecer e provar uma verdade ainda não estabelecida (o que configura uma lógica demonstrativa). Essas relações constituem a organização lógica argumentativa que é composta por, no mínimo, três elementos: 1. a asserção de partida, que consiste em apresentar um fato do qual será apresentada uma causa ou consequência; 2. a asserção de chegada,

que se trata do que pode ser compreendido a partir da asserção de partida – seja uma causa seja uma consequência –; 3. a asserção de passagem, que consiste em apresentar – explícita ou implicitamente – as provas, as inferências ou os argumentos responsáveis pela transição entre a asserção de partida e a asserção de chegada.

Ainda de acordo com Charaudeau (2010a), as relações assertivas são importantes como elementos constituintes e fundamentais da lógica argumentativa.

Rabatel (2009), levando em conta as diferenças entre o valor de verdade, os axiomas, as verdades científicas e crenças, classifica as asserções, que podem ser modificadas pelas modalizações, em: asserção universal, asserção individual, asserção coletiva, asserção relatada, asserção temporal, asserção espacial, asserção relativa e asserção condicional.

No excerto T₈V₂, na construção hipotética “**se** todos nós parássemos para pensar..., se preocupasse mais com o próximo, muitas vidas seriam preservadas”, temos uma exemplificação da asserção condicional, em que a unidade gramatical se conecta duas unidades semânticas criando uma estrutura de conexão, contribuindo para a linearização do discurso, no qual esse *se* hipotético introduz uma primeira parte do período no imperfeito e anuncia uma segunda parte no condicional. Esse tipo de conector, num texto argumentativo, tem por função evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária, de acordo com Adam (2011, p. 180). No excerto citado acima, veja que o *se* hipotético conecta a primeira parte (*todos parássemos para pensar...*), em seguida apresenta a parte condicional (*muitas vidas seriam preservadas*). Há uma hipótese para que a tese própria, o argumento se confirme.

É valioso, portanto, o trabalho com os tipos de asserções, que se tornam uma importante ferramenta para o professor no aprofundamento da organização e discussão de ideias para a produção de artigos de opinião.

Dando prosseguimento à nossa análise, em T₇V₁, “preconceito **não** é uma brincadeira...”, o procedimento de argumento se ancora em uma negação, que, de acordo com a ideia desenvolvida por Ducrot (1987), está relacionada à polifonia. A negação marca mais de uma perspectiva enunciativa, ou seja, em “*preconceito não é uma brincadeira*” está implícita a enunciação contrária “o preconceito é uma brincadeira”. A negação na língua envolve ao menos dois enunciadores. De acordo com Ducrot (1987, p. 202), “a maior parte dos enunciados negativos [...] faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada

a um enunciador E_1 , a outra que é a recusa da primeira, imputada a E_2 ". Nesse caso, segundo Ducrot (1987), o locutor geralmente concorda e assume o que enuncia o E_2 . Ao utilizar esse recurso, portanto, o escritor tem em mente a enunciação positiva de E_1 , e é a partir dela que assume um enunciado negativo de E_2 .

Passemos agora aos marcadores de argumento, parte do escopo dos conectores, que são encontrados abundantemente em nosso *corpus*, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 19 – Categoria modalidades: marcadores de argumentos e de exemplificação

(continua)

CATEGORIA	EXEMPLOS
As modalidades	<p>III - Marcadores de argumentos e de exemplificação</p> <p>T₂V₂ “O preconceito é bem forte na sociedade brasileira, além de ser bem comum”</p> <p>T₉V₂ “Uma pessoa que sofre preconceito pode ficar com sérios traumas, como depressão ou até mesmo se matar”</p> <p>T₇V₁ “O preconceito até pode começar com uma brincadeira, mas depois termina em algo mais grave.”</p> <p>T₁₁V₂ “Creio que as pessoas deveriam ter mais empatia pelo próximo, além do mais, isso de julgar o outro como inferior pode trazer várias consequências”</p>

	<p>T₆V₁“Deveríamos todos sermos mais humildes e enxergarmos as pessoas além de suas deficiências, crenças e orientações sexuais”</p> <p>T₁₂V₁“No Brasil hoje em dia existe vários preconceitos inclusive por causa da cor dos outros, deficiência dos outros ou até mesmo por religião”</p> <p>T₇V₂ “Embora com tantas evoluções dos tempos antigos até hoje, ainda há pessoas excluídas da sociedade”</p> <p>T₁₃V₁“Preconceito não deveria existir, até porque ninguém pediu pra nascer negro”</p> <p>T₁V₂“O preconceito, do ponto de vista da vítima, pode causar danos enormes, por exemplo, houve pessoas que já se mataram por conta de preconceito”</p>
--	---

Fonte: Adam (2008, p. 185/190).

Percebemos, a partir desse quadro, que esse tipo de modalidade das categorias de Adam (2008), chamada por ele de marcadores de argumento, correspondem aos *operadores argumentativos* de Koch (2011). Faremos a análise e interpretação dessa categoria de nosso *corpus* baseando-nos nesses autores.

Nos excertos acima, encontramos os conectores *além de*, *até mesmo*, *além do mais*, *até porque*, *até*, *por exemplo*, *do ponto de vista de*, que “associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados”, Adam (2008, p.189), permitindo a reutilização de um conteúdo proposicional como um argumento, ou como uma conclusão, ou, ainda, como um contra-argumento. Adam (2008) classificou os conectores em três tipos: são os

conectores argumentativos, propriamente ditos, os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa. Esses três tipos de conectores exercem uma mesma função de ligação semântica entre unidades e níveis diferentes (palavras, proposições, conjuntos de proposições e mesmo grandes porções de um texto) e têm como principal função marcar uma conexão entre duas unidades semânticas, para criar uma estrutura. Essa estrutura pode se diferenciar pelo acréscimo ou não da indicação de responsabilidade enunciativa (PdV e/ou de orientação argumentativa) (p. 180).

Os marcadores de argumento *além de, além do mais, até, até mesmo, inclusive*, que aparecem nesses excertos, estabelecem conexão entre duas unidades semânticas do período, bem como direcionam a argumentação dos enunciados. Os marcadores *além, além do mais* acrescentam informações, asserções que serão comprovadas em seguida. Na classificação de Koch (2011), esses operadores somam argumentos que direcionam para uma mesma conclusão.

Ainda de acordo com a classificação de Koch, em T₉V₂ e T₁₂V₁, os operadores *até, até mesmo, inclusive*, organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte, decisivo para uma conclusão.

Prosseguindo em nossa análise, em T₇V₂ “**Embora** com tantas evoluções dos tempos antigos até hoje, ainda há pessoas excluídas da sociedade”, o marcador de argumento *embora*, em T₇V₁, é classificado por Adam como conector contra-argumentativo marcador de argumento fraco, pois aponta para argumentos que se contrapõem, orientados para conclusões contrárias (Koch, 2011).

Em T₁₃V₁ “Preconceito não deveria existir, **até porque** ninguém pediu pra nascer negro”, a expressão *até porque* compõe um marcador de argumento justificativo, pois expressa uma explicação, sendo introduzido pelo marcador *até*, que, segundo Koch (2011), aponta para um argumento mais forte numa escala argumentativa, o que significa que o argumento adiante não pode ser recusado.

No excerto T₁V₂ “O preconceito, do ponto de vista da vítima, pode causar danos enormes, **por exemplo**, houve pessoas que já se mataram por conta de preconceito”, *por exemplo* é classificado por Adam como um marcador de ilustração e exemplificação e tem como função introduzir exemplos em um enunciado de ilustração relacionado a uma asserção principal (Adam, 2008).

A partir da análise feita até aqui, podemos constatar que os marcadores de argumento (Adam, 2008) ou operadores argumentativos (Koch, 2011) são recursos presentes na língua, responsáveis pela conexão entre os enunciados de um texto, que determinam a orientação argumentativa, o que comprova o pensamento de Ducrot, citado no aporte teórico desta pesquisa, que afirma ser a argumentação construída a partir de elementos da própria língua, bem como de Koch e Elias, em conclusão de seus estudos a partir das teorias de Ducrot, quando dizem que “A gramática de uma língua possui certos elementos que têm por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção ou o sentido para o qual apontam” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 61).

Em relação às modalidades como um todo, Koch e Elias (2017) afirmam, ainda, que o recurso das modalidades, além de permitir ao enunciador marcar sua distância do enunciado que produz, seu maior ou menor engajamento com o que é dito, possibilita também fornecer “pistas” ao seu interlocutor com relação às suas intenções e estabelecer as modalizações de outras vozes em seu discurso.

Diante de tão importante constatação, chegamos à conclusão de que as aulas de língua portuguesa, no que se refere ao ensino das preposições, conjunções, locuções prepositivas, advérbios, locuções adverbiais e outros elementos gramaticais, precisam mudar. É imprescindível um trabalho que apresente ao aluno esses marcadores não apenas como itens da gramática normativa, como muitas vezes tem sido feito em nossas salas de aula, mas como recursos argumentativos, disponíveis na própria língua, que nos permitem organizar e direcionar o nosso projeto de dizer.

Compreender esses recursos da língua apenas do ponto de vista do paradigma gramatical é limitar o seu campo de atuação no texto. As preposições, conjunções, locuções prepositivas, advérbios, locuções adverbiais pertencem a um âmbito linguístico superior ao que tem sido apresentado aos alunos nas aulas de ensino da língua. Para além da dimensão puramente gramatical, fazendo o aluno memorizar listas de conjunções, preposições e outros elementos gramaticais, precisamos levar para as nossas aulas as dimensões pragmática, textual e discursiva em que esses itens estão inseridos. Os aspectos apontados por Adam (2008) demonstram a superioridade dos marcadores linguísticos em relação à definição gramatical, pois esses elementos apresentam inúmeras relações, dentre elas, a conexão, a organização discursiva e a argumentação.

Vale ressaltar aqui o papel essencial do professor nesse trabalho, selecionando, analisando e preparando atividades que oportunizem ao aluno não somente reconhecer os elementos que dão conexão às partes do texto, como entender a sua função e o direcionamento argumentativo suscitado por cada um deles no texto, desenvolvendo, dessa forma, a competência de escrita do aprendiz para saber dizer e como dizer o seu discurso de forma singular.

Prosseguindo em nossa análise, examinemos agora as modalidades objetivas, subjetivas e intersubjetivas. Vejamos o quadro.

Quadro 20 – Categoria modalidades objetivas, subjetivas e intersubjetivas

(continua)

CATEGORIA	EXEMPLOS
As modalidades	<p>IV- Modalidades objetivas:</p> <p>T₄V₂“Eu acho que deveríamos ter os mesmos direitos”</p> <p>T₄V₂“não devemos julgar sem conhecer o interior de cada pessoa”</p> <p>T₉V₂“todos nós deveríamos respeitar o jeito de ser do próximo”?</p> <p>T₁₁V₂ “Para mudarmos isso, precisamos de leis mais rígidas”</p> <p>V- Modalidades subjetivas:</p> <p>T₁₀V₁“Temos que fazer a nossa parte”</p> <p>T₅V₂“mas você, tendo preconceito ou não, você tem que respeitar”</p>

	<p>T₆V₁“espero que sejamos pessoas melhores”</p> <p>VI- Intersubjetivas:</p> <p>T₁₄V₁“E qual seria a graça se todos nós fossem iguais?” (pergunta)</p>
--	--

Fonte: Adam (2008, p. 118).

O verbo *dever e precisar* representam nesses excertos a indicação de uma obrigação, sugerindo aquilo que deve ser feito obrigatoriamente nos exemplos; aponta para uma asserção, numa tentativa de convencer o interlocutor da validade dos argumentos colocados. Castilho e Castilho (1993) denominam esse tipo modalidade como deôntica, que consiste justo na modalização em que o conteúdo apresentado deve ou precisa acontecer.

Já em T₁₀V₁, T₅V₂ e T₆V₁, os verbos *ter* e *esperar* denotam uma subjetividade, uma vontade do interlocutor.

Conforme Koch (2011, p. 84), na produção do discurso, o enunciador demonstra suas intenções e sua atitude diante dos enunciados que constrói através de consecutivos atos ilocucionários de modalização, que se realizam por meio de diversos modos de lexicalização que a língua oferece e um desses meios são os verbos auxiliares modais, tais como *poder, dever, querer, precisar*.

Em T₁₄V₁, a pergunta é retórica, ou seja, uma pergunta que não tem como objetivo obter a resposta do interlocutor, mas aponta para uma interação entre os interlocutores e, ao mesmo tempo, é um recurso discursivo que aponta para a pretensão de mostrar ao outro uma imagem de conhecedor do que diz. O enunciador pergunta e ele mesmo responde, demonstrando, assim, ter o conhecimento sobre tal assunto e por isso autoridade para tratar sobre ele. Em T₁₄V₁, a pergunta feita pelo enunciador não requer uma resposta do leitor, pois já traz em si um direcionamento para a resposta. O interlocutor lê a pergunta e já é induzido a uma resposta. Sobre a pergunta retórica, Nascimento; Oliveira e Baraldo (2007), em seus estudos, asseveram em seu artigo “*O uso da interrogação retórica no texto publicitário*” que, dentro da argumentação da língua, as perguntas retóricas não são inocentes, mas

tendenciosas, pois objetivam obter respostas “calculadamente previstas”, impondo-lhes ideias prévias. Para essas autoras, a pergunta é um recurso argumentativo de grande eficácia.

Vejamos a modalidade verbos de opinião a seguir.

Quadro 21 – Categoria das modalidades: verbo e advérbio de opinião

CATEGORIA	EXEMPLOS
As modalidades	<p>VI - Verbos de opinião</p> <p>T₁₁V₂ “Creio que as pessoas deveriam ter mais empatia pelo próximo”</p> <p>T₁₀V₂ “Eu acredito que todos somos iguais”</p> <p>T₁₃V₂ “Acho muito triste uma pessoa ser discriminada só por causa da cor, raça ou até por sua orientação sexual”</p> <p>VII - Advérbio de opinião</p> <p>T₁₀V₁ “Um país onde ninguém mais respeita ninguém, infelizmente estamos vivendo isso”</p> <p>T₇V₂ “Raramente vemos uma pessoa com problemas físicos exercendo um cargo alto como, por exemplo, advogado”</p>

Fonte: Adam (2008, p. 117).

Nos dois primeiros excertos destacados acima, temos os verbos *achar*, *crer* e *acreditar* utilizados pelos autores dos textos demonstrando sua opinião, indicando, portanto, que eles assumem a responsabilidade da enunciação feita. Segundo Adam (2008), esses verbos são recursos da gramática utilizados para assumir posição

diante de um assunto tratado. Os enunciadores desses textos se posicionam claramente através da utilização desses verbos.

O excerto T₁₀ V₁, que representa o advérbio de opinião, traz o advérbio *infelizmente*, o qual marca o posicionamento negativo do enunciador diante do assunto discutido. Os advérbios são modalizadores que ocasionam efeitos de sentido mais subjetivos, são próprios de um texto opinativo, visto que em textos desse gênero, em que o autor expressa sua opinião, as marcas subjetivas são mais evidentes. No exemplo em questão, o advérbio marca o posicionamento negativo do enunciador diante do assunto. Isso ocorre também no excerto T₇V₂, em que o advérbio *raramente* marca o enunciado fazendo uma avaliação negativa do fato de pouco se vê pessoas com deficiência em cargos considerados mais elevados. Importa ressaltar que, nos dois exemplos, o mesmo modalizador não apenas marca a subjetividade, demonstrando o posicionamento do enunciador, como demonstra uma avaliação negativa deste em relação ao assunto discutido.

Prossigamos com nossa análise das modalidades, desta vez com os lexemas afetivos, avaliativos ou axiológicos. Vejamos:

Quadro 22 – Categoria das modalidades: lexemas afetivos, avaliativos ou axiológicos

(continua)

CATEGORIA	EXEMPLOS
As modalidades	<p>VIII – Lexemas afetivos, avaliativos ou axiológicos</p> <p>T₁V₂ “Eu acho muito feio pois todos nós somos diferentes”</p> <p>T₉V₂ “Para mim é muito ridículo esse tipo de comportamento”</p> <p>T₁₃V₂ “Acho muito triste uma pessoa ser discriminada só por causa da cor, raça ou até por sua orientação sexual”</p> <p>T₄V₂ “Discriminação é a forma injusta de tratar a pessoa por ela gostar ou ser algo”</p>

	<p>T₄V₂“muitas pessoas são discriminadas por causa de religião, cor, jeito de ser, vestir, opção sexual etc. Algo muito desnecessário...”</p> <p>T₉V₂“Uma pessoa que sofre preconceito pode ficar com sérios traumas”</p> <p>T₁₄V₁ “Um mundo sem preconceito é um mundo melhor e menos hostil”</p> <p>T₆V₂“Na minha opinião atitudes e ações que afetam psicologicamente e até mesmo fisicamente um ser humano pelo simples fato de não estarem dentro de um determinado “padrão” é algo absurdo, extremamente ridículo”</p> <p>T₇V₁“um exemplo é o preconceito racial ou de cor, esse preconceito é um dos piores que tem”</p> <p>T₆V₁“É absurdo ainda no século XXI existir preconceitos tão inúteis”</p> <p>T₁₄V₁“O preconceito é a piores coisa que existe no mundo”</p> <p>T₁₄V₁“Odiar uma pessoa pelas diferenças dela é de uma total hipocrisia”</p> <p>T₁₅V₂“o preconceito veio de pessoas que não tem, conhecem o amor”</p>
--	--

Fonte: Adam (2008, p. 117).

Os lexemas afetivos, avaliativos ou axiológicos, das categorias de Adam (2008), também estão no grupo das modalidades que indicam o posicionamento do locutor perante o conteúdo apresentado por ele. Através do enunciado, mostra o seu compromisso com o dito, aumentando, assim, a força argumentativa do seu dizer. Para esse fim, ele faz escolhas lexicais que indicam valores morais ou estéticos, bem como julgamentos sobre a verdade ou a validade do que é proposto. Os adjetivos, advérbios, locuções adverbiais e expressões que exprimem juízo de valor são as

unidades gramaticais utilizadas nessa categoria. No quadro acima, os adjetivos estão presentes em praticamente todos os excertos, alguns acompanhados de advérbios que os intensificam como em T₁V₁, T₉V₂, T₁₃V₂, T₄V₂, T₆V₂. Aparecem, ainda, em excertos acima expressões como em T₁₅V₂, “*peçoas que não tem, conhecem o amor*”. Tanto os excertos em que foram utilizados o adjetivo, quanto aqueles em que foram somados a ele advérbios ou expressões que indicam valor, estão marcados de forma que indicam claramente a assunção do ponto de vista do enunciador, o seu envolvimento com o que está sendo dito.

Concluída a análise das modalidades, passemos agora às indicações de quadros mediadores. Vejamos a seguir.

Quadro 23 – Categoria das indicações de quadros mediadores

CATEGORIAS	EXEMPLOS
As indicações de quadro mediadores	<p>T₂V₂“Segundo uma pesquisa em 2011...”</p> <p>T₇V₁“Alguns entram em depressão, outros chegam até a se suicidar”</p> <p>T₁₁V₂“julgando como diferentes, quando na verdade somos todos iguais e temos sentimentos”</p>

Fonte: Adam (2008, p. 119).

De acordo com Adam (2008), os introdutores como *segundo, de acordo, para, modalização por um tempo verbal como futuro do pretérito, um verbo de atribuição de fala (afirmam, parece), reformulações do tipo (é) de fato, na verdade* são marcadores de quadro mediador ou fontes do saber. Alguns encadeamentos que utilizam os pares, como *Alguns pensam, nós (ou outros) pensamos dessa forma*, opõem duas informações de fontes diversas, desqualificando uma delas, sem, no entanto, mencionar a identidade do ponto de vista oposto. Esses mediadores nos indicam que o locutor não assume parte do que é exposto, mas tal parte é mediada por uma voz ou um ponto de vista. As fontes de saberes que compõem um texto são então reveladas e diferenciadas através desses marcadores. A fonte do saber, nesse

caso, não é o enunciador, mas alguém a quem ele recorre como fonte do conhecimento, visando a não se comprometer, não se envolver com a informação apresentada.

Ainda no quadro de mediadores, os *marcadores de reformulação* constituem uma retomada metaenunciativa ou uma modificação de um ponto de vista através de expressões *como isto é, dito de outro modo, em outras palavras*, ou ainda marcadores de integração linear conclusivos, tais como *enfim, em resumo, finalmente, no final das contas, em conclusão, na realidade, na verdade, de fato, afinal, em todo caso de toda forma*.

Nos excertos retirados do nosso *corpus* e apresentados no quadro acima, encontramos um exemplo que apresenta os marcadores mediativos citados. Em T₂V₂, o enunciador se distancia, diminui o seu grau de comprometimento com a informação veiculada ao buscar outra fonte indicada pelo mediador *segundo*, o qual aponta que a informação foi retirada de uma pesquisa, descomprometendo, assim, o locutor da reponsabilidade pelo dito.

Em T₇V₁ a presença do encadeamento *alguns... outros* também nos permite inferir o não engajamento do enunciador com o seu enunciado, a partir de outras vozes introduzidas no seu discurso e indicadas por esses mediadores, embora essas vozes não sejam identificadas. Nesse caso, o locutor puxa outras vozes, aponta ações de terceiros para exemplificar as ações apresentadas.

Já em T₁₁V₂, estamos diante de uma expressão conectiva reformulativa: a expressão adverbial *na verdade*, que revela uma relação de reformulação, visto que promove uma reinterpretação de informações apresentadas previamente. Roulet (2003), em seus estudos sobre expressão conectiva reformulativa, verifica que as expressões conectivas adverbiais articulam o segmento que leva a uma informação da memória discursiva cuja origem não é o segmento textual imediatamente anterior. Esse fato ocorre com a expressão *na verdade*. No excerto acima citado, o locutor liga a informação que introduz com essa expressão (*somos todos iguais e temos sentimentos*) a uma informação dita anteriormente, que supõe estar presente na memória discursiva dos interlocutores, infligindo uma releitura da informação de origem a partir de um constituinte textual previamente elaborado. Dessa forma, o locutor indica que reformula a informação dita anteriormente com o fim de atualizá-la, reafirmá-la ou contestá-la no intuito de persuadir o seu interlocutor. Nesse caso, o interlocutor se utiliza da expressão *na verdade* para contestar a afirmação dita antes.

Outra categoria que está relacionada às vozes trazidas pelo locutor para o interior do texto é a dos fenômenos de modalização autonímica. Authier-Revuz (1998) conceitua a modalização autonímica como um fenômeno enunciativo que faz parte do discurso em que o sujeito enunciador aponta as fronteiras discursivas entre si mesmo e o seu outro, desdobrando seu discurso através de procedimentos que introduzem comentários sobre seu próprio discurso.

A autora classifica os tipos de modalização autonímica, também denominadas por ela de *as não coincidências do dizer*, nas categorias de: não coincidências interlocutivas, aquelas que marcam a distância entre os coenunciadores; não coincidências do discurso consigo mesmo: as que marcam a alusão do enunciador a outros discursos no interior de seu próprio discurso; não coincidências entre as palavras e as coisas: as que indicam a não correspondência entre palavras empregadas e as realidades às quais designam; não coincidências das palavras consigo mesmas, que registram a ambiguidade de sentidos para uma mesma palavra.

A seguir, apresentamos no quadro abaixo as ocorrências dessa categoria encontradas no *corpus* desta pesquisa.

Quadro 24 – Categoria dos fenômenos de modalização autonímica

(continua)

CATEGORIA	EXEMPLOS
Os fenômenos de modalização autonímica	<p>T₁₆V₂ “Porque julgar é muito fácil difícil é quando você está do “outro lado da moeda””</p> <p>T₁₁V₂ “Preconceito é um julgamento contra pessoas que os preconceituosos julgam “diferentes””</p> <p>T₆V₂ “Na minha opinião atitudes e ações que afetam psicologicamente e até</p>

	<p>mesmo fisicamente um ser humano pelo simples fato de não estarem dentro de um determinado “padrão” é algo absurdo, extremamente ridículo”</p> <p>T₆V₂“Apesar do mundo ter mudado tanto pessoas consideradas “imperfeitas” ainda são enxergadas como incapazes mesmo no século em que hoje vivemos.</p>
--	---

fonte: Adam (2008, p. 120).

Verificamos, nos excertos apresentados, a utilização das aspas como recurso autonímico evidenciando as não coincidências das palavras consigo mesmas, isto é, registrando que o termo está empregado em sentido diferente do sentido usual em que as palavras são empregadas. Ao utilizar as aspas nos trechos acima, o locutor indica para o seu interlocutor que tais palavras não foram utilizadas em seu sentido literal ou comumente utilizado. Assim, em *do outro lado da moeda*, no excerto T₁₆V₂, as aspas indicam que o sentido dessa expressão não é o da face, um dos lados de uma moeda, metal arredondado de valor monetário, portanto o direciona para um outro sentido, o de estar em situação oposta à das pessoas que estão na posição de julgadoras, ou seja, colocar-se na posição de serem julgadas. Em T₁₁V₂ e T₆V₂, as palavras *diferentes*, *padrão* e *imperfeitas*, marcadas com as aspas, registram a tentativa do locutor de apontar para o seu interlocutor as pistas de que essas palavras não estão empregadas no seu sentido comum, o que o faz se distanciar do que está sendo dito, ou seja, o que está dentro das aspas não é o dizer dele.

Por fim, analisemos as indicações de um suporte de percepção e de pensamento relatado, categoria que aparece no excerto a seguir.

Quadro 25 – Categoria das indicações de um suporte de percepção e de pensamento relatado

CATEGORIA	EXEMPLO
As indicações de um suporte de percepção e de pensamento relatado	T ₄ V ₂ “Eu penso que deveríamos ter os mesmos direitos”

Fonte: Adam (2008, p. 120).

No excerto T₄V₂, temos clara a posição do enunciador em relação ao assunto tratado. A escolha pelo verbo *pensar* na primeira pessoa do singular nos permite perceber essa voz do locutor.

Ao final desse nosso percurso de análise, pudemos constatar que todas as categorias propostas por Adam, base para esta análise, foram contempladas em nosso *corpus*, umas amplamente distribuídas nesse conjunto de dados, outras com escassa presença.

Embora tenhamos confirmado ser o tempo insuficiente para este trabalho, a intervenção feita durante a aplicação da sequência didática foi exitosa, do ponto de vista do aprimoramento dos textos dos alunos que acompanhamos, no que se refere à estruturação do gênero artigo de opinião, bem como com relação à argumentatividade e à autoria dos textos através do uso das categorias que instauram a responsabilidade enunciativa, como podemos constatar nos exemplos a seguir.

Quadro 26 – Produção de texto do aluno, versão 1.

Atenção: Mínimo de 20 (vinte) linhas. Use caneta com tinta Azul ou Preta

Preconceito, uma palavra tão pequena que, existe várias formas de praticar, um exemplo é o preconceito, a discriminação de raça ou de cor, esse preconceito é um dos piores que tem, pois a pessoa que é discriminada, sofre muito, alguns entram em depressão outros chegam até a se suicidar, preconceito não é uma brincadeira, o preconceito até pode começar com uma brincadeira, mais depois termina em algo mais grave.

Muitas pessoas acham que a discriminação não leva ao suicídio, muitas vezes o suicídio é a medida de libertação pra quem sofre, outros ficam com trauma pra resto da vida, mais com a ajuda de alguém, eles podem lutar pelos direitos, e pode até mostrar que é preconceito, a discriminação, não são uma coisa normal e sim um desrespeito contra a pessoa.

A solução não é tratar preconceito com preconceito e sim não ter ou existir mais a palavra preconceito e seu significado, essa palavra do mal pra tantas pessoas, que temem que euider, pras futuras gerações, não terem que sofrer com esse problema. Como faríamos isso?

Fonte: corpus da pesquisa T7V1

Quadro 27 – Produção DE texto do aluno, versão 2.

Tema: O preconceito na sociedade brasileira

O preconceito acontece desde a idade da Grécia Antiga, já os deficientes e visto com um ser que não tem capacidade de exercer tal função, mas eles podem exercer as mesmas funções que uma pessoa sem deficiência. Embora, muitas pessoas ainda sejam excluídas da sociedade, por causa da sua deficiência, mesmo com tantas evoluções dos tempos antigos até hoje, ainda é notório o preconceito na sociedade de hoje.

Raramente vemos uma pessoa com problemas físicos exercendo um cargo alto, como por exemplo, um advogado ou até mesmo um juiz com alguma deficiência física ou psicológica. Um caso ocorrido foi o de um médico veterinário, passou em uma prova pública, mas não foi chamado para ocupar o cargo, por sua condição física de candidato. Isso comprova que as pessoas deficientes ainda não são capazes de realizar as mesmas funções que uma pessoa sem limitações. Então devemos criar mais leis para ajudar e aderir nossas atitudes para acabar o preconceito na sociedade.

Fonte: corpus da pesquisa T7V2

Percebemos, nessa ilustração, que o aluno realizou considerável mudança na estrutura, buscando adequar-se à estrutura do gênero estudado, iniciando seu texto com uma informação histórica sobre o tema, informação essa apresentada em um dos textos que lemos durante os encontros e que impõe mais credibilidade ao texto. Podemos perceber, também, o uso de diversos recursos linguísticos para encadear os argumentos apresentados, tais como *aliás, embora, tal, ainda, até, até mesmo, desde, como por exemplo, isso*, entre outros, bem como recursos linguísticos de valor avaliativo, como é o caso do advérbio *raramente* que auxilia na construção de seu ponto de vista, no caso, contrário ao preconceito e que não está explícito no parágrafo. Nesse exemplo fica evidente o resultado da intervenção feita.

A escolha do texto argumentativo para o trabalho de intervenção em sala de aula se mostrou muito pertinente, pois proporcionou benefícios aos alunos tanto no que se refere à argumentação oral, quanto à escrita argumentativa, além do desenvolvimento de uma escrita individual singular a partir do conhecimento dos recursos próprios da língua para esse fim, descritos e analisados neste trabalho. É certo que somos conscientes de que, para um trabalho mais eficiente de escritura autoral, precisamos investir mais tempo no desenvolvimento dessa competência, a partir das atividades propostas em nossas aulas de ensino da língua.

Na seção a seguir, apresentaremos as considerações e conclusões suscitadas por meio desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta, com esta pesquisa, foi investigar as relações argumentativas e os recursos linguísticos utilizados por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nos seus textos que marcassem sua escrita autoral. A experiência de trabalho com a escrita no ensino fundamental e a realidade de ausência do trabalho com escrita na turma em que se deu essa intervenção nos levaram a supor que encontraríamos textos simples, que se distanciariam do gênero textual e tema propostos, com poucos indícios de autoria e argumentos insuficientes e ineficientes.

O andamento da pesquisa, nos textos iniciais da sequência didática aplicada, mostrou-nos, entretanto, como já dito antes, que os textos, apesar de apresentarem problemas de estruturação, enquadravam-se na proposta, bem como atendiam ao tema delimitado. Os argumentos, embora ainda não tão elaborados, apontavam para um posicionamento dos aprendizes, ainda que muitos limitados ao senso comum, sentimentos e emoções despertados pelo tema.

Os resultados da pesquisa, após as oficinas ministradas, mostraram-nos uma segunda versão mais aprimorada no que se refere à utilização dos recursos de argumentação da língua, apontando para a assunção da responsabilidade enunciativa, embora alguns tenham mostrado enunciados melhor elaborados e outros nem tanto. A reescrita do texto levou o aluno a refletir sobre a própria escrita e selecionar os recursos para torná-la mais significativa.

A presença das categorias de Adam no *corpus* desta pesquisa contempla dois dos nossos objetivos: o de analisar as relações argumentativas nos textos dos alunos do 9º ano e os recursos linguísticos utilizados por eles que apontam para os indícios de autoria nesses mesmos textos. Verificamos, nos excertos do *corpus*, a presença de elementos gramaticais responsáveis pela conexão entre as unidades semânticas do texto, que direcionam a argumentação pretendida, por meio principalmente das modalidades representadas pelas conjunções e locuções conjuntivas de subordinação. Verificamos, ainda, os marcadores de responsabilidade enunciativa como os verbos e advérbios de opinião, que indicam o posicionamento do locutor ante o assunto tratado; adjetivos, advérbios e lexemas axiológicos, que, além de indicar o ponto de vista do locutor, podem apontar também para uma avaliação do assunto; os quadros mediadores, que imputam a outrem o discurso apresentado e

podem legitimizar o próprio discurso; e as modalizações autonímicas, que indiciam o distanciamento do locutor com relação ao que é dito.

Diante desse panorama, podemos afirmar que os textos analisados nesta pesquisa apresentam as relações argumentativas e recursos linguísticos que se constituem marcas autorais, ainda que de forma limitada e carente de aprofundamento na argumentação e estilo, posto que estamos falando de alunos ainda imaturos do ponto de vista da vivência como escritor autônomo. Esses indícios de autoria, contudo, já se configuram como ponto de partida para o trabalho com a escrita autoral no Ensino Fundamental, de forma a capacitar o aluno desse segmento a dar singularidade à sua escrita.

Os resultados desta pesquisa nos levam a refletir sobre como tem sido o ensino de língua portuguesa atualmente nas nossas escolas e nos apontam algumas implicações para o trabalho com a produção textual nas aulas dessa disciplina. Vejamos:

- a) O trabalho com produção textual requer tempo e planejamento: não se faz um trabalho com a escrita, independente do gênero a ser trabalhado, em uma aula, nem em duas, nem em uma semana, nem em um mês. Esse é um trabalho de longo prazo, é necessário ter uma continuidade, oportunizando ao aluno o amadurecimento linguístico que envolve o gênero trabalhado. Portanto, é um trabalho para ser desenvolvido ao longo de um ano.
- b) O trabalho com produção textual está atrelado à prática de leitura. Partindo da afirmação de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1999, p. 9), queremos ressaltar aqui o quanto a leitura é importante para a formação de cidadãos/leitores críticos capazes de compreender e se posicionar diante dos acontecimentos do mundo que os cerca. Antecedendo ao aprendizado do manejo das palavras, é mister ensiná-los a ler o mundo. No caso da argumentação, para a atitude de posicionamento diante de um fato ocorrido na sociedade, para a construção de uma argumentação em defesa de um posicionamento, necessário se faz buscar os conhecimentos prévios acerca desse fato para dizer algo sobre ele. Não se consegue emitir opinião sobre o que não se conhece. Portanto, é de grande importância agregar às aulas de

língua portuguesa leituras e discussões de fatos que ocorrem no mundo, dando voz ao aluno na expressão de suas opiniões, impressões e sentimentos relacionados aos fatos que o cercam. Essa deve ser uma prática constante nas nossas aulas de ensino da língua. O aluno precisa compreender, através da vivência, que o ensino da língua está a serviço da sua prática de linguagem. O aluno precisa vivenciar, ter experiência com a linguagem. Precisamos tornar a sala de aula um ambiente onde o aluno tem voz, onde sua voz é ouvida, sua opinião valorizada, enfim, um ambiente onde expressar opinião seja algo natural, que possibilite ao aluno intimidade com a linguagem, de forma que o uso desta não seja empecilho para a sua comunicação e interação na sociedade e que essa prática lhe favoreça, no momento em que for necessário, registrar sua opinião por meio da escrita.

- c) É de fundamental importância a orientação e acompanhamento do professor no desenvolvimento da escrita do aluno de Ensino Fundamental. É essa presença que vai garantir a intervenção necessária e adequada para que o aluno desenvolva a sua competência escrita.
- d) O trabalho com a argumentação não deve ficar limitado ao último ano do Ensino Médio. A competência argumentativa, utilizada por todos nós desde bem cedo, precisa ser desenvolvida e aprimorada durante toda a vida escolar.
- e) É essencial o trabalho com os conectores argumentativos, não de forma isolada como faz a gramática tradicional, apenas sob o aspecto semântico, mas, principalmente, sob as dimensões pragmática, textual e discursiva, substituindo a memorização de listas de conjunções por atividades de reflexão sobre o uso, as escolhas, a intenção e o direcionamento argumentativo que os conectores possibilitam no texto.

É importante ressaltar que o tema do nosso trabalho não se esgota nesta pesquisa, visto que o desenvolvimento da escrita autoral dos alunos envolve outros aspectos não abordados aqui, mas que oferecem a possibilidade de abordagem em sala de aula, de forma a agregar conhecimentos e possibilitar ao aluno do Ensino Fundamental desenvolver a singularidade na sua escrita.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J.S. **Sugestão de proposta para o desenvolvimento da autoria em textos dissertativo-argumentativos de alunos do ensino médio**. 2017. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2017.
- ADAM, J.M. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANSCOMBRE, J-C.; DUCROT, O. **L'argumentación dans la langue**. Bruxelas: Márdaga, 1983.
- AUTHIER-REVUZ, J. **As não coincidências do dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998, p. 133.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 278-326.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306 (texto original de 1952-1953, publicado em edição póstuma em 1979).
- BARTHES, R. **A morte do autor**. O Rumor da língua. Lisboa. Edições 70, 1984, p. 51.
- BEVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Gallimard, 1974.
- _____. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 2006.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_2 (Ensino médio)>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BOISSINOT, A. **Les thèses argumentatifs.** Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.

CARVALHO, M.L.G.C.; FREITAS, F.O. Índícios de autoria em textos de estudantes do ensino fundamental. **Interdisciplinar**, Ano 10, v. 22, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/3844>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

CASTILHO AT, C.C. **Advérbios modalizadores.** In: ILARI, R. (Org.). Gramática do português falado. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 199-247.

CAVALCANTE, M.M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTI, J.R. **Professor, leitura e escrita.** São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. Organização de Aparecida Lino Pauliukonis e Ida Lúcia Machado. Coordenação da equipe de tradução de Ângela M. S. Correia e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARTIER, R. **As aventuras de um livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. **A redação no livro didático e na sala de aula:** criatividade e avaliação. In: CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999, p. 143.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Tradução e organização Rojo, R.; Cordeiro, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5648>>. Acesso em: 14, jan. 2019.

FIAD, R.S. Ensino e autoria. In: TFOUNI, L.V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Injuí, 2008. p.58.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução. Antonio Fernando Cascais. e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja, 2002, p. 34-50.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: _____. **Polêmicas do Nosso tempo.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 14.

FREITAS, E.C. **Semântica Argumentativa**: a construção do sentido no discurso. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2007, p. 80-83.

GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciado. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KAUFMAN, A. M; RODRIGUEZ M. G. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. **A construção textual do sentido**. São Paulo: Contexto. 1997.

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

KOCH, I.V. G.; ELIAS, V.M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto. 2017.

LIMA, M.PB. **Autoria e argumentação em textos do ensino médio**. 2012. 156 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14234>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LOURENÇO, M.V.N.S. **Análise Textual dos Discursos**: Responsabilidade Enunciativa nos Textos Jurídicos. 2013. 230f. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012. p. 1-24.

MENDES, Sueli de Freitas. **Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos do 6º ano do ensino fundamental**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2013.

MIRANDA, M. G. **A pesquisa na prática profissional docente**: limites e possibilidades. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012. p. 15-27.

NASCIMENTO, S.S.; OLIVEIRA, E.G. de; BARALDO, C. C. O uso da interrogação retórica em textos publicitários. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DO CURSO DE LETRAS, 5., 2007. Rolândia. **Anais...** Rolândia: FACCAR – 2007. Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/textos/03.htm>. Acesso em: 07 set. 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2012.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEREIRA, T.N.J. **A palavra na vida e na escola: um estudo sobre fatores fundamentais na constituição da escrita autoral**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino do Português) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PERELMAM, C.; TYTECA, L.O. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermatina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, S. Indícios de Autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Notas sobre a questão de autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan./jun. 2013.

RABATEL, A. **Prise em Charge et imputation ou La Prise Em Charge responsabilité limitée**. [S.l.]: Langue Rançoise, 2009.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2000 p. 85,.

ROULET, E. Une approche modulaire de la problematique des relations de discours. In: MARI, H. et al. **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

TOULMIN, S. **Les usages de l'argumentation**, Paris: Universitaires de France, 1993.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VAN DIJK, T.A. **Macrostructures: an interdisciplinary of global structures in discourse interaction and cognition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum ass, 1980, p. 119.

VETTERS, C. (Org.). **Le temps de la phrase au texte**. Lille: Presses Universitaires de Lille., 1993.

WEISSHEIMER, J. Tempo e discurso. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL**, v. 1. n.1, ago. 2003, p. 4. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Manual

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCRITA AUTORAL NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

SUELY MENEZES RODRIGUES

Manual apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre. Área de Concentração: Linguagens e Letramento

Orientadora: Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira

FORTALEZA – CEARÁ
2019

Apresentação

Estimado colega professor,

Este manual de ensino apresenta uma sequência de atividades pedagógicas de produção textual, realizadas através de uma sequência didática aplicada em uma turma de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza, Ceará. Ele é resultado da pesquisa e intervenção feitas por ocasião do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, vinculado à Universidade Estadual do Ceará.

O propósito deste material didático é o de oferecer aos colegas professores uma ferramenta de trabalho que possa auxiliá-los nas aulas de ensino da língua no que concerne à produção textual, de forma a desenvolver nos seus alunos habilidades e competências para a uma escrita autoral do gênero artigo de opinião.

Para este fim, aplicamos uma sequência didática em nossas aulas em que foram seguidas etapas de leitura, produção textual e atividades de intervenção por meio de oficinas, com foco nas marcas de autoria no texto. Nosso objetivo é desenvolver no aluno as habilidades que lhe possibilitem o domínio do discurso argumentativo, possibilitando-lhe conhecer os recursos oferecidos pela língua para fazer os encadeamentos no seu texto de forma a instaurar e direcionar a argumentação desejada, marcando, assim, a singularidade no texto, ou seja, favorecendo à escrita autoral.

Este caderno apresenta as seguintes seções: palavras iniciais, onde faço algumas reflexões sobre o ensino de produção textual nas escolas, salientando o trabalho com autoria; considerações sobre autor, autoria e responsabilidade enunciativa nos textos, onde apresentamos uma breve fundamentação sobre autoria; propostas de atividades, onde apresentaremos atividades elaboradas para trabalhar a autoria nos textos dos alunos. Além dessas seções apresentaremos a seção de palavras finais e de sugestões de leituras.

É importante ressaltar que as atividades aqui apresentadas poderão ser adequadas a cada contexto escolar conforme as peculiaridades de cada turma. Cada docente, de acordo com sua experiência de sala de aula, tem total autonomia para fazer as adaptações necessárias à sua realidade. Portanto, fique à vontade para

reformular, acrescentar, desde que com a finalidade de atingir os objetivos aqui já mencionados.

É nosso desejo que as atividades propostas neste manual, não somente sejam um valioso suporte de auxílio ao colega professor em sua prática pedagógica, como também sirvam de fertilizantes para motivá-lo a produzir outros materiais para trabalhar a autoria nos textos dos alunos.

Abraços,
Suely Menezes Rodrigues

1 PALAVRAS INICIAIS

Os documentos oficiais que regem a educação básica, tais como os PCN e a, recentemente homologada, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam como objetivo do ensino da língua portuguesa no segmento do fundamental, a ampliação do domínio discursivo do aluno nas mais diversas situações comunicativas, ou seja, espera-se, dentre outras competências da linguagem, que o ensino da língua materna desenvolva no discente a competência escrita, de forma a torná-lo capaz de comunicar-se nas mais diversas situações de uso da língua. A BNCC acrescenta ainda que, nos anos finais do ensino fundamental, aprofunda-se o tratamento com os gêneros da esfera jornalística, dentre eles os textos opinativos, focando as estratégias linguístico-discursivas da argumentação e da persuasão. Dessa forma, entendemos ser esse o segmento que favorece o trabalho com o gênero artigo de opinião, tão cobrado no ensino médio, devido às avaliações de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas que deve ser inserido nas aulas de produção textual ainda no ensino fundamental, visto que o processo de aquisição do domínio do texto argumentativo é longo, não se dá em apenas um ano, dadas as diferentes dimensões desse gênero que precisam ser sedimentadas com o aluno.

Nossa experiência no ensino de língua portuguesa tem mostrado, no entanto, as dificuldades enfrentadas pela escola em formar o escritor competente. Desenvolver no aluno a competência escrita, ampliando as possibilidades de ele exercer sua cidadania, requer um trabalho com a criticidade desse aluno. Percebemos a dificuldade dos nossos alunos em participar de atividades que exijam deles um posicionamento crítico diante da realidade em que estão inseridos. Trabalhando com a produção de textos argumentativos nas aulas de língua portuguesa, constatamos essa dificuldade quando é solicitado que exponham seu ponto de vista ou argumentem acerca de assuntos do cotidiano, pois, quando o fazem, repetem o senso comum ou o pensamento ou ideias que já ouviram, o que demonstra não haver uma escrita autônoma e autoral. Além disso, evidenciamos, no aluno, pouco conhecimento do assunto, ou o não estabelecimento de relação entre o seu conhecimento prévio e a proposta de produção escrita. Mesmo quando é feito um trabalho de pesquisa e/ou discussão sobre o assunto em sala de aula, oportunizando que se apropriem do tema

sobre o qual irão escrever, o que vemos são repetidores de discursos alheios, sem nenhuma singularidade, sem individualidade, sem as marcas de um sujeito autor.

Diante dessa realidade observada no cotidiano das aulas de língua portuguesa e diante da responsabilidade de desenvolver nesses alunos a competência linguística visando a uma prática social, bem como proporcionar a esses jovens, através do domínio de habilidades e competências específicas da produção textual, o exercício da cidadania, surgiu a necessidade de investigar o aspecto da autoria nas suas produções de texto. Nos inquietava a repetição de ideias generalizadas, pertencentes a outrem. Nos inquietava a ausência de individualidade nos textos.

Essa realidade nos direcionou para uma investigação dos recursos linguísticos e estratégias argumentativas utilizadas na escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, que apontam para a singularidade, para a autoria do texto. Sabemos que através da escrita expressamos ideias, informações, sentimentos, crenças etc., numa interação com outra pessoa. Portanto, é condição essencial para essa interação ter algo para dizer. Não adianta ter o conhecimento gramatical em meio à ausência de ideias, pensamentos, enfim de “ter o que dizer”. A gramática está a serviço das ideias, mas não as transmite por si só. Muitas escolas ainda erram hoje, ao pensar que o desenvolvimento da competência escrita do aluno se limita ao ensino da análise sintática e da nomenclatura gramatical. Ser um escritor competente vai bem além disso. É preciso ter o que dizer e ter alguém que saiba articular essas palavras, ou seja, saiba como dizer. Logo, a escola deve priorizar o povoamento, a fertilização de ideias na mente dos seus estudantes. Para isso, precisa promover atividades nas quais o aluno seja envolvido com leituras (de diversos gêneros, sobre diversos temas), discussões, debates sobre o tema lido, visando a uma ampliação do repertório de informações, ideias, sentimentos, ou seja, um alargamento dos horizontes, da percepção das coisas do mundo pelos alunos.

Deve ser um momento valoroso e constante nas aulas de língua portuguesa, o momento em que os alunos expressam ideias, sentimentos, pontos de vista sobre os acontecimentos que envolvem a comunidade em que vivem. Essa prática proporcionará aos alunos preencher suas mentes com ideias, ampliar seu conhecimento prévio e ainda encarar esse momento como uma atividade natural da

vida humana, visto que o posicionamento diante de fatos da realidade na qual estamos inseridos faz parte da nossa prática de interação social.

Do ponto de vista interacionista, a escrita supõe alguns elementos importantes para a sua realização eficiente. Dentre esses elementos está o outro, o interlocutor, o leitor, embora esse sujeito com quem interagimos não esteja presente no momento de produção do texto. Este sujeito deve, no entanto, ser levado em conta, em cada momento da escrita, pois é a partir dele que tomamos as decisões sobre o que dizer e de que forma vamos nos expressar. A escrita é uma atividade interativa, logo não se realiza sem a interação com o outro. Essa verdade nos leva a inferir que, em nenhuma hipótese, pode o professor propor uma prática de produção de texto sem envolver o leitor, o destinatário, a audiência para essa escrita, sob pena dessa prática resultar em uma escrita ineficaz, infrutífera, enfadonha, artificializada, mecânica, apenas como pretexto de exercício escolar como ainda tem acontecido nas salas de aula de muitas escolas.

Outro elemento a ser levado em consideração para o ensino da produção textual e não menos importante é a funcionalidade: a escrita cumpre diferentes funções comunicativas nas nossas vidas, portanto, deve ter um propósito sociocomunicativo real que proporcione a interação entre indivíduos. É a partir desse propósito que o enunciador seleciona os elementos que direcionarão para a concretizar o seu objetivo com aquele dizer para o outro. A escola precisa conhecer essa característica da escrita para apresentar aos aprendizes propostas reais, relacionadas à realidade em que estão inseridos, com objetivos reais e claros.

De acordo com a função desempenhada pela escrita, temos as diferentes formas em que ela se apresenta, as quais implicarão nos diferentes gêneros textuais. Dessa forma, um relatório, um bilhete, uma carta, um requerimento, cada uma dessas formas tem seu jeito próprio de apresentação, sua estrutura e organização específicas conforme a função que se propõe a cumprir.

Diante da exposição feita até aqui, é preciso que haja um despertar da escola para o ensino da produção escrita. É preciso que nesse processo o aluno seja envolvido de forma real, com um interlocutor e um propósito reais para dar a ele as condições necessárias para a produção de uma escrita fértil, contextualizada na realidade da comunidade em que vive, proporcionando-lhe também a oportunidade

de exercer a sua cidadania nas diversas situações de comunicação que lhe forem impostas.

No processo de desenvolvimento da competência escrita do aluno, no que concerne ao gênero artigo de opinião, objeto de ensino deste manual, necessário se faz um trabalho para que o aluno descubra os mecanismos para expressar o seu posicionamento diante dos fatos, ou seja, o seu ponto de vista diante do objeto do discurso. Esses mecanismos vão mostrar as possibilidades de inserção no texto do seu próprio ponto de vista e de outros pontos de vista trazidos para o seu texto com a finalidade de contribuir com a sua argumentação, de forma a realizar o seu projeto de dizer de forma autoral.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTOR E AUTORIA

Apresentaremos nesta seção, ainda que brevemente, os conceitos básicos sobre autor e autoria que darão ao colega docente uma fundamentação para o trabalho que será proposto neste manual.

É sabido que a arte de contar histórias está presente na vida do homem desde as primeiras civilizações. É através das criações poéticas, ficcionais ou dramáticas que o homem expressa seus anseios, sonhos, medos, emoções e sentimentos próprios da vida humana.

Da Antiguidade à Idade Média, não havia preocupação em se conhecer a autoria de uma obra. As histórias eram contadas, recontadas, acrescentadas e modificadas conforme decidiam os contadores. O anonimato não era empecilho para que lhes dessem crédito, pois era a sua antiguidade que lhe garantia autenticidade, ou seja, quanto mais antiga a história fosse mais merecia crédito. Segundo estudiosos, foi na Idade Média que surgiram os primeiros movimentos para se estabelecer a autoria de textos, por ocasião da censura dos livros considerados heréticos e que por isso eram queimados. A partir de então, para identificar e condenar os responsáveis por tais obras era necessário reconhecê-los como autores.

**Mas...o que é ser autor?
Qual a definição de autor?**

O conceito de autor está vinculado ao conceito de obra, visto que só temos um autor se tivermos uma obra associada a ele. Assim, para a obra existir, é necessário existir o autor, pois é ele que dá unidade à obra. A construção do autor é de ordem discursiva, ou seja, é a partir de um conjunto de critérios, sendo um deles a sua responsabilidade pelo que publica.

O conceito de autor relaciona, ainda, autores a “fundadores de discursividade”, assim como Freud e Marx, que, além de produzirem seus discursos, possibilitam a muitos outros produzirem novos discursos a partir dos seus.

Essa noção, entretanto, não contemplaria os textos dos nossos alunos do ensino fundamental, visto que estes não são proprietários de nenhuma obra, nem inauguram nenhuma discursividade.

Há, no entanto, um outro conceito que parte da substituição da noção de obra pela noção de texto, vinculando o conceito de autor, não à obra, mas ao leitor. Dessa forma, a dicotomia autor/obra é substituída pela de leitor/texto, tornando-a uma teoria mais próxima da realidade dos textos escolares. Entendendo os textos escolares como espaço em que o sujeito tem a liberdade para ação e intervenção, vemos aqui a oportunidade para trabalhar no aluno uma escrita singular.

Essa ideia provoca considerável mudança nas noções de autor e autoria, que anteriormente creditavam todo controle do significado do texto ao autor, conforme a sua intencionalidade, impossibilitando assim a análise do texto como uma estrutura intertextual. De acordo com essa mudança, o autor não é mais a única fonte de significado do texto, mas também o leitor contribui para a construção desse significado.

**Para
um maior
aprofundamento
dos conceitos de
autor, sugiro a
leitura de Foucault
(2002) e Barthes
(1984)**

Nessa relação leitor/texto, está presente um sujeito que articula a linguagem fazendo escolhas para o seu enunciado, com vistas a atingir o seu interlocutor. O surgimento do leitor como protagonista do sentido do texto vem a reforçar a ideia de que ele interpreta o texto a partir dos indícios e pistas que são o resultado do trabalho de um sujeito-autor.

Conforme essa nova dicotomia, a noção de autor aponta para um sujeito que se posiciona no discurso, que tem atitude, que faz um trabalho no texto, através da seleção linguística para, numa relação intertextual com o seu interlocutor, oferecer pistas para a construção do argumento que quer a ele apresentar. Esse fato indica, portanto, uma certa relação de singularidade entre o sujeito e a linguagem, pois ele seleciona o repertório linguístico que concretizará o seu projeto de dizer.

3 A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E A ESCRITA AUTORAL

A responsabilidade enunciativa é a unidade textual mínima da enunciação, é o produto do ato de enunciação, onde estão presentes um enunciador e o coenunciador e de onde se pressupõe um ponto de vista diante de um objeto de discurso.

Num enunciado, podemos encontrar diferentes pontos de vista, tais como:

“O grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de

os do próprio autor, que podem estar ligados à interdiscursividade, ou seja, já foram absorvidos pelas leituras e vivências desse autor; os que são trazidos pelo autor para o texto, para corroborar com o seu pensamento e para esse fim, são utilizados diversos recursos textuais, como citações, paráfrases, usos de verbos, adjetivos, entre outros; e os que são refutados pelo autor, mas que aparecem como o ponto de confronto ao ponto de vista apresentado e que contribui

para o desenvolvimento da argumentação.

A responsabilidade enunciativa é, portanto, um mecanismo através do qual podemos avaliar o grau de autoria de um texto, já que essas vozes trazidas para o texto definem a escrita autoral. No ato da enunciação, o enunciador seleciona as vozes e posicionamentos a fim de atribuir identidade ao seu discurso.

Os pontos de vista emergem nos textos através de vários recursos linguísticos. Esses recursos linguísticos, que têm como função fazer o encadeamento dos segmentos do texto. São as unidades da língua, vistas não como simples unidades gramaticais, mas como elementos de discursividade, que marcam a autoria nos textos, que são as pistas, os indícios que direcionam o posicionamento do autor do texto.

As atividades propostas neste manual, focalizarão o trabalho com esses indícios e pistas, tendo como propósito equipar os alunos com as ferramentas necessárias para desenvolver a singularidade em seus textos, para que haja um aprimoramento pragmático- discursivo da habilidade de escrita desses alunos.

4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA AUTORAL

Apresentaremos a partir deste ponto as propostas de atividades realizadas em cada módulo da sequência didática.



Módulo 1 **Debate sobre situações de preconceito**

Objetivo: O objetivo desse módulo é o de instaurar na sala de aula um momento para discussão sobre o assunto e dar oportunidade ao aluno para expressar sentimentos e opiniões diante dos fatos apresentados no texto lido, bem como desenvolver a habilidade de ouvir o outro respeitando o seu posicionamento.

Descrição da atividade: os alunos deverão se reunir em grupos e cada grupo recebe um texto (reportagem ou notícia) que apresentam situações de preconceito vividas por grupos alvos na sociedade. O grupo deve ler a reportagem ou notícia e discutir a situação apresentada, expressando sua opinião sobre o assunto.

Determinar um tempo para que o grupo discuta e ao final apresente o(s) posicionamento(s) diante do tema abordado.

Professor,
É importante promover um clima em que os alunos se sintam à vontade para colocar seus sentimentos, suas vivências com relação ao tema discutido. Portanto, sugiro antes do início das discussões em grupo, estabelecer, ou lembrar as regras para o debate, principalmente as relacionadas ao respeito à voz do outro.

Segue abaixo alguns links de textos que podem ser utilizados para esse momento em grupo.

✓ **Discriminação e pessoas com deficiência.**

<http://www.inclusive.org.br/arquivos/23639>. adaptado e revisto a partir do Guia de Direitos (www.guiadedireitos.org) pela equipe da Inclusive. Acessado em 06/05/2018.

✓ **DISCRIMINAÇÃO AINDA É A MAIOR BARREIRA PARA ACESSIBILIDADE.**

✓ <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/discriminacao-ainda-e-a-maior-barreira-para-acessibilidade-1.1859602>. Acessado em 06/05/2018.

✓ **Homossexuais dizem sofrer preconceito no mercado de trabalho em MG.**

<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/08/homossexuais-dizem-que-sofrem-preconceito-no-mercado-de-trabalho-em-mg.html>. Acessado em 06/05/2018.

✓ **Homossexuais relatam agressões e preconceitos e dizem: "não esqueceremos"...**

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/listas/homossexuais-relatam-agressoes-e-preconceitos-e-dizem-naoesqueceremos.htm?cmpid=copiaecola>.

✓ **SEJA NO TRÂNSITO OU NO TRABALHO, MULHERES AINDA SOFREM PRECONCEITOS**

<http://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2016/03/seja-no-transito-ou-no-trabalho-mulheres-aindasofrem-preconceitos.htmlxto> e . Acessado em 06/05/2018.

- ✓ **'Discriminação é a pior violência no mercado de trabalho', afirma jovem com deficiência**

<https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/discriminacao-e-a-pior-violencia-no-mercado-de-trabalho-afirma-jovem-com-deficiencia.ghtml>. Acessado em 06/05/2018.

Professor,

Ao final desse primeiro momento, abra as discussões no grupo, onde cada grupo exporá seu posicionamento em relação ao tema e situações

AO FINAL DESSE MOMENTO, APRESENTAR A PROPOSTA PARA ESCREVEREM *“UM ARTIGO PARA SER PUBLICADO EM UMA REVISTA DA ESCOLA, EXPRESSANDO SUA OPINIÃO SOBRE O PRECONCEITO PRESENTE NA SOCIEDADE BRASILEIRA”*.

DEIXÁ-LOS À VONTADE PARA ESCREVER.

ESSE É O PRIMEIRO MOMENTO DOS ALUNOS COM O TEXTO. AS PRODUÇÕES DEVEM SER RECOLHIDAS PARA, NO MOMENTO OPORTUNO, FAZEREM A REESCRITA.

Módulo 2

Leitura de artigo de opinião

Atividade 1

Objetivo:

- Reconhecer o artigo de opinião como um texto da esfera jornalística, que aborda temas polêmicos e traz o posicionamento do autor sobre o assunto com a intenção de persuadir o leitor.
- Reconhecer a estruturação básica do artigo de opinião: contextualização do assunto, a apresentação do ponto de vista, os argumentos para comprovação desse ponto de vista, a contra-argumentação, refutação da contra-argumentação, retomada da ideia inicial e conclusão.

Descrição da atividade: os alunos farão a leitura do texto, em seguida haverá uma rápida discussão, comentários sobre o assunto do texto. Após esse momento, os alunos resolverão a atividade escrita sobre o texto. Essa atividade poderá ser feita em duplas para que troquem ideias. Ao final de um tempo determinado, fazer a correção e comentário.

Professor,

Nesse momento os alunos devem ficar à vontade para expressar-se.

Observe a compreensão da turma sobre o que leu. Aproveite para fazer perguntas orais que apontem para as características e estrutura do artigo de opinião

- Leia o texto abaixo para responder as questões.

Preconceito: o problema são os rótulos!

O preconceito em si já é uma atitude de violência com o outro e com a sociedade. É uma atitude irracional que surge de experiências muitas vezes traumáticas ou mesmo advindas de nossa cultura imersa em preconceitos. Nosso

povo brasileiro tão diverso deveria ser um pouco mais tolerante as diferenças devido a essa mistura racial. Infelizmente não é!

Verificamos a todo o momento situações em que o preconceito se mostra velado ou mesmo escancarado em nosso dia a dia. Mas por que isso ocorre? É uma resposta difícil, pois como já sabemos é uma atitude irracional e muitas vezes desmotivado, tendo apenas situações que engatilham essas reações grotescas de opressão ao outro.

Enfim nosso propósito aqui é discutir algo novo sobre o assunto. Vejo de forma negativa o que é feito pela sociedade, essa extrema necessidade de nomear e dividir a população em segmentos, a criação de rótulos. Tal atitude social e cultural estimula o preconceito, pois a população estará dividida em pequenos segmentos sociais que interagem uns com os outros na maioria das vezes trazendo consequências negativas. Ser negro, ser branco, ser ruivo, ser heterossexual, ser bissexual, ser homossexual, ser transexual, ser homem, ser mulher, ser católico, ser protestante, ser mulçumano, ser africano, ser sérvio, ser asiático, ser brasileiro, ser rico, ser pobre, ser classe média, ser jovem, ser criança, ser velho, ser gordo, ser magro, ser deficiente físico etc. Dentre outros rótulos que nem me recordo mais, nessa incessante vontade de determinar quem é o outro e com isso valorar e julgar os outros na maior parte das vezes desvalorizando o que é diferente no outro.

O valor do outro não está expresso em sua cor, em sua opção sexual, em sua aparência, em sua religião ou nacionalidade, em sua classe social. Nós somos indivíduos únicos com características, defeitos e qualidades próprios, que podem agradar ou desagradar os outros, porém devemos tolerar o que é diverso ao nosso convívio com respeito e civilidade.

Na verdade poderíamos reduzir as atitudes destrutivas que a população tem, condensando todos os rótulos em um só: SER HUMANO! Assim conseguiríamos um pouco mais da união tão almejada e já positivada em nosso ordenamento jurídico em que temos: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade, nos termos seguintes...” (CF/88).

De fato é tão simples descrever atitudes que suprimem atitudes destrutivas para com o outro e já temos essa compreensão, porém a cultura diária nos leva de

forma irracional ao caminho do preconceito. Devemos a cada dia nos analisar em cada pequena atitude para com o outro, para buscarmos o caminho contrário da cultura midiática do preconceito.

Responder o preconceito com violência apenas fortalece essa difusão cultural, encrustando ainda mais em nossa cultura o preconceito e a intolerância. O caminho a seguir é buscar no outro um pouco de nós mesmos com empatia e encarar a diferença como um motivo de crescimento pessoal valorizando o que o outro tem de bom.

<http://www.artigos.com/artigos-academicos/19899-preconceito-o-problema-sao-os-rotulos>. Acessado em 20/05/2018.

1. Logo no primeiro parágrafo o autor do texto afirma que o preconceito “É uma atitude irracional...” Pesquise o significado da palavra irracional no dicionário e explique por que o preconceito é uma atitude irracional.

R.: Ter uma *atitude irracional* indica uma atitude fora da razão, ou seja, sem razão de ser, não há um razão plausível para uma atitude racista.

2. O que significa dizer que nossa cultura é “imersa em preconceito”

R.: A palavra imerso significa, pelo dicionário, mergulhado. Portanto dizer que a nossa cultura é imersa no preconceito significa dizer que ela está mergulhada ou que há preconceito por todo lado.

3. Explique o seguinte trecho: “Nosso povo brasileiro tão diverso deveria ser um pouco mais tolerante as diferenças devido a essa mistura racial”.

R.: Já que somos um povo tão diversificado, composto por tantos povos diferentes, devíamos nos respeitar.

4. Releia o trecho: “Verificamos a todo o momento situações em que o preconceito se mostra **velado** ou mesmo escancarado em nosso dia a dia”.

➤ Pesquise o significado do trecho destacado e explique que diz o trecho.

R.: De acordo com o dicionário *velado* é algo coberto com véu, escondido, encoberto. O preconceito velado é o preconceito encoberto, disfarçado. Dizem que não tem mas tem.

- Na sua opinião, o preconceito em nosso país é velado ou escancarado? Justifique.

R.: Espera-se que o aluno perceba que no nosso país, diz-se que não há preconceito, mas ele existe sim, muitas vezes de forma disfarçada mas existe.

5. Releia o terceiro parágrafo e responda: o que o autor vê de mais negativo na sociedade e que, para ele, estimula o preconceito?

R.: Para o autor do texto a necessidade de criar rótulos dividindo a população em grupos favorece o preconceito.

6. Para o autor, todos os rótulos deveriam se resumir a um só. Qual seria esse rótulo e relação o autor faz com a lei da Constituição Federal?

R.: O rótulo SER HUMANO, assim estaríamos seguindo a lei que diz que todos somos iguais e temos os mesmos direitos.

7. Apresente as informações.

- Assunto polêmico tratado no texto.

R.: A presença do preconceito em nossa sociedade.

- Opinião do autor sobre o assunto tratado no texto.

R.: O povo brasileiro, por ser um povo tão diversificado deveria ser mais tolerante, mas não é. Há um preconceito velado.

- Argumentos são utilizados pelo autor para defender a sua opinião.

R.: A população é dividida em pequenos segmentos que interagem, muitas vezes de forma negativa. O valor do outro não está expresso em sua cor, em sua opção sexual, em sua aparência, em sua religião ou nacionalidade, em sua classe social. Temos que respeitar o que é diferente no convívio.

- Sugestão dada pelo autor para vencer o preconceito.

R.: Ter empatia e encarar a diferença como um motivo de crescimento pessoal valorizando o que o outro tem de bom.

8. Onde e quando foi publicado o texto?

R.: Num site de artigos.

10. Qual é possivelmente o público leitor desse texto?

R.: Os leitores de jornais, revistas e sites jornalísticos.

11. O assunto tratado no texto é um assunto do mundo real ou fictício?

R.: O assunto tratado faz parte do mundo real, é uma problemática da nossa sociedade.

12. Qual o propósito do autor ao escrever esse artigo?

R.: O propósito do articulista é persuadir, convencer o leitor a aderir à sua opinião.

13. Indique o(s) parágrafo(s) do texto em que se encontram as informações abaixo.

- Apresentação do assunto e da opinião do autor

R.: No 1º parágrafo.

- Apresentação dos argumentos para defender a opinião.

R.: O preconceito existe de forma velada, as pessoas são rotuladas e isso estimula o preconceito, o valor do indivíduo não está na cor, raça, classe social etc., somos todos iguais.

- Sugestão de mudança de atitude para vencer o preconceito.

Professor,

Destaque essa característica do artigo de opinião: ele é um gênero genuinamente jornalístico, publicado em jornais, revistas, sites e que expressa a opinião do articulista sobre um assunto polêmico.

Professor,

Destaque

também essa estrutura do artigo de opinião: a contextualização do assunto a apresentação

R.: Ter empatia e encarar a diferença como um motivo de crescimento pessoal valorizando o que o outro tem de bom. Devemos ter um único rótulo: o de SER HUMANO.

15. Que argumento de autoridade, da lei, foi utilizado no artigo? Qual o efeito de tal argumento para o texto?

R.: A citação do artigo da lei que garante direitos iguais a todos dar credibilidade ao texto.

Atividade 2

Objetivo: Identificar a estrutura do gênero artigo de opinião.

➤ Leia o texto.

A discriminação racial apresenta raízes profundas com origens na Idade Média, período marcado pela interferência direta da igreja católica na sociedade, onde frases como: “Se fosse para sermos todos iguais, Deus não teria feito negros e brancos” serviam para tentar legitimar e promover a segregação racial. Já no Brasil, a herança colonial da escravidão deixou uma lacuna entre negros e brancos, podendo ser observada, por exemplo, na má distribuição desses nas camadas sociais e em uma indústria da moda com predominância branca.

Primeiramente, devemos compreender que a abolição da escravatura não representou a integração dos libertos. Tal fato tem como consequência a observação da miséria e privação dos direitos sociais mesmo após a libertação. A partir disso, e de uma notável imobilidade de classes sociais, se seguiu uma pobreza transmitida para as novas gerações. Hoje, apesar de haver a promoção de ações afirmativas no Brasil, o sistema de cotas se configura insuficiente para alcançarmos uma verdadeira justiça social.

Paralelamente, a comunidade negra se vê refém da indústria da moda. Esta, impõe um padrão de beleza e o dissemina pela mídia. Nesse sentido, as crianças são afetadas quando, por exemplo, nas lojas de brinquedos não encontram bonecas negras e sim brancas com cabelos loiros. Com isso, desde a infância o indivíduo ganha percepção da distinção racial e recebe ferramentas para uma formação racista.

Portanto, medidas são necessárias para resolver o problema. Assim, Immanuel Kant já alertava a sociedade: “O homem é aquilo que a educação faz dele”, logo, se faz necessário que o MEC promova palestras nas escolas, com alunos e pais, estimulando o reconhecimento da diversidade e igualdade racial. Por outro lado, o governo pode melhorar os programas de ações afirmativas, aumentando o número de cotas de acordo com o percentual de negros na região. Pode haver também uma iniciativa privada das indústrias de brinquedos, com o lançamento de uma linha de bonecas negras, seria uma inovação que traria bons resultados sociais e lucrativos. Dessa forma, andaremos a passos largos em direção ao fim do racismo no Brasil.

<https://www.imagine.com.br/enem-2016-caminhos-para-combater-o-racismo-no-brasil/redação-da-segunda-aplicação-do-ENEM-2016>: Caminhos para combater o racismo no Brasil.

Acesso em 28/06/2018.

Resolva as questões.

1. O assunto tratado no texto é um assunto polêmico? Explique.

R.: É polêmico sim, que gera muita discussão na sociedade.

2. Para apresentar o assunto, no primeiro parágrafo, o autor lança mão de informações

() cotidianas

() históricas

() políticas

() religiosas

- Espera-se que o aluno marque *históricas*.

→ Quais as informações utilizadas pelo autor nessa apresentação. Que importância elas têm para a construção do texto?

R.: O autor utiliza informações relacionadas ao período da escravidão no Brasil, ao período colonial como origem do preconceito no Brasil. São informações importantes que mostram que o autor fundamenta seu argumento em um fato histórico e isso dar credibilidade ao texto.

3. O autor não explicita o seu posicionamento sobre o assunto do texto, porém há no primeiro parágrafo uma expressão que nos dá uma pista para percebermos a sua opinião. Qual é essa expressão? Explique por que essa expressão se constitui pista para o posicionamento do autor.

R.: A expressão *segregação racial*. A palavra *segregação* é uma palavra de sentido negativo *que* significa separação por motivo de preconceito, tratamento desigual por preconceito. Esse sentido negativo da palavra indica que o autor tem uma posição contrária à tal prática

4. O autor constrói o seu texto a partir de duas razões que ele aponta para as diferenças entre negros e brancos no Brasil. Quais são essas diferenças?

R.: **O fato de que a abolição da escravatura não representou a integração dos libertos e que a comunidade negra se vê refém da indústria da moda.**

5. Que sugestões o autor apresenta para que seja solucionado esse problema do racismo em nossa sociedade?

R.: **O MEC deve promover palestras nas escolas, com alunos e pais, estimulando o reconhecimento da diversidade e igualdade racial. O governo pode melhorar os programas de ações afirmativas, aumentando o número de cotas de acordo com o percentual de negros na região. Pode haver também uma iniciativa privada das indústrias de brinquedos, com o lançamento de uma linha de bonecas negras, seria uma inovação que traria bons resultados sociais.**

Professor,

Enfatize bem essa estrutura do artigo de opinião. Solicite que marquem em seus textos cada item da estrutura.

6. Que palavras o autor utiliza no início de cada parágrafo para dar sequência ao texto de forma a direcionar ao parágrafo seguinte? Qual a relação estabelecida por essas palavras, qual a função delas no texto.

➤ Palavra 1

R.: A palavra *primeiramente* que indica que é o primeiro argumento ser apresentado, portanto há outros.

➤ Palavra 2

R.: A palavra *paralelamente* que indica que o argumento seguinte ocorre ao mesmo tempo que o citado anteriormente.

➤ Palavra 3

R.: A palavra *portanto* que direciona para uma conclusão.

Essas palavras têm a função de organizar o texto indicando a ordem em que ocorrem os fatos.

7. Identifique a que se referem as palavras ou expressões destacadas nos trechos abaixo.

I- **“Primeiramente, devemos compreender que a abolição da escravatura não representou a integração dos libertos. Tal fato tem como consequência a observação da miséria e privação dos direitos sociais mesmo após a libertação.”**

Tal fato refere-se ao fato explicitado anteriormente, que é o fato de que a abolição não representou a integração dos negros na sociedade.

II - **“A partir disso, e de uma notável imobilidade de classes sociais, se seguiu uma pobreza transmitida”**

➤ **A partir disso refere-se a partir da observação da miséria e privação dos direitos sociais mesmo após a libertação**

III- **“Paralelamente, a comunidade negra se vê refém da indústria da moda. Esta, impõe um padrão de beleza e o dissemina pela mídia.**

- Esta refere-se a indústria da moda.

IV- **“Nesse sentido, as crianças são afetadas quando, por exemplo, nas lojas de brinquedos não encontram bonecas negras e sim brancas com cabelos louros.**

- **Nesse sentido** tem relação com o padrão de beleza imposto pela indústria da moda.

V – **“Com isso, desde a infância o indivíduo ganha percepção da distinção racial e recebe ferramentas para uma formação racista.”**

- **Com isso** refere-se ao fato das crianças negras não encontrarem bonecas negras, mas somente brancas com cabelos louros.

Professor,

É importante enfatizar para o aluno que cada expressão destacada nos itens da questão 7, correspondem a unidades da língua utilizadas para conectar os

Atividade 3

Objetivo: identificar e aplicar as relações argumentativas e os operadores argumentativos no texto.

- Leia o texto a seguir.

Começou a vigorar no Brasil em julho de 2016 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tem como objetivo assegurar os direitos das pessoas deficientes e punir atitudes discriminatórias. Entretanto, a lei é um pequeno passo perto do imenso preconceito existente e com a falta de melhorias para que os deficientes sintam-se ativo na sociedade brasileira.

Desde os tempos da Grécia Antiga, em Esparta, o deficiente é visto como

um ser limitado e incapaz. As crianças nascidas na época que tivessem algum tipo de deficiência eram jogadas de um penhasco, pois acreditava-se que elas seriam inúteis em uma pólis militarista. Mesmo séculos depois, é assim que a sociedade enxerga a pessoa deficiente.

Recorrendo a um caso ocorrido em 2010, em que um médico veterinário passou em primeiro lugar no concurso público da cidade de Jales, interior de São Paulo, mas não foi chamado para tomar posse do cargo devido a sua condição de cadeirante, haja vista ainda que, o edital constava vagas para deficientes físicos, percebemos que é notório o preconceito ainda existente com os deficientes, preconceito que muitas das vezes faz a própria pessoa acreditar que não é capaz de realizar determinada atividade.

Raramente deficientes serão vistos exercendo cargos de alta importância, uma vez que, existem cotas para empregá-los, mas não existem formas para que eles consigam exercer o cargo e crescer profissionalmente condizente com suas necessidades.

Em suma, é necessário que além das leis, a Prefeitura forneça meios para que o deficiente possa exercer suas atividades, como calçadas mais amplas, planas e com rampas. O Ministério da Educação deve tornar obrigatório o ensino de libras e garantir materiais escolares com leitura em braile. Por sua vez, a mídia deve patrocinar propagandas desmistificando que as pessoas deficientes são seres incapazes. A sociedade deverá então ter respeito, pois cada um é eficiente à própria maneira.

<https://projetoredacao.com.br/temas-de-redacao/a-questao-da-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia/o-preconceito-contradeficientes-e-sua-inclusao-na-sociedade/41902>. Jessica Rezende. Acessado em 02/09/2018.

➤ Resolva as questões

1. Qual o assunto do texto?

R.: O preconceito com o deficiente físico.

2. O texto inicia com a referência a uma lei que entrou em vigor no Brasil, assegurando os direitos das pessoas com deficiência em nosso país, bem como punindo a discriminação dessas pessoas. Em seguida a autora usa a palavra “**entretanto**” para

iniciar a oração que apresentará sua opinião. O que essa palavra nos adianta sobre o ponto de vista que ele vai apresentar?

R.: A palavra *entretanto* indica ideia de oposição, então a introdução dela no período é um indício de que o autor vai apresentar algo contrário ao que se esperava com a implantação da lei.

3. No trecho “**Desde os tempos da Grécia Antiga**, em Esparta, o deficiente é visto como um ser limitado e incapaz” qual a função da expressão em destaque?

R.: . Com essa expressão o autor, uma locução adverbial de tempo, o autor nos remete a um tempo histórico que é o tempo da Grécia antiga.

4. No trecho “Mesmo séculos depois, é assim que a sociedade enxerga a pessoa deficiente”, que expressão indica que para a autora essa realidade deveria ter mudado?

R.: A expressão *mesmo séculos depois* remete a um tempo histórico em relação ao atual, indicando que ainda que o tempo tenha passado e tenha havido mudanças, a forma da sociedade ver o deficiente físico não mudou.

5. Observe a palavra destacada no trecho abaixo.

“Percebemos que é **notório** o preconceito ainda existente com os deficientes”.

- Qual o significado da palavra “notório”? Que efeito essa palavra pode trazer para o texto?

R.: A palavra *notório* é um adjetivo e significa algo que é notado, sabido por todos. Essa palavra mostra que a opinião da autora é de que existe o preconceito e que todos percebem isso.

6. A palavra *raramente*, que inicia o 4º parágrafo, é um indício do ponto de vista da autora sobre a presença de deficientes em cargos de importantes. Qual seria esse ponto de vista, qual sentido essa palavra traz ao texto?

R.: *Raramente* é um advérbio que nesse trecho indica uma avaliação negativa da autora do texto com relação à ocupação de cargos importantes por deficientes. Através do advérbio raramente ela está indicando que praticamente não há deficientes ocupando cargos importantes.

7. Releia o trecho abaixo.

“Em suma, é necessário que além das leis...”

7.1. Nesse trecho, qual o significado da expressão *em suma*? Que outra expressão poderia ser usada nesse trecho com o mesmo sentido? Reescreva o trecho substituindo essa expressão por outra do mesmo sentido.

R.: A expressão *em suma* significa *em resumo, resumidamente*. Aplicada no trecho remete a

uma conclusão do texto. Poderia ser substituída por *em resumo*, assim: “*Em resumo, é necessário que além das leis...*”

7.2. Qual o sentido da expressão “*além de*” na expressão “*além das leis*”?

R.: A expressão *além de* é usada para indicar algo que será acrescentado ao que já foi dito, portanto nesse trecho indica que deve haver algo mais além das leis haja outras medidas por parte dos órgãos competentes para que mude o tratamento com o deficiente.

9. No trecho “Por sua vez, a mídia deve patrocinar...”, no último parágrafo, a expressão *por sua vez* apresenta que sentido em relação à mídia?

R.: A expressão *por sua vez* aponta para a responsabilidade da mídia, o que cabe a ela fazer.

SOBRE OS OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Operadores argumentativos são estruturas linguísticas responsáveis pela ligação/coesão entre as sentenças. Têm por função também ressaltar a força argumentativa dos enunciados e o sentido para o qual apontam. Logo, ao fazer essa ligação, podem indicar relação de causa, consequência, conclusão, oposição, finalidade, soma de ideias e etc. Por isso, existem diversos tipos de

Operador	Função
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘mesmo’, ‘até’, ‘até mesmo’, ‘inclusive’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão R;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘ao menos’, ‘pelo menos’, ‘no mínimo’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzem Dado argumento deixando subtendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘portanto’, ‘logo’, ‘por conseguinte’, ‘pois’, ‘em decorrência’, ‘consequentemente’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘ou’, ‘ou então’, ‘quer...quer’, ‘seja...seja’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘mais que’, ‘menos que’, ‘tão...como’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estabelecem relações entre elementos com vista a uma dada conclusão;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘porque’, ‘que’, ‘já que’, ‘pois’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘mas’, ‘porém’, ‘contudo’, ‘todavia’, ‘no entanto’, ‘embora’, ‘ainda que’, ‘posto que’, ‘apesar de (que)’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘um pouco’ e ‘pouco’, ‘quase’ e ‘apenas’, ‘só’, ‘soment’e</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala</i>

	<i>orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘e’, ‘também’, ‘ainda’, ‘nem’ (= e não), ‘não só...mas também’, ‘tanto...como’, ‘além disso’, ‘além de’, ‘a par de’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>São argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, isto é, somam argumentos a favor de uma mesma conclusão;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘aliás’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos;</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>‘já’, ‘ainda’, ‘agora’</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>São responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.</i>

Fonte: Baseado em Koch e Elias (2017).

ATENÇÃO PROFESSOR!

É muito importante mostrar aos alunos que cada expressão dessa, além de fazer a conexão entre os períodos, tem uma função discursiva, ou seja, direciona o argumento dado pelo autor do texto, seja pela oposição, seja na forma avaliativa positiva ou negativamente, seja marcando o posicionamento do autor.

Essas unidades linguísticas funcionam como conectores argumentativos, como organizadores textuais e ainda com marcadores da

Atividade 4

Sugestão de leitura complementar para aprofundar o trabalho com os conectores argumentativos, marcadores textuais e marcadores de responsabilidade enunciativa

ADAM, Jean Michel. *A linguística textual: introdução à análise dos discursos*; revisão técnica Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo. Cortez, 2008. 117-120, 170-101

Objetivo: Aplicar de forma adequada nos textos os conectores argumentativos.

- O texto abaixo apresenta vários marcadores que são pistas para o ponto de vista do autor. Alguns desses marcadores foram retirados do texto. Preencha corretamente cada lacuna de forma a compor um todo significativo evidenciando o posicionamento do autor. As sugestões dos marcadores estão no quadro abaixo.

**Em pleno 2017 - inaceitável - cada vez mais - mas - mais grave
preconceituosa - apenas - incessante - arcaico - meras -**

Violência e preconceito

O Dia Internacional da Mulher tem servido _____ ao seu propósito original: uma data para reflexões sobre a luta pela igualdade feminina em todas as esferas. Muito já se avançou, há muito a se avançar. O próprio ministro da fazenda, Henrique Meireles, acredita que ainda levarão 20 anos para o salário de homens e mulheres se igualem. E essa é _____ uma das batalhas.

Uma mudança urgente é a de mentalidade. _____, é _____ que ainda se determine o papel feminino na sociedade. A gafe do discurso de Michel Temer em homenagem às mulheres é fruto desse pensamento arcaico, num momento em que elas têm mais abertura para escolherem o caminho que querem seguir e devem ser estimuladas a isso. Colocá-las como _____ “fiscais” de preços em supermercados é explicitar uma visão _____ sobre as mulheres que já deveria ter sido superada. Uma prova de que é uma das batalhas que não foi completamente vencida.

_____ é a situação da insegurança ainda inerente ao sexo feminino. O combate à violência contra a mulher é um dos _____ desafios, principalmente pela vulnerabilidade. Se a lei Maria da Penha é um importante instrumento de proteção, a legislação ainda não consegue impedir a reincidência. No Estado, segundo colocado no triste ranking do feminicídio, mais da metade das mulheres com medidas protetivas em andamento são

vítimas de agressões novamente. _____, o desfecho de muitos casos é a morte.

A promoção de políticas públicas em defesa das mulheres deve ser _____ A violência física é o grande mal a ser vencido, _____ as batalhas cotidianas, como o posicionamento das mulheres da sociedade, tampouco podem ser esquecidas.

<https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/2017/03/violencia-e-preconceito-1014032323.html#>

➤ Agora que você completou as lacunas, reflita e responda.

1. Qual o posicionamento do autor(a) do texto em relação ao assunto tratado?

R.: O autor do texto defende que a mentalidade com relação ao papel feminino na sociedade já deveria ter mudado.

2. Que recursos foram utilizados que direcionam o leitor para essa conclusão? Que palavras no texto marcam o posicionamento do autor(a). Justifique sua resposta.

R.: Espera-se que o aluno perceba que os adjetivos utilizados no texto marcam o ponto de vista do autor do texto sobre o assunto. Assim, quando ele(a) utiliza os adjetivos *inaceitável*, *arcaico*, *preconceituosa* demonstra um posicionamento em relação ao assunto tratado. Também as expressões *mais grave* (advérbio e adjetivo), *em pleno 2017* direcionam o leitor ao argumento de que esse posicionamento com relação às mulheres não deveria mais existir.

Professor,

As atividades apresentadas neste manual têm por finalidade suscitar reflexões, fomentar a busca pelo aprimoramento docente no que se refere às aulas de produção textual, especificamente no que se refere ao desenvolvimento da escrita autoral.

Esperamos ter contribuído com a sua prática de sala de aula, ampliando sua visão com relação ao ensino das unidades linguísticas que conferem argumentação em um texto e fomentado ideias para o seu trabalho diário, de forma motivá-lo na elaboração de outras atividades partindo desse modelo.

Fique à vontade para acrescentar, reformular, adaptar os exercícios conforme às necessidades da sua turma. O importante é que essa ideia possa chegar ao aluno de forma a proporcionar-lhe o contato com a língua e desenvolvimento de sua competência linguística no que concerne às produções autorais.

Bom trabalho!

Suely Menezes Rodrigues

SUGESTÕES DE LEITURAS SOBRE OS CONECTORES ARGUMENTATIVOS

ADAM, Jean Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos; revisão técnica Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. Cortez, 2008 p. 117-120;179-191.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo. Cortez. 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. O Rumor da língua. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984, p. 51.

FOUCAULT, Michel: (1969). **O que é um autor?** Trad. A. F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Portugal: Veja Editora, 2002, p. 34-50.

KOCH, Ingedore. **A construção textual do sentido**. São Paulo: Contexto. 1997.

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

KOCH, Ingedore V. G.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto. 2017.

ANEXOS

ANEXO A - Texto 1, versão 2 (T1V2)

Tema: O preconceito na sociedade brasileira

O preconceito é uma discriminação muito ocorrida aqui no Brasil. Eu acho que ele não era para ocorrer, porque todos nós somos diferentes, cada um tem sua forma de viver e acho que as pessoas deveriam respeitar a forma de outras pessoas, seja sua orientação sexual, forma de se vestir, o que come e assim por diante.

O preconceito do ponto de vista da vítima, pode causar danos enormes, por exemplo, houve pessoas que já se mataram por conta de preconceito ou pessoas que já internaram, até mesmo pessoas que já deixaram de sair de casa, de frequentar alguns lugares por conta de preconceito. Além de ter pessoas que não conseguem emprego por conta da sua cor, da sua orientação sexual ou até em quem a pessoa apia.

Acho que se as pessoas deixassem de cuidar da vida das outras e cuidassem mais da própria vida o preconceito diminuiria. Se as leis também fossem mais rígidas o preconceito seria detido.

ANEXO B – Texto 2, versão 2 (T2V2)

Tema: O preconceito na sociedade brasileira

1
2 O preconceito é bem forte na sociedade brasileira,
3 além de ser bem comum. Para mim o preconceito
4 não deveria existir. Porque muita pessoas se perturbam
5 com esse ato indevido, se perturbam porque são discrimi-
6 nados, perseguidos, ameaçados, e tudo pode causar
7 problemas na vida de uma pessoa.

8 Porque o Brasil é um país preconceituoso? Porque
9 o preconceito esta conosco desde da colonização, em
10 uma época que os índios era escravizados, isso
11 acabou quando foi criada uma lei a favor dos negros,
12 mas ainda vemos vestígios dessa escravidão nos dias
13 de hoje.

14 Segundo uma pesquisa em 2011, 52.198 mortos
15 por homicídio no país, mais da metade eram jovens
16 negros. Mas que mais comprava que o preconceito
17 está na nossa sociedade é o que vemos e que
18 vivemos no nosso dia a dia.

19 Para mudarmos essa realidade temos que edu-
20 car nessas crianças, educar em casa e na escola,
21 mostrando que o preconceito esta. Com isso a
22 nossa realidade muda.

ANEXO C – Texto 4, versão 2 (T4V2)

Tema: O preconceito na sociedade brasileira

1 Preconceito é uma opinião que formamos das pessoas
 2 antes de conhecê-las, em minha opinião ninguém deve
 3 julgar as pessoas por aquilo que elas parecem ser,
 4 pois as vezes estamos totalmente enganados. Discriminação
 5 é a forma injusta de tratar uma pessoa por
 6 ela gostar ou ser algo.

7 Eu penso que deveríamos ter os mesmos direitos
 8 independentemente de tudo, muitas pessoas são discriminadas
 9 por causa de religião, cor, falta de ~~ser~~ vertido, opção
 0 social etc. Algo muito discriminatório, pois você se ta
 1 fazendo a pessoa se sentir mal por ela não gostar
 2 da mesma coisa ou não ser igual a você, por
 3 isso não devemos nem conhecer e interior de cada
 4 um.

5 Uma solução para o fim disso tudo seria
 6 dar palestras sobre o assunto e ensinar desde cedo
 7 em escolas para as crianças que todos merecemos
 8 ser tratados iguais e ter os mesmos direitos inde-
 9 pendentemente de qualquer diferença!

1
 2
 3

ANEXO D – Texto 5, versão 1 (T5V1)

Tema: O preconceito na sociedade Brasileira.

1 Apesar das leis que existem sobre o preconceito, continua
 2 sendo uma situação que acontece todos os dias com va-
 3 rias brasileiras! Na minha opinião é que mesmo se o precei-
 4 cinto não fosse lei, todas as pessoas do mundo deveria ter
 5 consciência e tratar todos iguais, afinal, nós somos todos
 6 iguais por dentro.

7 As leis não servem praticamente de nada se a maioria
 8 das pessoas não respeitá-las! Eu acho que se todas as pessoas
 9 respeitarem umas as outras, não só o nosso país, mas
 0 o mundo seria muito melhor. Preconceito não é só sobre
 1 a cor das pessoas não, preconceito é sobre a cor, a sexu-
 2 dade, com deficientes etc... (Eu acho) que se as leis fossem
 3 mais severas, não haveria tantos preconceitos pois as pessoas
 4 teriam medo de serem presas. Apesar de esse assunto
 5 não ter muito haver com leis e sim com a personalidade
 6 das pessoas, eu acho que as leis devem mudar.

7 Então, para complementar o assunto falado ^{preconceito} ~~aceitação~~
 8 além de ser uma coisa feia é uma triste, pois só mesmo
 9 as coisas de ser humilde e suja! Não usar um exemplo aqui
 0 tem gente que tem preconceito com os homossexuais, mas,
 1 um exemplo, a legalização do casamento gay não te obriga
 2 a casar com uma pessoa do mesmo sexo, mas você tem
 3 preconceito ou não, você tem que respeitar.

4 (5)

ANEXO E - Texto 6, versão 1 (T6V1)

Tema: O preconceito na sociedade brasileira

1 No Brasil existem leis que perseguem pessoas que
 2 para a sociedade são vistas como "diferentes" essas
 3 leis têm intuito de punir certas atitudes consideradas
 4 preconceituosas. Na minha opinião, atitudes e ações que
 5 afetam psicologicamente e até mesmo fisicamente um
 6 ser humano pelo simples fato de pessoas não estarem
 7 dentro de um determinado "padrão" é algo absurdo,
 8 extremamente ridículo.

9 Há muito tempo atrás em Esparta da Grécia
 0 antiga, deficientes eram vistos como pessoas limitadas
 1 e incapazes, recém nascidos naquela época não po-
 2 diam apresentar "imperfeições" que logo eram joga-
 3 das de um penhasco, apesar de o mundo ter mu-
 4 dado tanto pessoas ainda são enxergadas como inca-
 5 pazes mesmo no século em que hoje vivemos.

6 A sociedade deveria ter mais empatia por umas
 7 pelas outras, é absurdo ainda no século XXI existir
 8 preconceitos tão inúteis, deveríamos todas sermas
 9 mais humildes e enxergarmos as pessoas
 0 além de suas deficiências, e encorajar e orienta-
 1 ções sexuais, espere que possamos ser pessoas
 2 melhores.

3
 4
 5
 6

ANEXO F – Texto 6, versão 2 (T6V2)

tema: O preconceito na sociedade brasileira

No Brasil existem leis que asseguram pessoas que para a sociedade são vistas como "diferentes" essas leis têm intuito de punir certas atitudes consideradas preconceituosas. Na minha opinião, atitudes e ações que afetam psicologicamente e até mesmo fisicamente um ser humano pelo simples fato de pessoas não estarem dentro de um determinado "padrão" é algo absurdo, extremamente ridículo.

Ha muito tempo atrás em Esparta da Grecia antiga, deficientes eram vistos como pessoas limitadas e incapazes, usavam máscaras naquela época não podiam apresentar "imperfeições" que hoje eram jogadas de um penhasco, apesar do mundo ter mudança tanto pessoas ainda são enxergadas como incapazes mesmo no século em que hoje vivemos.

A sociedade deveria ter mais empatia p umas pelas outras, é absurdo ainda no século XXI existir preconceitos tão inúteis, deveriamos todas sermos mais humildes e enxergarmos as pessoas além de suas deficiências, e ciencias e orientações sexuais, espero que possamos ser pessoas melhores.

ANEXO G – Texto 7, versão 1 (T7V1)

Proposta: _____ Título: O preconceito

Atenção: Mínimo de 20 (vinte) linhas.

Use caneta com tinta Azul ou Preta

Preconceito, uma palavra tão pequena que existe várias formas de praticar, um exemplo é o preconceito, a discriminação de raça ou de cor, esse preconceito é um dos piores que tem, pois a pessoa que é discriminada, sofre muito, alguns entram em depressão outros chegam até a se suicidar, preconceito não é uma brincadeira, o preconceito até pode começar com uma brincadeira, mais depois termina em algo mais grave.

Muitas pessoas acham que a discriminação não leva ao suicídio, muitas vezes o suicídio é a busca de libertação para quem sofre, outros ficam com trauma por resto da vida, mais com a ajuda de alguém, eles podem lutar pelos direitos, é poder mostrar que o preconceito, a discriminação, não são uma coisa normal e sim um desrespeito contra a pessoa.

A solução não é tratar preconceito com preconceito e sim não ter ou existir mais a palavra preconceito, seu significado, essa palavra só machuca tanto pessoas, que temos que cuidar, para futuras gerações, não terem que sofrer com esse problema. *Comp, faremos isso?*

ANEXO H – Texto 7, Versão 2 (T7V2)

Tema: O preconceito na sociedade brasileira

1 O preconceito acontece desde a idade da Grécia Antiga, já
 2 o deficiente é visto como um ser, que não tem capacidade de
 3 exercer tal função, mas eles podem exercer as mesmas funções
 4 que uma pessoa sem deficiência. Embora, muitas pessoas ainda
 5 sejam excluídas da sociedade, por causa da sua deficiência, mesmo
 6 com tantas evoluções dos tempos antigos até hoje, ainda é notório o
 7 preconceito na sociedade de hoje.

8 Raramente vemos uma pessoa com problemas físicos exercendo um
 9 cargo alto, como por exemplo, um advogado ou até mesmo um juiz,
 10 com alguma deficiência física ou psicológica. Um caso ocorrido foi o
 11 de um médico veterinário, passou em uma prova pública, mas
 12 não foi chamado para ocupar o cargo, por sua condição fi-
 13 sica de excludente. Isso comprova que as pessoas deficientes ainda não
 14 são consideradas iguais.

15 Nós devemos adotar medidas para que isso não aconteça mais
 16 na nossa sociedade, como ensinar as crianças desde pequenas a
 17 não praticar discriminação, propagandas que pessoas com deficiên-
 18 cia são capazes de realizar as mesmas funções, que uma
 19 pessoa sem limitações. Então devemos criar mais leis para
 20 ajudar e adotar novas táticas para acabar o preconceito na
 21 sociedade.

ANEXO I – Texto 8, versão 2 (T8V2)

Tema: Preconceito na Sociedade Brasileira

O preconceito já não é de hoje, em dia é de muito tempo atrás, que isso ocorre, ali os dias atuais fogem com que não tornamos mas irracional. Há tipos de preconceito como por exemplo de sexo, cor, cegueira deficientes e outros. Uma mãe deseja a melhor, pois somos todos iguais, muitas pessoas são preconceituosas por causa da sociedade, mas não podemos culpar a culpa em si na própria sociedade, pois também tem que ser considerado pelo a que os pais ensinam os seu filhos.

Mas pessoas gostam muito as outras para a preconceito, pois isso ocorre todos os dias agora mesmo. As pessoas no não se calar quanto a algo de pessoas, mais calar que isso pode de novo como pessoa se sair de casa, fazendo bem, que ela fique com depressão.

Isso é uma coisa muito grave, principalmente quando ocorre com crianças e adolescentes quando muitas crianças traumatizadas, e esse tipo de coisa realmente acontece.

Isso é uma coisa, que pode fazer com que a pessoa não queira mais ir na sociedade, se escondendo no internet.

Como podemos diminuir isso? Começando com a educação que temos de casa, as escolas precisam mostrar o respeito de pessoas e como isso pode mudar muito uma pessoa com simples palavras que para a outra pessoa é um peso enorme em sua vida.

ANEXO J – Texto 9, versão 2 (T9V2)

① Preconceito é uma das formas de discriminação que no Brasil ocorre muito. Para mim é muito ridículo esse tipo de comportamento, pois ninguém no mundo é igual, todos nós temos diferentes jeitos de ser, de agir e de pensar, e que todos nós devíamos respeitar o jeito de ser do próximo.

Uma pessoa que sofre preconceito pode ficar com sérios traumas, como depressão ou até mesmo se matar por conta da opinião dos outros. Algumas chegam a deixar de sair de casa, muitas vezes precisam de tratamento por conta do preconceito.

Na minha opinião o preconceito é muito injusto, se todos nós parássemos para pensar como isso machuca de certa forma uma pessoa, se preocupasse mais no próximo, muitas vidas seriam preservadas, muitas pessoas não deixariam de causar acidentes com sua própria vida, e o mundo iria ser mais feliz. Palestras em escolas nos trabalhos, nas ruas, iria ajudar a população e não praticar mais essas atitudes. Conscientizar a todos sobre esse tipo de atitudes, para que as pessoas comecem a ter mais respeito pelo próximo e até por si mesmo.

ANEXO L – Texto 10, versão 1 (T10V1)

Tema: "O preconceito na Sociedade Brasileira."

Entre tantas pessoas no mundo, também temos de conviver com o preconceito. Os preconceituosos estão sempre julgando e condenando pessoas com raças, cores diferentes, ou até mesmo com deficiências, dentro de cada um existe um pouco de preconceito.

O preconceito também lado a lado com o Brasilino, diariamente vemos, ouvimos ou escutamos situações de preconceito no nosso dia a dia, convivemos com isso.

Pessoas com cores, escuras, negras (ou) muitas das vezes são julgadas (ou rejeitadas) como se fossem bandidos, uma situação difícil, e que ocorre com muita frequência.

Pessoas com deficiências (Auditivas, físicas ou visual) são julgadas por serem incapazes de viver na sociedade, são julgadas por não poderem ter capacidade de ter uma oportunidade de emprego, ou até mesmo julgados incapazes de ter uma família.

Uma certa vez eu assisti um programa em que pegaram dois pessoas com traços e cores diferentes para um teste em que eles tentariam abrir um caso de alguém da indústria, um homem bem vestido de pele branca e traços bonitos tentou abrir o caso, muitas pessoas viram a tela e levaram "um d'boa", como se não tivesse acontecendo nada.

No segundo caso começaram com o

mesmo teste, Mudaram somente de
pele, chegou um homem de cor
negra e traje ruim, e em menos
de 10 segundos chegou polícia e foi um
confusão, e foi que não aconteceu o
mesmo com o homem de traje bonito
e cor de pele branca? isso é infelizme-
nte situações reais.

(Na minha Opinião) temo que
fazem nada parte, fazem o possível
para combatermos o preconceito, é
uma coisa difícil pra se fazer, mas
quem sabe de certo. Temos que
impulhar a igualdade, o Amor ao
próximo, e a paz no mundo. Vivemos
em um país onde ninguém respeita
mas ninguém, infelizmente estamos
vivendo isso, mas podemos sim tirar o
preconceito do mundo, o Bem vencerá
sempre o mal!

ANEXO M – Texto 11, versão 2 (T11V2)

Tema: Preconceito na atualidade

1 Preconceito é um julgamento contra pessoas que
 2 os preconceituosos julgam como "diferentes", por sua
 3 orientação sexual, cor, tamanho ou qualquer outra
 4 mal aceita pela sociedade atual. Quando preconceito,
 5 há uma de pessoas que gostam de humilhar e ser o
 6 outro mal, o Julgado como diferente, quando na
 7 verdade somos todos iguais e temos valores.
 8 Essas pessoas de preconceituoso não usam mais
 9 para reprimir nos dias de hoje, não vendo como
 10 alguém pode achar o outro inferior por sua cor de
 11 pele, pelo peso, altura e religião, sendo que as pessoas
 12 valorizam sua mais também pelo espírito, além de
 13 mais valor de julgar o outro como inferior por
 14 suas várias consequências a vida dele quem ele
 15 vêendo, como depressão, solidão e etc.

16 O preconceito está presente também no mundo da
 17 mídia, no qual ainda não há uma ideia que a
 18 comunidade não se vê inferior, por isso ele não
 19 queremos a maioria das pessoas de cor de
 20 pele e outros negros.

21 Para mudarmos isso já temos que ter
 22 valores, não, preconceitos de mais que isso
 23 preconceitos de mais também pelas outras e
 24 não fazer com os outros o que não queremos
 25 que façam conosco.

ANEXO N – Texto 12, versão 2 (T12V2)

Tema: _____

1 No Brasil hoje um dia existe vários tipos de preconceito
 2 incluindo por causa da cor, das outras pessoas, deficiência,
 3 por opção sexual ou até mesmo por religião.
 4 O preconceito é uma coisa bastante grave, pois muitas
 5 das vezes acaba até com a vida, ou até mesmo com o
 6 momento com as outras pessoas. Exemplo de opção sexual: duas
 7 meninas elas estavam de mãos dadas no terminal, as
 8 delas ficaram olhando diferente pra elas. Outras caso também
 9 é homem que gosta de homem.

10 O preconceito pode trazer várias consequências as pessoas
 11 por exemplo a pessoa que pratica o preconceito pode até matar
 12 a pessoa que ele faz o preconceito, ou até mesmo ao contrário
 13 vice. Ou até mesmo a pessoa que sofre preconceito
 14 pode se isolar de as pessoas mais próximas dela, familiares,
 15 amigos (etc).

16 A estrutura do futebol é racista e ela é racista
 17 porque nos homens, que o construíram (da) sempre racista.
 18 Quando limitamos o futebol no estado tentamos esquecer a
 19 que também está em nós, não existe mais (futebol) nada por
 20 falar de ele ser um jovem negro de 5298 morto por
 21 homicídio em 2011 na favela Maré da cidade de Rio de Janeiro.
 22 Exemplo: o do jogador Daniel, que sofreu discriminação
 23 com em meio de campo.

24 O preconceito ainda pode ser combatido, e se as pessoas de
 25 todo o Brasil fizerem trabalhos ajudando sobre o preconceito
 26 que essa situação ainda vai melhorar.

ANEXO O – Texto 13, versão 2 (T13V2)

Tema: O preconceito na sociedade Brasileira.

O preconceito é um pré julgamento das pessoas pelo simples fato de sua cor/raça - das das pessoas com características físicas, como as costas, isso precisa ser corrigido mais o preconceito no Brasil, acho muito forte uma pessoa ser discriminada só por conta da cor, raça, ou até por causa da sua orientação sexual, as pessoas não têm direito de escolher a sua própria vida, só com o preconceito. O preconceito não deveria existir ali por que é uma escolha própria e ninguém pode forçar ninguém a ser branco.

O preconceito não vai existir em nenhum lugar, mas como todos vivem independentemente da cor, raça, ou orientação sexual, somos todos seres humanos não importa a sua orientação.

As pessoas que sofrem com esse tipo de preconceito desistem de muito, por que a justiça nunca presta que faz preconceitos com as pessoas, a justiça tem que mudar essa situação, todos nós sabemos que preconceito é crime, mas a justiça não faz nada para acabar com o preconceito.

ANEXO P – Texto 14, versão 1 (T14V1)

Proposta: Preconceito... Título: O preconceito em si.

Atenção: Mínimo de 20 (vinte) linhas.

Use caneta com tinta Azul ou Preta

O preconceito é a pior coisa que existe no mundo. Não é uma pessoa pelo preconceito dela e de uma total hipocrisia. Essas pessoas não sabem o quanto essas coisas as pessoas que recebe os golpes.

Todos nós temos total liberdade para escolhermos ser o que quisermos, seja uma religião, um gênero e quem usar a roupa de todos nós devemos agir e viver de igual com todos sem nenhum preconceito. Devemos respeitar a todos de todos os sexos, raças, etnia, religião, escolha de gênero, opção sexual ou religião.

Todos nós devemos ter os mesmos direitos as mesmas oportunidades, e sermos todos iguais e o mesmo lugar no mundo. Deus fez a gente diferente para aprendermos com as diferenças de cada um. Então vamos respeitar os outros diferentes de como são. Por que um mundo sem preconceito é um mundo melhor e mais feliz.

ANEXO Q – Texto 15, versão 2 (T15V2)

Tema: O preconceito na sociedade brasileira

O preconceito não quereria existir, não nascemos preconceituosos, preconceito plus ide pensars que não tem, não conhece o gonor, independente de lingua ou de lugar, de branco ou de preto, temos os mesmos direitos, temos pensamentos diferentes, cores diferentes, mas nem por isso devemos ter raizela xingar e outras por essa "diferença". Temos que aprender a respeitar a opinião e a maneira de pensar uns dos outros.

Mas... Nem por isso, somos diferentes, eu penso de uma forma e meu colega pensa de outra, o respeito vem antes do preconceito. E devemos respeitar a opinião, a forma de pensar e de agir. Porque temos os mesmos direitos, independente de cor, mas sempre que a de um colega, mas pensamentos diferentes. Respeite... Somos todos iguais.

O preconceito causa muitas coisas, prejudicam as pessoas de uma forma muito ruim, causando muitas consequências, em alguns casos, não querem sair de casa, se querem ficar sozinhos, presos, elas sofrem estresses, que muitas das vezes não são muito ruins de notar, mas elas sofrem, pois não sabem chegar em algum, para aplicar, muitas tem a sua própria vida.

As escolas deveriam ter palestras, a cada mês para combater isso, pois o preconceito, está na escola, alunos que não deixam de ir para a escola por conta dessa discriminação, os pais sabem da e apoia ao filho, e notar quando está sem vontade de ir para a escola. E as leis serem mais rígidas, para todos terem a vida.

ANEXO R – Texto 16, versão 2 (T15V2)

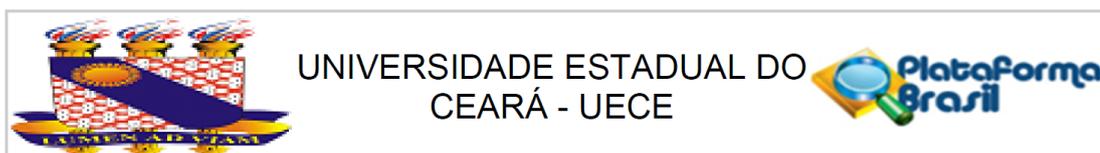
Tema: Preconceito

Agora com duas pessoas no mundo, muitas coisas podem acontecer. Tipos de preconceito, desde a cor da pele, do cabelo, do cabelo, até mesmo a aparência física do corpo, isto é, mundo, injúria, por não aceitar reparando culpa por não pensar igual, a clar, da mesma opinião isto é, tem absurdo a, poro viver em um mundo onde não aceitar você, pois você tem a pele mais escura, ou não aceitar por que você gosta de outras pessoas do que proprias coisas sexual. Isso é uma vergonha não só para o mundo e sim para a própria ser humano.

As pessoas tem que se comportar, pois isso é uma ofensa, ninguém sabe a que ponto no cabelo de um homem quando isto é agredido verbalmente ou até fisicamente, só por conta da sua cor da pele ou porque optou por escolher um gênero diferente, mesmo de sexo fazem por racismo, bullying, homofobia, isto passa ser parado.

Você não precisa gostar de pessoas que tem a tom da pele muito escura, ou de cabelo e não precisa em guardar você precisa aceitar, porque julgar é muito fácil, difíceis mesmo é quando você está de "outra lado do mundo", não seja racista e tome nome muito melhor.

ANEXO S - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA UMA ESCRITA AUTORAL NA PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Pesquisador: SUELY MENEZES RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01557918.8.0000.5534

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA FUNECE

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA FUNECE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.091.593

Apresentação do Projeto:

A pesquisa aborda uma intervenção para o desenvolvimento do domínio de habilidades e competências relativas à produção textual no gênero artigo. Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, a ser realizada com 25 alunos do 9º ano de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE. A pesquisa será desenvolvida nas seguintes etapas: 1) Leitura de textos do gênero artigo de opinião para discussão, na sala, do tema proposto; 2) exibição de vídeos que exploram o tema para discussão e fundamentação dos alunos com relação ao tema; 3) produção inicial dos artigos de opinião elaborados pelos sujeitos; 4) oficina para identificação da estrutura do artigo de opinião: as estratégias argumentativas e marcadores de autoria nos textos lidos; 5) elaboração e aplicação de atividades de intervenção que possibilitem a identificação e uso dos operadores argumentativos e marcas de autoria na construção textual; 6) revisão e reescrita da produção inicial, com a interação professor – aluno, a fim de verificar os resultados obtidos com a proposta de intervenção. A análise dos resultados será baseada na verificação das versões iniciais e finais dos textos produzidos pelos alunos, com a finalidade de identificar as mudanças na redação.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é "Produzir e aplicar uma sequência de atividades pedagógicas visando desenvolver nos alunos do 9º ano de uma escola pública estadual de Fortaleza o domínio de habilidades e competências da produção textual, no gênero artigo de opinião, no que se refere

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

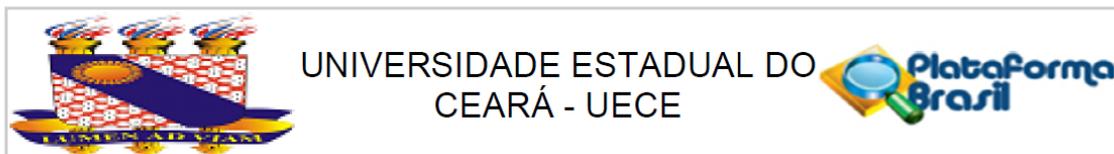
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.091.593

à autoria." Os objetivos secundários da pesquisa são: a) Verificar que estratégias argumentativas os alunos utilizam em seus textos que podem ser avaliadas como indícios de autoria; b) Produzir um manual de ensino que possibilitará ao professor de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental desenvolver em seus alunos as habilidades e competências necessárias para a produção de uma escrita autoral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que "Os riscos possíveis são que alguns participantes podem se sentir envergonhados ou constrangidos ao longo de alguma etapa da pesquisa ou podem se sentir pressionados a participarem do estudo por serem meus alunos." Para minimizar esses possíveis riscos, a pesquisadora se propõe a conversar com o aluno e a prestar assistência sem qualquer ônus.

No que se refere aos benefícios, a autora destaca que "[...] a pesquisa se dará no auxílio do desenvolvimento das habilidades de produção escrita, uma vez que essas são atividades trabalharão as estratégias de autoria dos textos, importante aspecto na formação de escritores autônomos." Além disso, deixa claro que o estudo fornecerá subsídios para a elaboração de um manual de produção textual para os alunos.

No termo de assentimento para os alunos e no termo de consentimento livre e esclarecido para os pais, a pesquisadora faz referência à garantia da confidencialidade, anonimização dos dados, liberdade de recusa e de retirada do consentimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta da pesquisa viabiliza um diagnóstico situacional a respeito da competência da produção escrita por parte de alunos do 9º ano de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE. Assim, o estudo poderá fornecer subsídios para melhoria da competência escrita dos alunos em relação aos textos argumentativos, a partir do estímulo à criticidade, à singularidade e à individualidade na redação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está de acordo com a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Contudo, recomendamos atenção a substituição da palavra "cópia" por "via" no termo de consentimento livre e esclarecido e no termo de assentimento. Também sugerimos a atualização do cronograma da pesquisa no documento "Informações Básicas sobre o Projeto".

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.091.593

Recomendações:

- 1) No termo de consentimento dos pais, na descrição do objetivo, é necessário corrigir a repetição do verbo "analisar". A palavra "cópia" deve ser substituída por via.
- 2) No termo de assentimento para os alunos, substituir a palavra "cópia" por "via" e incluir o campo para assinatura do pesquisador.
- 3) Atualizar o cronograma de execução, com início da coleta de dados após tramitação da análise ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Isso deve ser feito no projeto e nas informações básicas do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

OBS.: Relembramos sobre a necessidade de envio de relatório ao Comitê de Ética em Pesquisa ao final da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1241379.pdf	13/12/2018 02:59:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoprofletas2.pdf	20/10/2018 23:52:27	SUELY MENEZES RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	scan.pdf	20/10/2018 23:06:46	SUELY MENEZES RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosdeconsentimentosuely.doc	20/10/2018 23:05:35	SUELY MENEZES RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimentosuely.docx	20/10/2018 23:05:02	SUELY MENEZES RODRIGUES	Aceito
Cronograma	cronogramasuely.docx	20/10/2018 23:04:06	SUELY MENEZES RODRIGUES	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

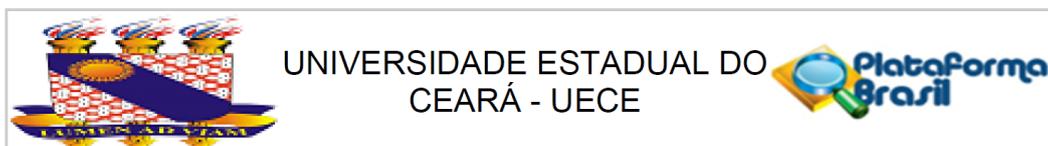
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.091.593

Folha de Rosto	folhaderostodigitalizada.pdf	20/10/2018 23:01:20	SUELY MENEZES RODRIGUES	Aceito
----------------	------------------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 18 de Dezembro de 2018

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br