



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS-MS**

IONE DA ROCHA SEVERO

**PRODUÇÃO TEXTUAL: OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS POR
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dourados-MS

2015



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS-MS**

IONE DA ROCHA SEVERO

**PRODUÇÃO TEXTUAL: OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS POR
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras
Habilitação Português/Inglês da Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Letras.

**Orientadora Profa. Ma. Elma Luzia Corrêa
Scarabelli**

**Dourados- MS
2015**

S525p SEVERO, Ione da Rocha

Produção textual: operadores argumentativos utilizados por alunos do ensino médio/ Ione da Rocha Severo. Dourados, MS: UEMS, 2015. 52 p.; 30cm .

Monografia (Graduação) – Letras Hab. Português–Inglês Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Profa. Msc. Elma Luzia Corrêa Scarabelli

1. Linguagem 2. Gênero textual 3. Operadores argumentativo

I. Título.

CDD 23.ed. 400

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para publicação e reprodução de cópia(s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apenas para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria do trabalho.

Data e assinatura do autor

IONE DA ROCHA SEVERO

**PRODUÇÃO TEXTUAL: OPERADORES ARGUMENTATIVOS UTILIZADOS POR
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Aprovado em:

Profa. Ma. Elma Luzia Corrêa Scarabelli
Orientadora

Prof. Dra. Eliane Aparecida Miqueletti
Membro Titular

Prof. Me. Anailton de Souza Gama
Membro Titular

Epígrafe

De fato é dentro da e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre- e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que ilustra uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu.

Émile Benveniste

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai (in memória) e a minha mãe em reconhecimento à dedicação e ao amor que tiveram em meio tantas lutas para criar a mim e meus irmãos, o que fez com que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. E às pessoas mais importantes na minha vida, sem as quais eu nada seria: meu marido e meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ter me concedido saúde e disposição para ir em busca da realização desse sonho, pelas vezes que não acreditei em mim e que, milagrosamente, fez brotar força e coragem para que continuasse.

A minha orientadora, professora Elma L. Corrêa Scarabelli, pela paciência, bondade, disponibilidade e ensinamentos durante a produção desta monografia. Pelos momentos de descontração nos lanches carinhosamente preparados para nossas tardes de estudo. E de forma grandiosa agradeço pelo incentivo e pela confiança que depositou em mim durante os quatro anos que trabalhamos juntas no PIBID.

De maneira especial ao meu marido e aos meus filhos pela compreensão nos momentos em que precisei dedicar-me inteiramente aos estudos.

A cada um dos colegas de turma pela amizade nesta trajetória e principalmente pelo carinho e respeito que sempre tiveram para comigo.

A todos os professores do curso que contribuíram para minha formação tanto com seus ensinamentos como com seus exemplos de dedicação e profissionalismo.

Aos meus familiares e amigos que mesmo estando longe sempre torceram por mim neste momento importante da minha vida.

Por fim, gostaria de agradecer a toda equipe da UEMS que fez com que me sentisse em “casa” durante esses quatro anos da graduação.

A todos o meu muitíssimo obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar textos produzidos por alunos do Ensino Médio durante as aulas da disciplina de Produção Interativa, com a finalidade de verificar se os mesmos apresentam conhecimento sobre os conectivos essenciais na introdução da argumentatividade nos enunciados. Para isso, foram delimitados textos dissertativos argumentativos, todos originários de uma mesma turma de 2º ano da rede pública de ensino da cidade de Dourados – MS. Para a execução deste trabalho foram realizados estudos bibliográficos sobre a concepção de diversos teóricos, dentre eles Abreu (2009), Bakhtin (2003), (2006), Citelli (1994), (1997), Ducrot (1987), Fiorin (1999), (2008), Guimarães (2002), Koch (2004), (2010), (2011), (2012) e Marcuschi (2008). Na sequência serão apresentadas as reflexões feitas sobre gêneros do discurso, linguística textual, PCN, abordagem sobre a prática de escrita de textos argumentativos, sobre os operadores argumentativos e, por último a análise do *corpus* demonstrando a forma que os mesmos foram empregados pelos alunos.

Palavras – chave: Linguagem, gênero escolar, operadores argumentativos

ABSTRACT

This research aims to analyze texts written by high school students during the lessons in the discipline of Interactive Production, in order to check whether they have knowledge about the essential connective in introducing argumentativity in the statements. For the corpus of this analysis dissertative-argumentative texts were delimited, all originating from the same class of 2nd year of the public school in the city of Dourados - MS. For the execution of this work bibliographical studies on the design of several theorists were carried out, including Abreu (2009), Bakhtin (2003), (2006), Citelli (1994), Ducrot (1987), Fiorin (1999) (2008), Guimaraes (2002), Koch (2004) (2010) (2011) (2012) and Marcuschi (2008). Following the reflections will be presented on speech genres, textual linguistics, NCP approach to the practice of writing argumentative texts on the argumentative operators and finally the analysis of the corpus showing the form that they were employed by the students.

Key – words: Language, Gender School, Argumentative Operators

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. LINGUAGEM, DISCURSO E TEXTO NA ESCOLA: BUSCANDO AMPARO TEÓRICO..	14
1.1 A Linguagem na Concepção de Mikhail Bakhtin	14
1.2 O Texto Como Objeto de Análise Segundo a Linguística Textual	14
1.3 Gêneros do Discurso: Uma Leitura de Bakhtin	15
1.3.1 Gênero textual.....	16
1.3.2 Os gêneros textuais na escola	18
1.4 Os Parâmetros Curriculares e a Reformulação do Ensino Básico	20
1.4.1 O novo ensino médio e sua organização por área de conhecimento	21
2. O TEXTO DISCURSIVO ARGUMENTATIVO: UM GÊNERO ESCOLAR	24
2.1 Texto Dissertativo	24
2.2 Texto Dissertativo-Argumentativo: Um Gênero Escolar.....	24
2.3 Enunciação	25
2.4 Polifonia	26
2.5 Dialogismo	27
2.6 Argumentação	28
2.7 Operadores Argumentativos.....	29
3. REFLETINDO ACERCA DO <i>CORPUS</i>	34
3.1 Apresentação do Corpus.....	34
3.2 Sobre a Produção Textual Analisada	35
3.3 Levantamento Quantitativo dos Operadores Argumentativos e Análises do corpus.	36
GRÁFICO.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXO	51

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM) ancorados na concepção de linguagem sócio-histórica incentivam a abordagem dos mais diferentes gêneros discursivos como ferramenta no ensino-aprendizagem de Língua Materna. Segundo os responsáveis pela elaboração do documento “O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (PCNEM 2000 p10).

Espera-se que, por esse intermédio, o aluno que é sujeito em formação, entenda que é a partir do seu conhecimento em relação às práticas cotidianas de linguagem que receberá auxílio durante o ensino de Língua Materna para que a desempenhe com proficiência nas mais variadas situações de uso.

No intuito de verificar como a escola conduz a aprendizagem por meio das práticas de linguagem, se faz necessária na presente pesquisa, entre outros estudos, uma reflexão um pouco mais aprofundada acerca dos gêneros no ensino de Língua.

Segundo o linguista Luiz Antonio Marcuschi (2008), pós doutor em questões de oralidade e escrita, nos últimos anos, no Brasil, surgiram inúmeros trabalhos no que se refere aos gêneros discursivos e suas práticas de ensino. Relata o autor que, “Podemos afirmar que estamos vivendo uma espécie de ‘explosão’ de estudos na área, a ponto de essa vertente de trabalho ter se tornado uma moda” (MARCUSCHI 2008 p.146). O referido professor faz ponderações sobre alguns trabalhos realizados na área e aconselha, de modo enfático, que tais estudos sejam intensos, devido o ensino de Língua Materna estar fortemente centrado em gêneros, “e isso não é tão simples nem pode ser realizado de modo ingênuo”, observa o autor na página posterior.

As estratégias e as estruturas dos gêneros foram difundidas por ARISTÓTOLES na Idade Média que, a partir de então, destacou e desenvolveu a retórica. Na atualidade, o estudo dos gêneros discursivos apresenta perspectivas diferentes da aristotélica e agrega-se a estudiosos das mais diversas áreas de investigação. Segundo MARCUSCHI estudiosos como teóricos da literatura, retóricos, tradutores, linguistas da computação, especialistas no Ensino de Inglês para fins específicos e professores de língua têm mostrado interesse por tais estudos, conforme registra:

Isso está tornando o estudo dos gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. (Marcuschi 2008 p.149)

Nesse sentido estudar os gêneros é também estudar a língua, pois os dois estão relacionados. Bernard Schneuwly aliado aos estudos de Dolz, Pasquier e Bronckart, adverte que uma ação realizada com a Língua e por intermédio dela é constituída pela produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto de enunciados. São essas infinitudes de situações de utilização (ação) da linguagem que dão origem aos gêneros; desse modo, o aluno está exposto aos mais variados tipos de gênero desde que se tornou falante da Língua.

Desta forma, a proposta desta pesquisa surgiu a partir das experiências adquiridas durante a participação como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto interdisciplinar, período no qual foram desenvolvidas inúmeras atividades na unidade escolar aliada ao programa.

Dentre os diversos projetos realizados, muitos deles aconteceram no sentido de utilizar como recurso metodológico os diferentes gêneros textuais. Com a ressalva de atender a exigência da escola, bem como da professora titular e supervisora do programa; a escolha do gênero discursivo textual abordado sempre atendeu à ementa das respectivas séries trabalhadas, assim como a solicitação de conciliar o estudo do gênero com a abordagem gramatical. Destaca-se que a realização dos projetos não aconteceu nas aulas de Língua Portuguesa propriamente dito, mas sim nas aulas de produção interativa.

A escolha do objeto em estudo, os operadores argumentativos, deu-se da constatação do elevado índice de dificuldade e diria, até de “aversão”, que os alunos em geral nutrem em relação ao ato de leitura e escrita, em especial a produção de textos dissertativos. Foram selecionados, para análise, os textos de caráter dissertativo argumentativo em razão da organização textual, da exposição de uma problemática, a construção da argumentação e da persuasão em favor de um ponto de vista. Segundo Antônio Suárez Abreu (2009 p.25) “o ato de argumentar é a arte de convencer e persuadir”. E assim esclarece:

Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provocando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição PER, “por meio de” [...] Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós.

O texto de caráter argumentativo é um perfeito instrumento para utilização significativa do grupo de morfemas classificados pela semântica enunciativa de operadores argumentativos. Como reforça KOCH (2004, p.102), “[...] uma série de morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação, que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos”.

Dessa forma, o intuito da presente pesquisa é trazer ponderações para alertar sobre o fato de que, na elaboração dos referidos gêneros textuais, bem como nos enunciados de igual teor, não basta somente o bom desempenho das regras gramaticais. É preciso também lançar um olhar no que se refere à aplicação dos recursos coesivos e da possibilidade de verificação dos mais variados aspectos inerentes à utilização da linguagem.

À vista disso, será apresentado e fundamentado em estudiosos especializados nos assuntos concernentes ao *corpus* pesquisado, estudos nos quais verifica-se a pertinência e o “poder” diferenciado dos Operadores Argumentativos e a sua relevante contribuição na prática de elaboração deste gênero textual, que efetivamente é exigido do aluno como método avaliativo em exames para ingresso nos sistemas institucionais de nível superior.

Em síntese, o trabalho ora apresentado é composto por três capítulos, sendo os dois primeiros utilizados como ancoragem teórica. Para esta função, foram utilizados os estudos de Abreu (2009), Bakhtin (2003) e (2006), Barbosa (1992), Barros (1999), Citelli (1994), (1997), Ducrot (1987), Fiorin (1999) e (2008), Fávero (2002), Guimarães (2002), Koch (2004), (2010), (2011) e (2012), Marcuschi (2008), PCN (1998), PCNEM (2000), Sacconi (1994), Ferrarezi (2008). Ressalta-se que a apresentação dos referidos estudiosos deu-se por ordem alfabética e tem por objetivo situar teoricamente a discussão.

O terceiro capítulo é utilizado como apresentação do *corpus* e também como espaço para a análise concreta do material estudado. Finalmente, nas considerações finais, encontra-se a conclusão obtida no decorrer desta pesquisa.

1. LINGUAGEM, DISCURSO E TEXTO NA ESCOLA: BUSCANDO AMPARO TEÓRICO

1.1 A Linguagem na Concepção de Mikhail Bakhtin

O ser humano diferencia-se dos outros seres principalmente pela sua habilidade de emprego da Língua, isto é, pela linguagem, até mesmo porque ela é o principal instrumento de relação do homem com o mundo. É na linguagem e pela linguagem que se tem a possibilidade de compreender as diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade.

O desempenho da linguagem é concebido pelos locutores num processo de interação. Na visão de BAKHTIN (2003, p. 261) “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Em consonância com o autor percebe-se, portanto, que a atividade da linguagem pode sofrer adequações conforme tempo e espaço, ajustando-se em conformidade à necessidade de comunicação em diferentes situações.

1.2 O Texto Como Objeto de Análise Segundo a Linguística Textual

Foi a partir da década de 60 que surgiram os novos estudos sobre o texto constituindo, desde então, um novo ramo da Linguística. Tendo como princípio o texto como forma específica de manifestação da linguagem, essa nova ciência o coloca como único objeto de análise. Dessa forma, deixa em segundo plano a análise transfrástica, a qual se limitava aos fenômenos sintático-semânticos a nível frasal. Bem como assevera KOCH (2011, p. 23) “O texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto”.

No passar dos tempos, mesmo com pressupostos básicos comuns, mas devido à amplitude do campo, surgem várias vertentes e com elas novas denominações para a Linguística Textual. Os linguistas dedicados a esta área específica possuem enfoques diferentes e, por esta razão, suas teorias divergem umas das outras. Contudo, apresentam pontos comuns, sendo que de maneira geral consideram o texto como um enunciado provido de significação, podendo ser longo ou curto e apresentar-se na forma oral ou escrita. A esse respeito, KOCH (2004, p. 11) que registra:

O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem

qualitativa. Assim, passou-se a pesquisar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, quais elementos ou fatores são responsáveis pela textualidade.

Diante desta perspectiva, compreende-se que o texto não é constituído unicamente de aspectos linguísticos formais, apresentados de forma estável e invariável, mas sim de mecanismos pragmáticos carregados de subsídios que garantem a compreensão sociocomunicativa. Evidentemente então, que a sua “clareza” depende dos conhecimentos prévios sobre mundo, em qual contexto está inserido e qual sua tipologia.

1.3 Gêneros do Discurso: Uma Leitura de Bakhtin

Ancorado na concepção bakhtiniana, as “adequações” sociocomunicativas dos sujeitos, a interação verbal é intermediada pelos gêneros discursivos, sendo que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN 2003, p. 262).

Discurso, para Bakhtin é uma produção enunciativa sócio-histórica que se concretiza por meio dos gêneros. Os gêneros discursivos são as mais variadas formas de utilização da língua, as quais são construídas na interação social por um determinado grupo (escola, igreja, política, etc.) cumprindo uma finalidade específica. Assim, segundo BAKHTIN (2003, p. 268), “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Diante disso, o autor considera importante salientar que os gêneros são infinitos e inesgotáveis, isso ocorre devido a variedade de repertórios e a crescente mudança das esferas discursivas.

Para que a finalidade do discurso seja de fato compreendida, tendo em vista que as especificidades são próprias do grupo ao qual o enunciado foi produzido, cada enunciado apresenta um conteúdo temático, um estilo da linguagem e principalmente a estrutura composicional. Em conformidade BAKHTIN expõe:

Todos os três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Seu princípio é o vínculo específico que acontece em relação à utilização da linguagem e as atividades humanas, as chamadas esferas de ação. Ao construir um discurso, antes de

qualquer coisa, o autor/locutor deve estar ciente do gênero discursivo que se apropriará, pois não são produzidos enunciados fora das esferas de ação.

Tendo em vista que a comunicação ocorre por meio de gêneros, os quais são determinados pela especificidade e finalidade de cada uma das esferas, é a partir delas que surgem os tipos de enunciados. Já que os enunciados podem sofrer transformações em função da alternância das esferas de atividades. Logo, é correto dizer que os tipos de enunciados elaborados por cada uma destas esferas são estáveis. Em virtude disto, BAKHTIN (2003, p. 262) defende seu ponto de vista de que discurso é heterogêneo, devido suas diversas possibilidades de emprego da língua: “[...] a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo [...]”.

Deste modo, o teórico classifica gênero do discurso em dois grupos: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. O gênero primário consiste ao gênero simples ou do cotidiano, sendo produzido na conversação imediata, informal e repassado naturalmente e individualmente.

Já o gênero secundário é mais complexo e surge nas condições de um convívio cultural mais amplo. São mais elaborados e são geralmente previamente planejados, como exemplo pode ser citado o romance, o drama, a pesquisa científica, os gêneros publicitários e etc. predominam na modalidade escrita, ressaltando que o segundo integra-se ao primário assim modificando-o.

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (rietchevóie obschênie) - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. (BAKHTIN. 2003, p. 265)

O teórico chama a atenção para a importância de distinguir essas duas modalidades de enunciados, primários e secundários, devido às suas especificidades serem extremamente distintas. Dessa forma, somente após esta identificação poderá ser entendida a natureza e a profundidade do enunciado, abrangendo então sua peculiaridade, bem como a distinção de estilo individual de cada falante.

1.3.1 Gênero textual

Conforme abordagem anterior, a linguística textual trata o termo texto levando em consideração tanto as manifestações verbais quanto as escritas. Em qualquer das modalidades o texto apoia-se em formas padronizadas, conceituadas como gêneros textuais, como expõe MARCUSCHI (2008, p. 155)

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por

composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o discurso na forma concreta, isto é, materializado na qual circula na sociedade, assim como uma entrevista, uma tese, uma notícia, um conto, uma crônica, um bilhete, um e-mail e tantos outros mais a contemporaneidade aliada à criatividade humana de produzir, constituem gênero textual.

Frente à perspectiva de que os gêneros textuais representa as diversas ações sociais, de certa forma servem de âncora para organizar a sociedade, é necessário então que possuam certos traços característicos, que assim funcionem como uma espécie de modelo. Dessa forma cada sujeito constrói adequadamente seu discurso/texto conforme o seu público alvo e principalmente em conformidade ao contexto em que está inserido. Como observa MARCUSCHI (2008 p.190): “Isto faz com que tenhamos uma noção clara do que convém ou não convém em determinados momentos”.

Portanto, pode-se dizer que essa competência em adaptar a organização global do texto é que constrói a diferenciação dentre os gêneros textuais e é por meio dela que poderão ser investigadas as estratégias de construção e conseqüentemente a interpretação. Segundo KOCH (2011, p. 53)

A competência textual de um falante permite- lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam seqüências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. Não se torna difícil, na maior parte dos casos, distinguir um horóscopo de uma anedota ou carta familiar, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fabricado, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo e assim por diante.

Diante do que foi expresso pela autora, compreende-se que a exposição dos sujeitos aos diversos textos do cotidiano, assim como artigos de jornais, catálogos, manuais de instruções e etc.; faz com que a capacidade metatextual seja treinada, elevando o conhecimento tanto para a construção como para inter-relacionar os textos.

Assim sendo, é importante assinalar que a competência linguística de forma adequada faz com que seja identificada a construção composicional dos textos. Desta forma, pode-se afirmar que todo o enunciado tem como base uma forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo e essas formas caracterizam o todo do enunciado, relacionando-se em diferentes situações sociais.

Portanto, são essas diferentes situações de uso da interação entre os sujeitos de uma determinada sociedade que dão origem aos gêneros, como observa KOCH (2011 p. 54) “tipos relativamente estáveis”. Certamente, essa afirmação da autora dá-se devido a extrema diversidade de utilização da língua que por sua vez, elabora uma variedade de gêneros

(enunciados) para que cada qual atenda uma necessidade específica e que podem variar no tempo conforme o contexto histórico. Assim, para KOCH (2011, p. 54):

É importante assinalar, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

No sentido de reforçar o que já foi dito anteriormente, é importante frisar que é devido essa competência em adaptar o gênero estabelecendo meio-finalidade que ocorre a estruturação textual. Estabelecida a sua caracterização e sua função tende-se um “modelo”, que define a situação de uso. Diante desse posicionamento é necessário enfatizar que estudiosos como Schnewly (1994), Bronckart (1994), Scheneuwly & Dolz (s.d.) e Adam (1993) também fazem contribuições à Linguística Textual.

Mediante as ponderações feitas por KOCH cabe destacar que algumas das considerações expostas nesta abordagem parte da ideia destes teóricos. SCHENEUWLY (apud KOCH 2011, p. 54) aponta que “existem elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana: o sujeito, a ação, o instrumento”. Esse pressuposto, para KOCH, significa em outras palavras que o teórico considera que o gênero ao ser usado por um sujeito/enunciador, quando este age discursivamente em determinada situação, funciona como uma ferramenta, pois recorre a uma infinidade de gêneros.

Portanto, ainda em relação às ideias de SCHENEUWLY a autora observa que o mesmo, entende o domínio de “utilização do gênero, como o próprio domínio da ação comunicativa”, e que este domínio poderá ser adquirido por meio do ensino da linguagem. Sendo então “pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero” (KOCH, 2011, p. 55) vindo, portanto ao encontro de seus estudos, os quais visam colocar o texto como objeto central de ensino.

1.3.2 Os gêneros textuais na escola

Atualmente, em tempos de inúmeras transformações culturais e com o grande avanço da tecnologia, o mundo tem um mercado de trabalho exigente e bastante diversificado. Com essas mudanças foi necessário que a escola revisse a sua postura institucional e mesmo que em pequenos passos, ela caminha de encontro a essa nova realidade. Para isso, atualmente há um empenho em reorganizar o currículo e a abordagem dos conteúdos. Diante desse contexto, o gênero passou a ser entendido como objeto de ensino/aprendizagem, assim KOCH (2011, p.

56) assevera: “A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”.

Desse modo, a partir do ponto de vista das novas perspectivas relacionadas ao ensino/aprendizagem é fundamental a elaboração de uma metodologia que considere as práticas de linguagem também como ferramenta intermediária da aprendizagem. No entanto, o ensino de gênero na escola não abrange o gênero discursivo.

Em virtude disso é que SCHNEUWLY e DOLZ apresentam algumas distinções primordiais no ensino de produção textual. A primeira consideração dos autores é que os gêneros são estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação, além disso, o objetivo é que de forma gradual, ou seja, conforme o avanço das séries o aluno saiba reconhecer cada estereótipo, em geral descrição, narração, dissertação. Nesse sentido, os autores afirmam que:

A produção de textos é concebida como representação do real, exatamente como ele é, ou do pensamento, tal como é produzido. Por isso, os gêneros devem-se ordenar segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrições de objetos ou de eventos) até as mais complexas, que descrevem o pensamento (dissertação etc.) (SCHNEUWLY & DOLZ, apud KOCH 2011 p. 57).

A segunda constatação observada pelos teóricos diz respeito ao importante papel que a escola desempenha como meio interativo. Toda sua rotina comunicativa interna ou externa funciona como ocasiões de produção/recepção de textos. Como justificam SCHNEUWLY & DOLZ (apud KOCH 2011 p. 57) “Os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento”.

E por fim, na última distinção dos estudiosos, existe uma negação por parte da escola em ser vista como lugar particular da comunicação transmitindo um pensamento que existe uma continuidade de comunicação dentro e fora da escola. O principal aqui é o funcionamento de práticas de linguagem. Diante desta constatação os referidos autores expõem que:

Neste caso, torna-se impossível pensar numa progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção, já que o ensino visa, quase que imediatamente, ao domínio de ferramentas necessárias para funcionar nestas práticas. SCHNEUWLY & DOLZ, apud KOCH 2011 p. 57)

De acordo com as postulações dos autores, “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem”. Sendo então duplos esses objetivos, visto que em um deles o aluno tenha o completo domínio sobre o gênero para que assim desenvolva a habilidade em reconhecê-lo, compreendê-lo e que consiga

reproduzi-lo com facilidade tanto na escola como fora dela. E por fim, envolver o máximo possível os aprendizes nas reais situações de uso do gênero fazendo com que denotem um significado considerável para eles.

De todo o exposto é coerente destacar as palavras de KOCH, (2011, p. 60) a qual tanto contribui para o ensino/aprendizagem mediante o uso do gênero: “[...] a discussão e a pesquisa sobre os gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual”.

Ao encerrar a reflexão sobre o ensino do gênero no âmbito do ensino básico vale salientar que há um consenso entre pesquisadores da área e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que o ensino de Língua Materna deve ser mediado por práticas pedagógicas constituídas a partir dos gêneros textuais. Mediante esta observação pressupõe-se a conveniência de uma abordagem composta por verificações oriundas dos documentos que regem o ensino básico nacional.

1.4 Os Parâmetros Curriculares e a Reformulação do Ensino Básico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram de uma proposta do governo federal, para “padronizar” o sistema educacional de todo o país. Esta proposta originou-se para cumprir exigência constitucional que impõe ao Estado a elaboração de parâmetros que garantam uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Pode-se dizer que os PCN são os pilares estruturais da educação no Brasil. Foram elaborados por intermédio do Ministério da Educação (MEC) que os publicou no ano de 1998 para regulamentar o ensino escolar nacional, ou seja, de Norte a Sul do país todas as escolas o utilizam como referência na elaboração dos seus currículos, constituindo uma base comum nacional. Vale ressaltar que cada escola ao elaborar sua proposta pedagógica, deve levar em consideração a real situação de sua comunidade escolar.

Os PCN trouxeram mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. O do Ensino Médio (PCNEM) foi reformulado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, conforme esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou, na atual administração, o projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação (PCNEM, 2000, p. 5).

A reforma surgiu da necessidade de atualizar o sistema educacional, bem como aumentar do índice de escolarização e, até mesmo, para colaborar com a formação humana e social do indivíduo. Portanto, o novo Ensino Médio tem por objetivo garantir que todos os

jovens, mesmo o de situação socioeconômica desfavorável, tenham o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para relacionar-se em sociedade. Tal reformulação parte da ideia de que o aluno na etapa anterior, Ensino Fundamental, já teve um conhecimento prévio de todo ensino “conteudista”, sendo necessário então, que durante o Ensino Médio ele possa aperfeiçoar esse aprendizado, porém, de maneira qualitativa, assim tornando-se um cidadão reflexivo e crítico, que tem habilidade em conhecer, fazer, conviver e ser. Conforme proposta dos seus parâmetros:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCNEM, 2000, p. 5).

Diante das explanações sobre a reformulação do ensino, no que se refere ao nível Médio verifica-se, que a principal mudança ocorreu no sentido de desvincular o ensino básico da preparação técnica/profissional, aliado a isso houve a necessidade de transformação referente à divisão das disciplinas.

1.4.1 O novo ensino médio e sua organização por área de conhecimento

Em decorrência da renovação do Ensino Médio foi regulamentado que a base dos currículos passa a ser organizada por áreas, ou seja, as disciplinas com características comuns, que possibilitam uma relação didático-pedagógica, devem ser unidas em uma mesma área de conhecimento. Assim sendo, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e informática passam a configurar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Dentre os objetivos do PCNEM está o de facilitar a organização do trabalho escolar na referida área. A linguagem, mesmo como objeto de estudo, é transdisciplinar, considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e ao mesmo tempo compartilhá-los conforme suas experiências e necessidades.

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir.[...] Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (PCNEM, 2000, p.5).

Diante do imediatismo de informação da contemporaneidade, a reflexão acerca das linguagens e seus sistemas, que são envolvidos por inúmeros códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos, vai muito além de uma simples necessidade, pois ela é uma certeza de presença participativa na sociedade.

O PCNEM possibilita o trabalho em diversos contextos para o desencadeamento de uma educação de qualidade. Dentre os contextos estão a representação da comunicação, a investigação e a contextualização sociocultural.

No que se refere ao ensino de Língua, este deve ir além da exploração da Literatura, da gramática e da produção de textos orais e escritos. Os acontecimentos sociais, intelectuais, artísticos e as novidades tecnológicas que modificam a consciência ocasionando uma evolução mental, podem servir de abordagem comum às disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Fundamentado na perspectiva que considera as diferentes realizações de linguagens como estratégia eficiente de ensino, faz-se necessário trabalhar os gêneros discursivos e seus modos de articulação. A pesquisa sobre a origem de gêneros leva ao conhecimento de um contexto muitas vezes histórico e cultural de uma determinada época ocorrendo assim um enlace com as demais áreas delimitadas pelos PCN:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. [...] a análise da origem de gêneros [...] permite abordar a criação das estéticas que refletem no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local [...] (PCNEM, 2000, p. 8).

Diante do exposto, é correto afirmar que quanto maior for o domínio do uso da língua, mais eficiente será a abordagem comunicativa.

Sabe-se que os gêneros discursivos se modificam ao longo dos tempos, transformando-se, constituindo um novo molde, ajustando-se as funcionalidades do mundo moderno. É nesse sentido que Bakhtin diz que os gêneros discursivos nascem e se modificam devido ao desenvolvimento ou ao surgimento das novas esferas sociais.

Em vista dessa afirmação, compreende-se que é pelo convívio social e por meio dos diferentes gêneros que ocorre a produção de enunciados. Segundo o PCNEM, na interação em um diálogo ou na leitura de um texto além da produção de sentido são constituídos os interlocutores, sendo este (o gênero), o cerne do trabalho da disciplina de Língua Portuguesa.

Por isso os Parâmetros afirmam ser de competência do professor da disciplina citada propor atividades que estimulem a produção das diferentes tipologias textuais, sejam na modalidade oral ou escrita, sendo imprescindível que se leve em consideração:

- o leitor alvo ou público ouvinte;
- a situação em que os interlocutores estão inseridos;
- as reais intenções dos seus produtores.

A partir desta consideração, o PCN Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares expressam: “O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno” (PCNEM, 2002, p. 61).

Ainda em relação às aulas da referida disciplina, afirmam que ao se tratar de textos, deve-se dispor de matérias que abordem fatos históricos, acontecimentos sociais e até mesmo estudos científicos. Sendo estes textos de fácil acesso.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (PCNEM, 2002, p.55).

Tendo em vista a abordagem sobre gênero pelo PCNEM, cabe salientar que mediante os propósitos aqui expostos, pressupõe-se que os alunos, como usuários potenciais de uma língua, devem desenvolver a argumentação por meio de gêneros, desempenhando o domínio das situações de interlocução, como por exemplo, no gênero entrevista. Que possuam conhecimento dos mecanismos que formam o sistema linguístico e saibam utilizá-lo com presteza ao desenvolver atividades de produção textual. Por fim, que desempenhem competência ao ler e interpretar, conseguindo analisar o contexto como um todo de significado levando-os, portanto, além da simples decodificação textual.

2. O TEXTO DISCURSIVO ARGUMENTATIVO: UM GÊNERO ESCOLAR

2.1 Texto Dissertativo

O ato de dissertar está presente na rotina diária dos falantes, por essa razão pode-se considerar que como falantes de uma determinada língua, o indivíduo possui, mesmo que previamente, um conhecimento acerca das características predominantes desse gênero.

Em meio a rotina comunicativa, sempre surge um motivo para que o sujeito frente a realidade e convicto do seu papel enquanto formador de opinião, posicione-se a favor ou contra algum assunto. É nesse sentido que CITELLI (1994, p. 7) assinala: “Convencer ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, a marca fundamental do texto dissertativo/argumentativo”.

Logo, o texto dissertativo relaciona-se com o princípio de que todo e qualquer ato com finalidade de comunicação tem um objetivo a ser atingido. E para que essa necessidade seja cumprida ou como já foi dito anteriormente, dependendo de quais sejam as reais intenções do autor, é que se configuram de forma definida as estruturas que perfazem as modalidades dos textos.

Em síntese, para reforçar a explanação acerca do ato de dissertar, BARBOSA (1992, p. 85) observa que:

Dissertar é uma prática cotidiana. Inumeráveis vezes interrogamo-nos dissertativamente em nossa vida concreta do dia- a- dia. [...] Num sentido amplo, todos somos dissertativos. Filósofos em potencial. Ao menos algumas vezes questionamos intensamente a realidade.

À vista disso, fica firmada a ideia de que o ato de dissertar representa a exposição de posicionamento diante dos fatos em defesa de convicções do sujeito participativo como cidadão situado no mundo. Considerando tais afirmações entende-se que em uma produção textual dissertativa essencialmente prevalece a exposição de ideia aliada a mecanismos contundentes e persuasivos por meio da argumentação.

2.2 Texto Dissertativo-Argumentativo: Um Gênero Escolar

Seguindo as orientações dos PCN, os quais já foram discutidos anteriormente neste trabalho, em relação ao estudo de Língua Portuguesa sugere-se que a abordagem do ensino/aprendizagem seja permeada pelo estudo dos gêneros, os quais abrangem os diversos arquétipos textuais. Espera-se que desta maneira o indivíduo desenvolva com eficácia a ampliação da capacidade linguística tanto oral quanto escrita. Como afirma o PCNEM, entre os objetivos do ensino de língua materna, no que diz respeito à competências e habilidades:

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista, no processo de produção/ recepção (PCNEM, 2000, p. 14).

A produção dissertativa- argumentativa tem sua circulação específica no meio científico, foi eleito pelas instituições de ensino como principal ferramenta avaliativa dos candidatos nos vestibulares e também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para ROJO (1998, apud KOCH, 2011 p. 59) toda a tipologia textual como a narração, descrição e dissertação são objetos de ensino/aprendizagem e são por ela denominados, gêneros escolarizados. A autora ressalta especialmente a dissertação como “protótipo por excelência desse tipo de gêneros, visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola”.

Acredita-se, sobretudo que com esse tipo de escrita (dissertativo-argumentativo) seja atendida a expectativa de ensino da escola, que visa de modo amplo elevar o conhecimento de mundo e fazer com que seja despertada no aluno uma visão crítica sobre ele e as coisas que nele estão. Acerca disso, informa BARBOSA(1992, p. 88)

[...] começa-se duvidando de tudo, para tentar descobrir quais são os nossos conceitos que têm fundamento: a dúvida é um instrumento auxiliar do pensamento, não é um estado definitivo, mas um ponto de partida e um processo, um recurso metodológico.

Desse modo, na condição de produtor desta especificidade textual, será aberto ao aluno um espaço no qual ele deve manifestar suas ideias, valores e assim colaborar para possíveis soluções posicionando-se como ser capaz de interagir e compreender a realidade a qual pertence.

E por fim, para que isso ocorra, é fundamental, principalmente em textos de caráter argumentativo, a objetividade e a fidelidade em relação ao que é expresso. Essa prática elevará a capacidade do aluno argumentar com efetividade de modo que fortaleça seu senso crítico para melhor desenvolver suas atividades cotidianas.

2.3 Enunciação

As atividades linguísticas desempenhadas pelos sujeitos falantes de toda e qualquer língua, são vistas de uma forma geral como ato (evento) da enunciação. Em conformidade com BAKHTIN (2003, p. 261): “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Como os

enunciados, tanto na oralidade quanto na escrita, são produzidos por um indivíduo com a finalidade de comunicar-se, pode-se dizer que nele não há um único sujeito falante.

Segundo GUIMARÃES (2002), não se pode pensar no sujeito da enunciação como onipotente; DUCROT (1984) define enunciação como: “o evento histórico do aparecimento do enunciado”. Guimarães (2002, p. 12), adverte também que a enunciação independe do sujeito, que será possível identificá-lo nas ocorrências dos enunciados e que, mesmo sendo único, poderá ser representado diversificadamente no enunciado.

Um enunciado é composto pelos chamados efeitos de sentidos, ou seja, o processo que leva a interação extrapolando, portanto, a materialidade linguística. Esse processo ocorre com a percepção, a familiaridade com língua atribuído ao conhecimento de mundo do interlocutor ou leitor. A esse respeito, KOCH (2012, p. 21), relata: A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).

Assim, a produção discursiva não é individual, mas sim, construída de uma relação entre seres sociais e seus discursos precedentes. Diante do exposto constata-se que o enunciado é uma forma de materialização do discurso e é fundamental para a constituição de sentido, que seja identificada as diferentes “vozes” existentes em cada fragmento enunciativo.

2.4 Polifonia

Fundamentado no princípio conceitual de polifonia instituído por Mikhail Bakhtin, a semântica da enunciação passa a considerar as diferentes atuações do sujeito da enunciação. Nesse sentido assevera KOCH (2004, p. 63): “O termo polifonia designa o fenômeno pelo qual, num mesmo texto, se fazem ouvir “vozes” que falam de perspectivas ou pontos de vista diferentes com as quais o locutor se identifica ou não”.

O pesquisador russo foi o precursor dos estudos sobre polifonia e heterogeneidade. Ele parte da ideia de que todo texto é heterogêneo, constituído por várias vozes; pode-se dizer ainda que é composto por partes distintas de outros textos que dialogam com ele, retomando-o. Nas palavras de FIORIN (1999, p. 29): “O discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu”.

Durante as ações de interatividade são constituídos os sujeitos, os quais são oriundos de discursos já existentes, concretizados em múltiplos gêneros discursivos, e que se aperfeiçoam permanentemente ao longo das inúmeras interações que participam. Deste modo, pode-se identificar a presença de polifonia em uma enunciação diante de dois aspectos:

Primeiramente, tem-se polifonia se um recorte, “fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, apud GUIMARÃES 2002, p. 13) caracteriza no enunciado mais de um locutor, como no discurso relato. No aspecto seguinte, como escreve GUIMARÃES (2002, p. 21): “[...] a polifonia é dialógica. As personagens se constroem na medida em que se representam uma diante da outra. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e é por ele constituído”. Mediante tal afirmação, verifica-se que o segundo aspecto caracteriza polifonia quando a enunciação representa mais de uma perspectiva enunciativa, na qual ao menos uma é distinta da posição do locutor.

Desse modo, na concepção de linguagem em que o texto/enunciado é visto como meio de comunicação, e que expressa um contexto social e histórico, é correto afirmar que ele carrega em si um todo de significação. E é por meio da análise do texto na sua totalidade que é possível a identificação das vozes do discurso, sejam elas explícitas ou implícitas, presentes na superficialidade ou na profundidade do texto. A partir dessa investigação é possível identificar o sentido do texto ou ao menos a possibilidade de ser compreendida as intenções do autor. O que é corroborado por KOCH (2010, p. 74)

[...] do ponto de vista da construção dos sentidos, todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin (1929), como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico.

E, por fim, apropriando-se das palavras da autora acima citada, conclui-se que a polifonia agrega no texto vozes de enunciadores reais ou virtuais, que agem como representantes de diferentes perspectivas as quais podem “agradar” ou não ao locutor.

2.5 Dialogismo

Verifica-se nos estudos bakhtiniano sobre a linguagem, que o teórico vê a língua como um instrumento das interações verbais dos interlocutores, que se apresenta de forma dinâmica e viva estando, portanto, em constante evolução em um universo cultural e histórico. Compreende-se então que nesse plano dialógico tem-se um sujeito/falante e um sujeito ouvinte, ou seja, emissor e receptor. Conforme assevera BARROS (1999, p. 3) em relação à visão de Bakhtin: “Em outros termos, concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto”.

O receptor não é tido como um sujeito passivo, mas sim como um receptor não conformado ou limitado à compreensão enunciativa diante do locutor, visto que interage concordando ou mesmo discordando da mensagem recebida. Sobre esse aspecto, KOCH

(2010), afirma que, para Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem, em conformidade declara:

A palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o “um” em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertença. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído. (KOCH, 2010, p. 64)

Diante do exposto, considera-se que a palavra é vista como o produto da interação emissor/receptor dessa forma configurando a coletividade de um diante do outro. Em consequência, BARROS (1999) reproduz a afirmação de BAKHTIN de “que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz”. Mediante a esses fatores é que o homem constrói suas relações interpessoais; por meio da linguagem, também forma seu conhecimento e se estabelece na sociedade.

2.6 Argumentação

Antes de abordar o assunto Argumentação, primeiramente faz-se necessário uma breve explanação sobre uma das disciplinas humana mais antiga, a Retórica. Ela surgiu na Grécia antiga, por volta do século V a.C. o filósofo ARISTÓTELES foi o estudioso que mais contribuiu para o crescimento da disciplina. Os gregos apostavam na magia assim como na força das palavras, bem como podemos constatar em suas grandes obras, Iliada e Odisséia de Homero, as quais trazem um grande valor eloquente além de muito estilo; já naquela época o ato de “bem falar” era fator de grande importância entre os heróis e reis.

É pertinente salientar que toda a sociedade fazia uso das reuniões da Retórica para solucionar problemas contraditórios, para argumentar questões da vida particular e pública sendo, portanto, fundamental posicionarem-se criticamente sobre os mais diversos tipos de problemas, sociais, políticos ou ideológicos. Sendo assim, parafraseando Aristóteles (2005) podemos afirmar que a Retórica, nasceu da “genial capacidade de expressão oral e inspirada na plena utilização da palavra com fins persuasivos”.

O dicionário *online* Aurélio da Língua Portuguesa em uma das suas entradas define Retórica como: “artifício de linguagem que modifica a expressão do pensamento, para a tornar mais viva, mais enérgica ou mais compreensível”. A partir da definição do dicionário dá-se início ao assunto que desde a Grécia Antiga é objeto de estudo desse artifício de linguagem, a “Argumentação”.

O homem, como ser racional e social, interage nas suas relações por meio da linguagem. Durante as ações sociocomunicativas para expor seus pontos de vista é comum a prática da

argumentação. Segundo KOCH (2004, p. 17): “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”.

Nestes termos, pode-se dizer que ação (força) argumentativa completa o enunciado e o conduz à conclusão da real objetividade do discurso, reforça o objetivo de influenciar o comportamento do outro para compartilhar de nossas ideologias. Para KOCH (2004, p. 17):

[...] o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.

Dentro desta perspectiva da autora, reforça-se a tese de que o ato de argumentar orienta a inferência a qual almeja chegar para que assim possam ser evidenciadas opiniões e a partir delas até mesmo persuadir, levando o outro a adesão de seus ideais, pois para KOCH “[...] a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”.

Sendo assim, certifica que não há discurso que não carregue em si uma objetividade. Isso faz com que seja incoerente a ideia de que o ato de dissertar não exige um posicionamento pessoal, sendo que a escolha em expor determinadas ideias, mesmo o sujeito sendo imparcial a elas, faz com que tenha tomado uma posição.

Neste sentido PERELMAN (apud KOCH, 2004 p.18) contribui, asseverando que:

A argumentação visa a provocar ou a incrementar a “adesão dos espíritos” às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão [...] o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es).

Diante desta ressalva do autor conclui-se que, ao utilizar-se de argumentos plausíveis e ideológicos visando um público específico, certamente o interlocutor é conduzido a aceitação da tese apresentada. Portanto, para que o “jogo” persuasivo tenha o resultado esperado faz-se necessário que as peças sejam distribuídas de maneira estratégica e eficiente. É nesse processo que entram em ação os operadores argumentativos, destarte este será o tema do próximo tópico.

2.7 Operadores Argumentativos

Considerando a concepção de que, ao interagir por meio da linguagem, o sujeito visa atingir algum objetivo, seja para estabelecer relações ou provocar reações comportamentais, ideológica nos interlocutores, ele elabora um processo argumentativo. É nesse sentido que KOCH (2004 p. 29) estabelece que “[...] o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras)”.

Durante a produção dos enunciados, caso a intenção do sujeito enunciador seja a de persuadir fazendo com que seu interlocutor assimile seu discurso, pressupõe-se que será necessária a utilização de construções linguísticas capazes de ancorar a defesa de suas ideias (tese) fundamentadas em argumentos convincentes e bem elaborados. Como pontua KOCH (2004, p, 29):

[...] procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. [...] toda língua possui, em sua gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade, diz Ducrot, está inscrita na própria língua.

Mediante o posicionamento da autora, evidencia-se que são estes os mecanismos que atuam na construção semântica argumentativa. Segundo KOCH, tais elementos são classificados por DUCROT, como “operadores argumentativos”, cuja função é revelar a força argumentativa do enunciado e o direcionamento para o qual apontam. Em consonância com o exposto, OLIVEIRA (1999) assevera:

Ducrot, ao formular os princípios básicos da Semântica Argumentativa, chamou de operadores argumentativos a um grupo de elementos da gramática, cujo objetivo fundamental é revelar a argumentatividade inerente a determinados enunciados e direcioná-los a uma conclusão específica de acordo com as condições de uso. (OLIVEIRA, apud BLASQUE 2011 p.1874).

Entretanto, é importante salientar que estes elementos linguísticos, operadores argumentativos ou discursivos, dentre eles o mas, o porém, o embora entre outros, são conceituados pelas gramáticas tradicionais como conjunções, sendo reconhecidas como elementos que têm função de estabelecer relações entre outros elementos ou orações, divididas em coordenativas e subordinativas. A esse respeito, GUIMARÃES (2002, p. 35) informa que: “O que normalmente se diz das conjunções é que elas ligam orações. Isto sem dúvida é verdade, mas esta classe de palavras tem, nas construções em que aparece, outras funções, seguramente tanto e até mesmo mais significativas”.

Em outros casos, a construção do processo argumentativo dá-se pela utilização de palavras que não figuram em nenhuma das classes gramaticais, sendo estas então definidas por renomados gramáticos da Língua Portuguesa como palavras denotativas. KOCH (2004, p. 103) esclarece que é possível encontrá-las nas gramáticas também como denotadores de inclusão, dentre elas “até, mesmo, também, inclusive”; e os vocábulos denotadores de exclusão o só, o apenas, o somente, o senão, dentre outros; e os de retificação como o aliás, o ou melhor, o isto é; de situação o afinal, então entre outros.

Nestes termos, sobretudo, é a Semântica Argumentativa quem estabelece um enfoque singular ao analisar tais elementos como essenciais para a construção do sentido do

enunciado/texto bem como da sua organização. Por assim dizer, KOCH (2004, p. 103) registra que: “É a macrossintaxe do discurso -- ou semântica argumentativa – que vai recuperar esses elementos, por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas linguísticas importantes da enunciação”.

Assim sendo, certifica-se que o papel funcional dessas marcas linguísticas vai muito além da simples relação de coerência e coesão, ademais como complementa KOCH (2004 p. 29) “têm função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito”.

DUCROT (1987) elaborou duas noções básicas para aprofundar seus estudos de análise dos Operadores Argumentativos. Segundo KOCH (2004, p. 103 grifos da autora) uma nomeada escala argumentativa e a outra, classe argumentativa.

Diz-se que **p** é um argumento para a conclusão **r**, se **p** é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir **r**. Quando vários argumentos – **p**, **p'**, **p''**... – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão **r**, diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa.

A estabelecida como classe argumentativa, é formada por um conjunto de enunciados que apontam para uma mesma conclusão. A escala argumentativa, diz respeito à posição gradual dos argumentos no enunciado. Sendo então, uma representação gráfica para os casos em que aparecem dois ou mais enunciados de uma classe com força progressiva indicando uma mesma conclusão.

É importante frisar que é com base nos preceitos da Semântica Argumentativa que se configura a presente pesquisa. Torna-se, pois, imprescindível um exame mais detalhado dos principais operadores argumentativos. Para tal segue abaixo os principais operadores argumentativos elencados por KOCH de modo que, foram selecionados e analisados conforme a relação semântica que exercem e também, a forma como são conceituados e como se organizam esses elementos.

KOCH, (2004 p. 31-36) assim os apresenta:

- 1) **Até, inclusive, até mesmo**; são operadores que assinalam o argumento mais forte em uma escala que indica uma determinada conclusão. Ou, então, em uma escala de sentido negativo, que deixa subentendido a existência de outros mais fortes como **ao menos, pelo menos, no mínimo**;
- 2) **e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de ...**, etc. Todos esses são operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, portanto, compartilham uma mesma classe argumentativa. A autora chama a atenção para mais um operador, que é somado a um conjunto de argumentos já anunciados,

refere-se ao **aliás**, é por meio dele que é dado o que ela chama de “golpe final”, isto é, ele é o responsável pela introdução sub-reptícia de um elemento decisivo, que resume todos os anteriores a ele;

- 3) Os operadores como **portanto, logo, pois** introduzem uma conclusão que retoma argumentos já apresentados em enunciados anteriores;
- 4) **ou, ou então, quer... seja** etc. operadores que introduzem argumentos alternativos, os quais levam a conclusões diferentes ou opostas;
- 5) operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, que visam uma mesma conclusão: **mais que, menos que, tão...como, etc.**;
- 6) operadores que introduzem uma justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior: **porque, que, já que, pois** etc.;
- 7) **mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)** são operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;
- 8) operadores responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: **já, ainda, agora** e etc.;
- 9) operadores que se distribuem em escalas opostas, um ligado a uma escala que orienta para a afirmação total e outro relacionado a negação total. Podem também estar morfologicamente relacionados, como é o caso de **um pouco**, e **pouco**. Nesse grupo KOCH acrescenta também os elementos **quase, apenas, só e somente**.

Faz-se necessário registrar que no discurso é introduzido um conjunto de argumentos oriundos de terceiros e que possivelmente leva a determinada conclusão, assim como nas palavras da autora “entrechocam-se no discurso “vozes” que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes – é o fenômeno da polifonia” (KOCH 2004, p. 36).

Em seguida, o locutor introduz novos argumentos para contrapor à primeira conclusão, tornando-os então decisivos para uma conclusão diferente da primeira. Esta é a função semântica do **mas** o “operador por excelência”

Além do operador **mas**, KOCH chama a atenção para outro operador do mesmo grupo, o **embora**. Esclarece ela que, do ponto de vista semântico, os dois funcionam de maneira semelhante em conformidade registra: “eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias”. Apesar de funções equivalentes esses dois elementos argumentativos são diferentes no que se refere à maneira que o locutor

disponibiliza os argumentos no enunciado, ou seja, a diferença está na utilização da estratégia argumentativa.

Deste modo, GUIMARÃES (apud KOCH, 2004, p. 37) assevera que ao empregar o **mas**, o locutor faz uso de um recurso chamado estratégia do suspense, pois remete o interlocutor à primeira conclusão, a mais lógica e, posteriormente, introduz o argumento que o surpreende com uma nova conclusão. Em relação ao elemento **embora**, o locutor recorre à estratégia de antecipação, pois ao utilizá-lo esclarece ao interlocutor que o argumento introduzido será anulado.

Ao concluir a presente abordagem, KOCH (2004) sobressalta a importância do estudo dos Operadores Argumentativos e de sua relação paradigmática. Ressalta ainda que é por meio desta relação que acontece a seleção sintagmática e a escolha do morfema adequado para fins essencialmente argumentativos.

Por conseguinte, embasado nos conceitos ora apresentados, no capítulo a seguir estará exposta a identificação do objeto o qual originou a presente pesquisa.

3. REFLETINDO ACERCA DO *CORPUS*

3.1 Apresentação do Corpus

Com o objetivo de fazer um levantamento da utilização dos elementos que denotam caráter persuasivo e argumentativo denominados operadores argumentativos, foram utilizados textos produzidos por alunos do Segundo Ano do Ensino Médio da escola estadual Presidente Vargas, localizada na região central da cidade de Dourados/MS.

Trata-se de textos produzidos como forma avaliativa para encerramento de um projeto desenvolvido em sala de aula sobre o gênero escolar dissertação argumentativa, desenvolvido pelo subprojeto interdisciplinar do PIBID/UEMS. O tema selecionado para o projeto foi meio ambiente, sugerido pela professora supervisora, tendo em vista atender a um projeto maior da escola.

Durante duas semanas de aplicação do projeto foram elaboradas aulas expositivas sobre os aspectos que configuram este formato de texto. Com o objetivo de levar informações para o enriquecimento do tema, tendo em vista a futura produção textual, foram apresentados textos desta modalidade de escrita.

Para ampliar o contato com gêneros, utilizando-se da internet, os alunos assistiram vídeos com reportagens sobre os inúmeros problemas relacionados ao meio ambiente. Também foi propiciada uma palestra com um profissional graduado da área da Física, com o qual os alunos tiveram a oportunidade de conhecer possíveis formas de melhoramento e preservação do meio ambiente. Portanto, acredita-se que o embasamento teórico foi suficiente para a elaboração das dissertações.

Assim sendo, será levado em consideração nesta análise o valor semântico do emprego das conjunções que funcionam como marcadores na introdução de enunciados que expressam aspectos argumentativos.

Os textos foram selecionados aleatoriamente, todos eles produzidos por alunos de uma mesma turma e somam uma totalidade de 22 textos. No primeiro momento realizou-se uma leitura minuciosa com o objetivo de constatar o propósito de cada uma das redações.

Posteriormente, procedeu-se uma verificação para certificar-se da presença ou ausência dos elementos essenciais que evidenciam relações semânticas da argumentatividade. Concomitante a isso, efetuou-se um levantamento quantitativo dos Operadores Argumentativos. Por fim, após tais investigações, buscou-se verificar se os alunos fazem uso desses recursos conscientemente, ou seja, se conhecem a teoria descrita neste trabalho sobre os operadores

argumentativos. Sendo assim, a priori o tópico seguinte relata as principais especificidades das produções analisadas.

3.2 Sobre a Produção Textual Analisada

Após a leitura de cada uma das redações concluiu-se que os alunos, de uma forma geral, tiveram dificuldades em expor seus pontos de vista de forma objetiva e organizada. Concernente a isso, GERALDI (2006, p. 39) afirma que:

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados de que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita.

Diante dessa observação do autor, é importante relatar que no decorrer da leitura dos referidos textos verificou-se que seus autores não dispunham de recursos linguísticos necessários a esta modalidade de escrita, ficando evidente na maioria deles a oralidade.

De maneira mais clara, pode-se dizer que nos textos analisados, quase que em sua totalidade, apresentam uma escrita confusa e descompromissada com o propósito, tanto no que diz respeito aos argumentos utilizados em defesa da tese, quanto a elaboração textual como um todo. Nesse sentido, é importante expor o que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão responsável pela elaboração da prova do ENEM, diz em relação às exigências nas avaliações das redações que:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. (INEP 2013, p.7)

Portanto, as redações ora analisadas, como enfatizado anteriormente, trata-se de um formato de texto (dissertativo-argumentativo), de caráter específico de ensino. Espera-se desse tipo de escrita que o aluno posicione-se expondo com coerência argumentos substanciais em defesa da tese e da proposta de intervenção haja vista serem estes requisitos fundamentais que compõem esse gênero. Assim, objetivou-se identificar o emprego dos conectivos com poder maior de ênfase argumentativa no texto como um todo.

A cargo disso, a fim de nortear o estudo buscou-se organizar os elementos identificados nas redações em seis tabelas, bem como demonstrar o percentual de utilização dos mesmos por

meio de representação gráfica. Desta forma, a seguir apresenta-se o levantamento dos dados, juntamente com sete das análises realizadas a partir do *corpus* em estudo.

3.3 Levantamento Quantitativo dos Operadores Argumentativos e Análises do corpus.

Tabela 01

Além Disso	2
E	10
Mas Também	3
Não Só	3
Também	6

Na tabela de número um constam cinco elementos, o **além disso**, o **mas também**, o **e**, o **também** e o **não só**, todos classificados por KOCH (2004) como “operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão”. Registra-se que, em uma das redações analisadas foram encontrados dois desses operadores e foram empregados repetidamente ao longo do texto de 22 linhas.

Assim, observa-se nos trechos a seguir em destaque:

VALOR	4,0 (conferir tabela abaixo e ao lado)	DOURADOS-MS	15, Junho /2015	(1,0) AG
PROPOSTA	Dissertação argumentativa	TEMA:	Meio Ambiente	TOTAL
01	Lembre: O principal destruidor do meio ambiente.			
02				
03	Neste planeta sem grande capacidade por vários problemas			
04	ambientais, a maioria deles são provocados por			
05	diversas ações humanas. Estes problemas afetam			
06	drasticamente mas só a saúde humana, mas também			
07	os rios, lagoas, oceanos, a fauna e a flora, como vemos			
08	ple a umidade de rios, com o dermatologicamente nos florestas.			
09	Outra preocupação constante é a atividade industrial,			
10	ela está ligada a degradação do meio ambiente. Muitas			
11	fábricas e indústrias emitem mas se gás poluente mas			
12	também as substâncias e o material que foi produzido			
13	e a matéria prima que foi utilizada no processo.			

No excerto acima, verifica-se que o aluno fez uso dos operadores **não só** e **mas também**. Mesmo tendo sido empregados seguidamente, os utilizou de forma pertinente, pois o efeito produzido pelo uso de tais operadores estabelecem relações entre os enunciados no sentido de construir os argumentos. Segundo KOCH (2004) “são operadores que fazem parte de uma mesma classe argumentativa”.

No entanto, percebe-se que faltou um pouco mais de conhecimento sobre o tema para que as informações fossem relacionadas e assim com o uso dos operadores argumentativos utilizados causassem o efeito esperado. Seria necessário que houvesse informações relevantes para que fosse possível estabelecer relações entre os enunciados e levar o leitor a compreender o raciocínio lógico que se pretendia estabelecer.

Considerando a linha 06, percebe-se que a intenção tenha sido a de dizer que a poluição afeta drasticamente a natureza e igualmente compromete a saúde da humanidade; porém, ao utilizar-se do operador **não só** para referir-se a saúde da humanidade e logo em seguida **mas também** quando se referiu aos rios, lagos ... colocou a natureza em um patamar superior à saúde humana. Nesse caso, GUIMARÃES (2002 p. 51) explica que “o também pode ou não estar presente e que o mas pode ser substituído por como e que, conforme o contexto, substituir o também por até mesmo”.

No parágrafo seguinte, nas linhas 11 e 12, constata-se novamente a utilização dos respectivos operadores. A intenção em enfatizar os argumentos foi válida. No entanto, a argumentação utilizada para responsabilizar o mercado industrial foi prejudicada, pois as informações ficaram incoerentes. Esse fato é perceptível quando o autor, em um primeiro momento, leva a entender que as indústrias lançam no ambiente o material por elas produzido.

Neste contexto, percebe-se que não basta que o aluno tenha um amplo conhecimento gramatical, haja vista a redação em questão não apresentar problemas recorrentes a ortografia, assim como também apenas a presença de conectivos nesse tipo de texto não garante a coerência global do texto.

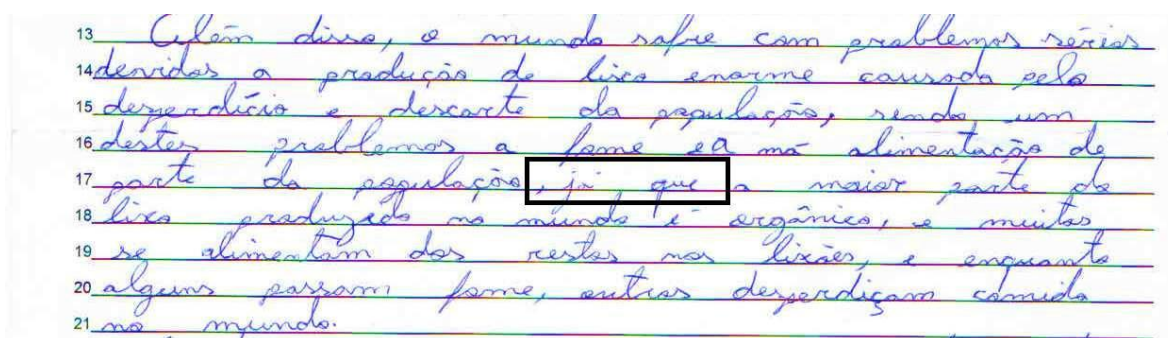
Ao produzir um texto dissertativo argumentativo, espera-se que o aluno do Ensino Médio, como é o caso do *corpus* utilizado na presente pesquisa, tenha habilidade em utilizar os recursos linguísticos necessários a este tipo de enunciado. Um dos pré-requisitos desse tipo de texto é a habilidade em persuadir o leitor por meio da argumentatividade. Por assim dizer, vale ressaltar que o aluno finaliza o texto sem apontar uma possível solução para a tese apresentada levando a pensar que nem ele mesmo está convencido dos argumentos que apresentou.

Tabela 02

Operadores que introduzem justificativa ou explicação

Já Que	2
Porque	2
Que	16

A segunda tabela é composta pelos operadores argumentativos **que**, **já que** e **porque**. São operadores responsáveis pela introdução de argumentos que explicam ou justificam enunciados já abordados. Dentre os operadores da referida tabela, o mais incomum nas redações foi o emprego da conjunção **já que**. Esse conectivo foi empregado apenas em dois dos textos analisados. O exemplo do trecho a seguir foi retirado de um deles.



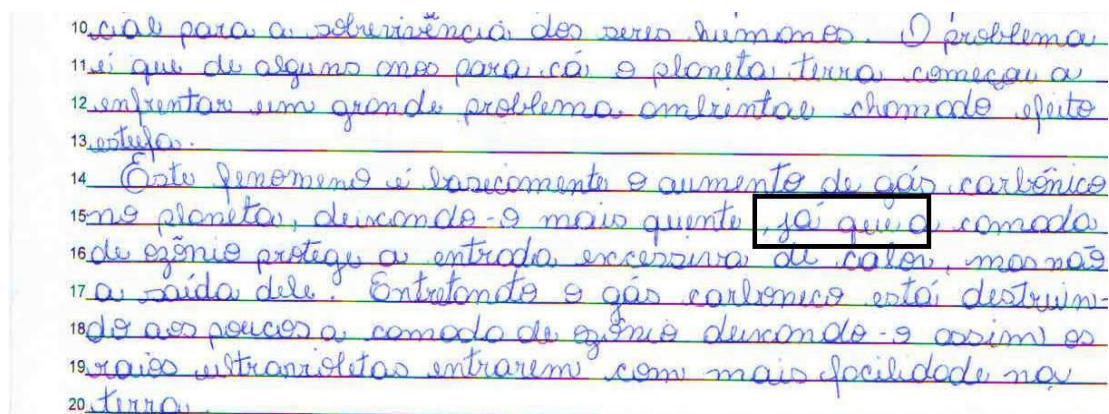
É importante frisar que foi constatada a presença de outros marcadores que evidenciam enunciados argumentativos, no entanto o que interessa nesse caso é o emprego do Operador Argumentativo **já que**, expresso na linha 17 do fragmento apresentado. Ao longo de toda a produção, o aluno expôs vários argumentos para convencer o leitor a aderir suas ideias; contudo, verificou-se que o texto ficou bastante confuso.

Acredita-se que, no caso específico do operador em questão, o produtor textual certamente o empregou na intenção de justificar o que havia relatado no enunciado anterior; porém, a falta de coesão prejudicou a sequência lógico-semântica.

A respeito do conectivo analisado, GUIMARÃES (2002) explica que a utilização do mesmo permite estabelecer uma relação de sentido entre os enunciados; no entanto, é preciso verificar que ao fazer uso desse conectivo o efeito de justificativa poderá recair sobre a oração em que ele aparece.

Dessa forma, conclui-se que o aluno não teve a habilidade necessária para selecionar o elemento de valor essencialmente argumentativo que contribuisse com o valor retórico da construção do enunciado. Pelo contrário, a presença do conectivo, **já que**, causa certa deturpação no sentido do enunciado, pois entende-se que o problema da fome mundial é oriundo da produção excessiva de lixo e, por esse motivo explica-se haver pessoas que se alimentam dele.

Como foi dito no início da análise desse operador, constatou-se sua presença em dois dos textos analisados. O primeiro exemplo, ao que tudo indica, o aluno não estabeleceu a relação semântica desejada. Torna-se, pois, necessário a verificação do desempenho do segundo aluno que citou o Operador Argumentativo **já que**. Assim, apresenta-se a seguir um trecho da sua redação:



Como pode ser identificado em destaque na linha 15, esse aluno fez uso pertinente do referido operador. Empregou-o de tal modo a cumprir a função estabelecida pela Semântica Argumentativa a qual considera o **já que** como introdutor de justificativa e, conseqüentemente faz a retomada na origem da situação. Observa-se também que isso ocorre no momento em que o aluno traz informações sobre o que é e como acontece o fenômeno denominado efeito estufa expresso na linha 12 do enunciado anterior.

Vê-se, portanto, a importância da escolha adequada desses operadores que determinam a relação paradigmática dos enunciados.

Tabela 03

**Operadores responsáveis por
contrapor argumentos**

Mas	20
Porém	2

Assim como nas tabelas anteriores, esta também apresenta elementos de uma mesma classe argumentativa: trata-se do **mas** e do **porém**, componentes da classe estabelecida por KOCH (2004, p.105) como operadores com função de contrapor argumentos, “marcadores de oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos”.

É importante ressaltar que o **mas** é considerado por DUCROT (1987) como operador argumentativo por excelência. Acredita-se que devido a grande “popularidade” desse conectivo, tenha sido o mais utilizado pelos alunos nas redações analisadas. Apesar disso, em 07 das 22 produções textuais não foi detectada a presença de tal marcador. Foi também constatado que dentre os 15 que fizeram uso desse operador em algumas situações, não foram utilizados eficazmente.

Assim, para fins de verificar o emprego inadequado desse operador destaca-se o primeiro parágrafo de um dos textos analisados.

VALOR	4,0 (conferir tabela abaixo e ao lado)	DOURADOS-MS	15, 05	/2015	
PROPOSTA	Dissertação argumentativa	TEMA:	Mus ambiente		TOTAL
01	O mundo pode sofrer				
02	a natureza vem sendo transformada pelo homem que				
03	destrói e causa a extinção de espécies de animais e vegetais				
04	existentes no planeta, também elabora com a poluição do				
05	ar, solo e água. Eles vem destruindo tudo por ganância				
06	ele vai sofrer e se prejudicar mais a ganância mas				
07	alto. Quem sofrerá as consequências serão nós mesmos.				

Na linha 06 fica evidente que a falta de conhecimento em relação aos operadores faz com que o aluno recorra ao mais usual deles, o **mas**. Neste caso, o operador utilizado não foi uma boa escolha, uma vez que sua função é introduzir argumentos destoantes das “vozes” expressas no enunciado anterior e, então, direcionar o leitor para conclusões distintas, como afirma Guimarães (apud KOCH 2004 p. 37) o **mas** funciona como uma “estratégia de suspense”. Diante desta concepção, a utilização de tal operador foi indevida pelo fato de que

nenhum argumento contrário foi apresentado, o que leva a acreditar que o aluno não tenha o hábito de utilizar esse recurso linguístico. Ao analisar tal ocorrência, foi levado em consideração que a intenção do aluno foi de utilizar o conectivo **mas**. A redação é composta por mais dois parágrafos e neles não há ocorrência do operador em questão, entretanto, faz outras duas inserções coerentes do advérbio intensificador **mais**.

Neste caso em especial, observou-se que o deslize relacionado à norma padrão ocorreu somente quando o aluno empregou as duas palavras próximas uma da outra, o que reforça a ideia de que ele não tenha percebido a diferença entre os dois elementos.

Tabela 04

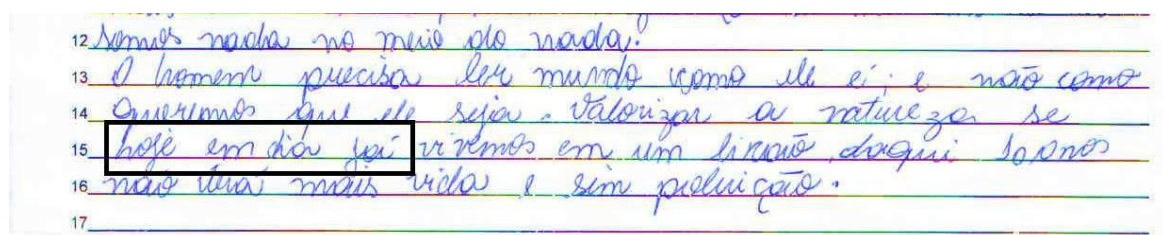
**Operadores responsáveis por
introduzir conteúdos pressupostos**

Agora	2
Já	3

A quarta tabela é composta por dois operadores argumentativos, o **já** e o **ainda**, os quais são reconhecidos pela Semântica Argumentativa como pertencentes a classe dos operadores responsáveis pela introdução de conteúdos pressupostos no enunciado.

Como relatado na abordagem sobre os conceitos dos operadores argumentativos, alguns deles são classificados e distribuídos pela gramática normativa dentre as classes de palavras, conforme o efeito de sentido que causam na oração.

Sendo assim, na análise a seguir, a ocorrência a ser observada é do elemento **já**, visto pelas gramáticas tradicionais unicamente como advérbio, marcador de tempo. Desta maneira, apresenta-se o fragmento de um dos textos ora analisados.



É Importante destacar que o trecho acima corresponde ao parágrafo conclusivo da redação. Na análise, foi levado em consideração que o aluno tentou utilizar-se do recurso linguístico **já** para persuadir o leitor de que os argumentos anteriormente apresentados ancoravam a conclusão posta em evidência.

Ao longo de toda a redação, dentre outros desvios linguísticos, o aluno empregou alguns discursos com frases de efeito na tentativa de talvez mostrar erudição e conhecimento. Entretanto, o recurso não produziu o efeito desejado na construção da argumentatividade. Apesar disso, é possível inferir que, ao expor um argumento com uma possível solução para a problemática, utilizou adequadamente o operador ora analisado **já**.

Vale afirmar que o **já**, mencionado no parágrafo anterior, não foi utilizado como marcador de tempo, pois aparece precedido de hoje em dia. Logo em seguida, ao apresentar o operador **já**, identificado na referida análise como marcador que indica a inserção de conteúdo pressuposto, causa a expectativa de que algo mais será informado.

Outro indicativo de que neste contexto o **já** não tem a função de marcador de tempo é o fato de que, caso ele seja suprimido isto não alteraria o sentido no que se refere a tempo, sendo que o hoje cumpre esse papel. E como esclarece KOCH (2004, p.104) o **já** também funciona como portador de pressupostos quando empregado indicando mudança de estado.

Dessa forma, quanto ao emprego do operador em questão, foi significativa a perspicácia do aluno. Todavia, somente baseado nisto não se pode afirmar que ele tenha domínio adquirido nesse processo de uso dos operadores argumentativos.

Tabela 05

**Operadores relacionados à
uma escala positiva ou negativa**

Apenas	8
Só	2

A tabela 05 é composta pelos operadores **apenas e só**, identificados em alguns dos textos analisados. Esses dois articuladores estabelecem relação de restrição aos argumentos por eles introduzidos. Segundo KOCH (2004), estão distribuídos em duas escalas opostas, isto é, podem fazer parte de uma escala indicativa de afirmação total ou de o de negação total.

Na sequência, far-se-á exemplificação por meio de recorte do texto elaborado pelo aluno em que há a presença do operador **apenas**.

PROPOSTA	Dissertação argumentativa	TEMA: <i>Mela limakente</i>	TOTAL
01	<i>A perda humana</i>		
02			
03	<i>As florestas que são a pulmão do mundo, estão sendo desmatadas em uma velocidade</i>		
04	<i>alarmante, deixando apenas um solo mal tratado, sendo não é possível plantar nada,</i>		
05	<i>além de mais os matos que servem como fontes de vida para as rãs. Também não são</i>		
06	<i>propícios, causando grande destruição. Já não estão sendo plantadas plantas e animais e se-</i>		
07	<i>veramente já não contam mais para muitos lugares.</i>		

Com base nas afirmações da autora ora citada constatou-se que, ao empregar o operador **apenas**, o aluno produziu uma escala negativa, a qual reforça seu argumento de que o desmatamento é inteiramente prejudicial ao meio ambiente.

Partindo da premissa que o sujeito ao relacionar-se por meio da linguagem, seja oral ou escrita, tem sempre uma intenção, um objetivo a ser atingido, verifica-se que nesta situação comunicativa o aluno, como usuário da língua, dispôs da argumentatividade por meio deste operador restringindo a ação do desmatamento como responsável pela degradação do meio ambiente. Com base nas afirmações da autora ora citada constatou-se que, ao empregar o operador **apenas**, o aluno produziu uma escala negativa, a qual reforça seu argumento de que o desmatamento é inteiramente prejudicial ao meio ambiente.

Partindo da premissa que o sujeito ao relacionar-se por meio da linguagem, seja oral ou escrita, tem sempre uma intenção, um objetivo a ser atingido, verifica-se que nesta situação comunicativa o aluno, como usuário da língua, dispôs da argumentatividade por meio deste operador restringindo a ação do desmatamento como responsável pela degradação do meio ambiente.

Observou-se então que, após a inserção do operador **apenas**, foi introduzido no enunciado, juntamente com outros operadores, uma carga semântica que revela a sua orientação discursiva. Assim, nessa análise averiguou-se que mesmo o texto apresentando alguns problemas, (os quais não fazem parte desse estudo), de uma forma geral, a correta inserção de vários operadores estruturou e reforçou os argumentos apresentados pelo aluno.

Tabela 06

Operadores que introduzem conclusão

Pois	7
Portanto	8

Na última tabela estão presentes dois operadores frequentemente utilizados pelos alunos, o **portanto** e o **pois**: segundo KOCH (2004), operadores como esses são responsáveis por introduzir a conclusão, a qual retoma argumentos apresentados em enunciados anteriores.

Acredita-se que os alunos entendem esses conectivos como “palavras chave” na hora de dar continuidade ao texto, pois em muitas ocorrências não é levado em consideração o que foi expresso no enunciado anterior. Sendo então que, apesar de ser utilizado em aproximadamente 20% das redações analisadas, existem casos de utilização inadequada.

Na maior parte dos casos a inserção do operador **portanto** foi apenas no parágrafo de conclusão do texto. No caso do operador **pois** também ficou evidente alguns problemas na sua utilização, assim como pode-se constatar nos dois trechos a seguir destacados:

PROPOSTA	Dissertação argumentativa	TEMA:	TOTAL
01	Cuidados com o meio ambiente		
02	O meio ambiente é tudo que afeta a vida, a maior parte		
03	da população atual é por causa das mudanças climáticas.		
04	Pois no nordeste, outra região brasileira, poderia ter		
05	maior fonte de água da região esgotada.		
06	O ocorrido é que os problemas ambientais existem eu		
07	mente, pois não tem certeza de tamanho da gravidade		
08	na qual foi manipulado os relatórios sobre o uso		
09	do para que não ficassem sabendo da verdade.		
10	No Brasil, os estudos foi freados para as região		

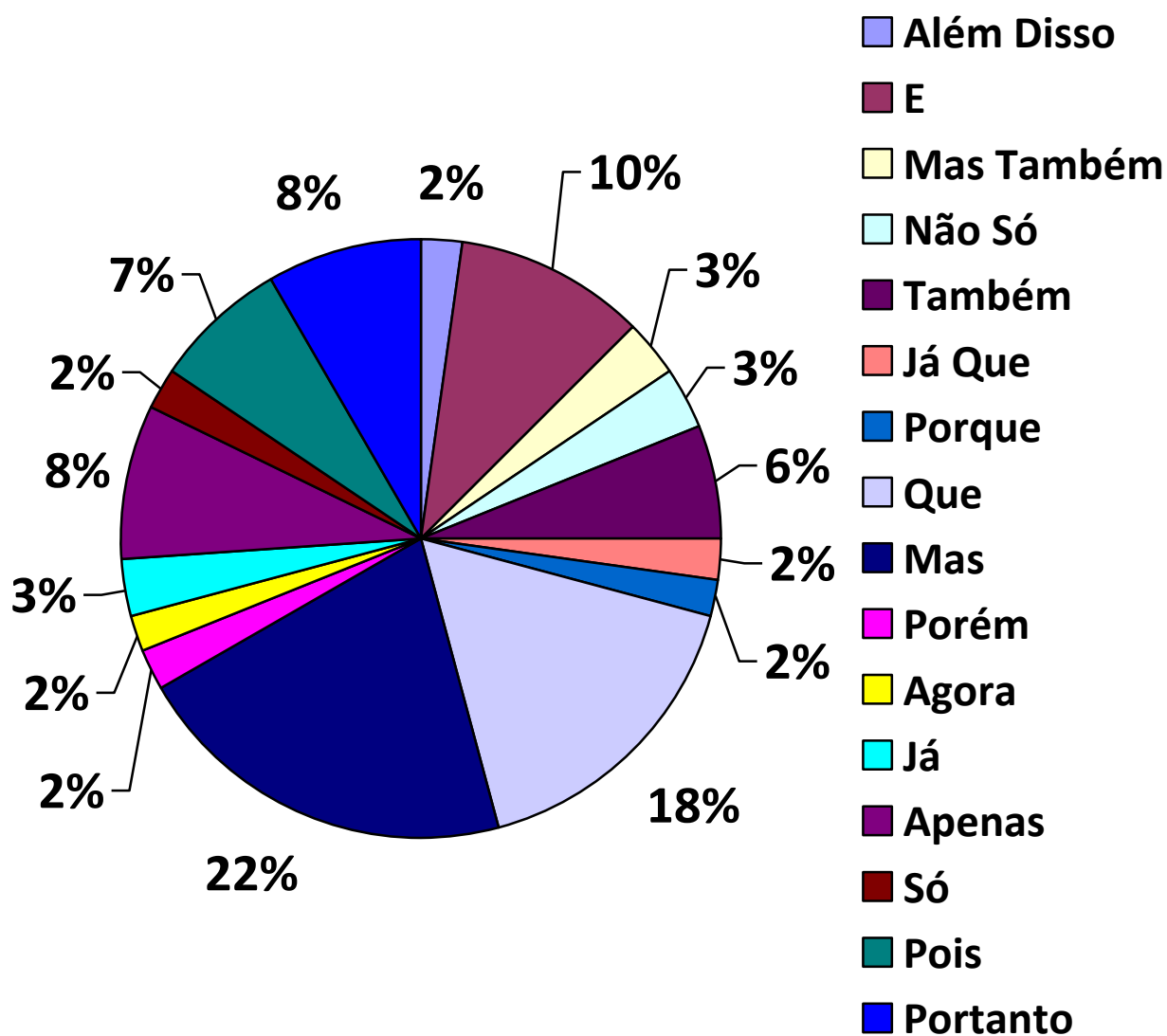
Na linha 04 da amostra apresentada, a introdução do operador **pois** ocasionou uma incoerência em relação ao que o aluno expôs nas duas primeiras linhas, fazendo com que o leitor parasse a leitura, relese e tentasse entender a verdadeira intenção do enunciado. Ao recorrer a esse recurso é necessário que o escritor produza um encadeamento entre as orações. Nesse caso, não evidencia-se essa relação entre uma e outra. Contudo, considerando a função do operador **pois** utilizado no discurso entre as linhas 01 até a 05, compreende-se então que a falta de água esgotada na região Nordeste seria a responsável pelos desequilíbrios climáticos.

Diante da constatação da dificuldade em adequar ao texto elementos que contribuam para um perfeito desempenho da argumentatividade por meio da linguagem, nesse caso escrita, é importante resaltar a eficiência dos operadores argumentativos, assim como nas palavras de VOGT (1980 apud BLASQUE 2011 p. 1875), o qual diz que “os operadores argumentativos correspondem a marcadores de subjetividade, com a função de orientar a sequência discursiva de um enunciado, levando o interlocutor à determinada conclusão, e seu estudo deverá indicar o propósito dos falantes na elaboração do discurso e na sua estruturação enquanto texto”.

No excerto, que compreende entre as linhas 06 a 09 o equívoco novamente na utilização do operador **pois** não é menor. Supõem-se que o ideal seria o emprego do **mas** ou **porém**.

De forma resumida, pode-se afirmar que a análise das produções apresentadas confirma a preocupação de KOCH, ao enfatizar que é extremamente relevante uma atenção mais aprofundada dessas “palavrinhas”, como se refere a autora aos elementos com tamanha força argumentativa na enunciação, além de sua correta utilização tornar o texto coeso e coerente

GRÁFICO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que toda abordagem comunicativa visa uma finalidade, ao interagir pode-se informar algo, demonstrar sentimentos, atenção, ironizar, negar e etc. FERRAREZI JR.(2008, p. 229) assevera que “para cada um desses objetivos, a língua apresenta recursos específicos, plenamente adequados e suficientes quando bem utilizados pelos falantes”.

Assim sendo, para familiarizar o aluno a respeito desses recursos, no caso os operadores argumentativos, é preciso desenvolver técnicas que os familiarizem com seu funcionamento, não só como simples elementos de ligação, mas que pode ser empregado de maneira a reforçar as informações de modo tal que seja objetiva e convincente, a até mesmo assim levar o público alvo a uma tomada de decisão.

A presente pesquisa possibilita a constatação de que a maioria dos alunos produz textos de forma instintiva e utiliza-se muito do discurso oral, revelando um raso desempenho linguístico. Em relação as estruturas gramaticais também deixa bastante a desejar, em geral demonstra muita dificuldade em apresentar seu ponto de vista, denota até mesmo uma certa displicência com a escrita.

Pode-se dizer que este seja um dos problemas dos quais GERALDI (2006, p.37) chama de “crise do sistema educacional”, por assim dizer vale ressaltar a observação do autor: “[...] a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença”.

Essa aparente falta de comprometimento por parte dos alunos poderá estar relacionada com o fato de que não levam em consideração a relação autor/leitor, de forma que não acreditam que suas produções serão lidas com intuito de entender o sentido lógico do que está sendo dito, sendo isso destoante da concepção de BAKHTIN, o qual acredita que todo o discurso tem um receptor que interage com o enunciado.

Verificou-se que os alunos não estão cientes de que por meio dos diferentes gêneros e suas práticas de produção poderão ir muito além do aprimoramento das técnicas da linguagem, pois como acentua BAKHTIN, os gêneros são pontes entre a história da sociedade e da linguagem. Possivelmente isso ocorra pelo fato de que a escola se apropriou dessa ferramenta para avaliar a escrita dos alunos de forma isolada, priorizando apenas os itens gramaticais. E o aluno por sua vez, vê nesse instrumento um meio de “ganhar nota”, e dessa forma preocupa-se um pouco mais com esses itens, deixando de lado a verdadeira intencionalidade do discurso.

Partindo dessa visão, é importante conscientizar os alunos que através dos gêneros textuais a linguagem tem poder de ação sobre o mundo, assim como nas palavras de FARACO (1992, p. 101)

Saber ler e escrever é, portanto, muito mais que dominar uma técnica ou um sistema de sinais: é agir sobre o mundo e defender-se dele, sempre em situações específicas e concretas, intencionalmente construídas e com objetivos claros.

Diante da afirmação do autor e das constatações feitas nas análises entende-se que é necessário um olhar mais atento sobre a utilização dos operadores argumentativos, visto que são indispensáveis para conferirem à enunciação uma unidade textual.

E por fim, outro aspecto a ressaltar é que, através do levantamento porcentual apresentado no gráfico exposto na análise do *corpus*, houve em alguns casos, por exemplo, dos conectivos **que** e, um índice elevado na sua utilização, entretanto em raríssimas inserções foram reconhecidas sua funcionalidade persuasiva.

Mesmo tendo ciência de que ainda muito há para ser dito a respeito do assunto em questão nessa pesquisa, neste momento opta-se pela pausa, uma vez que se pretende dar continuidade aos estudos posteriormente em cursos de pós graduação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção** 13 ed.- cotia: Ateliê editorial, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005 Disponível em <http://www.obrasdearistoteles.net/files/volumes/0000000030.PDF> Acesso em 03 de Agosto de 2015 às 22hs

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo, SP: Ed. USP, 1999

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra - 4º Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira - 11º. ed. - São Paulo: Hucitec, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília : MEC, SEMTEC, 2002.

BARBOSA, Severino Antônio M. (colab.) Emília Amaral - **Redação: Escrever é desvendar o mundo**. 8ª ed., Campinas, S.P.: Papyrus, 1992.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. Série Ponto de Apoio Ed. Scipione São Paulo-SP 1994.

_____. **Linguagem e persuasão**. Série Princípios Ed. Ática São Paulo- SP 1997.

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

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. - São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz In: BARROS, Diana P. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Ed. USP, 1999.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. - **Linguística Textual: uma introdução**. 6 ed.- São Paulo, Cortez, 2002.

FERRAREZI Junior, Celso **Semântica para educação básica** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial; 2008.

FARACO, Carlos Alberto Alberto **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes** 5 ed. Petrópolis/RJ Vozes, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Dicionário *online* de Língua Portuguesa. Disponível em <http://dicionariodoaurelio.com/retorica> Acesso em 03 de Agosto de 2015 às 24h.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo, **Texto e Argumentação: um estudo de conjunções do português**. Campinas, SP: Pontes, 3 edição, 2002.

INEP/ in **Guia de Redação**, 2013 Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem> acesso em 20 de outubro de 2015, às 19h.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 9 Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A Coesão Textual**. 19.ed. São Paulo:Contexto, 2004.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**, 3. ed.- São Paulo: Contexto 2012.

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

OLIVEIRA Ester Gomes de. **Operadores argumentativos e marcadores discursivos na língua falada**. 1999. IN: BLASQUE, Roberta Maria Garcia. **Os operadores argumentativos no discurso publicitário**.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino** IN: **Revista Brasileira de Educação**, nº11, 1999. Disponível em http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf
Acesso em 10 de setembro de 2015 às 19hs.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática: teoria e Prática** 18 ed. reform. e atual. São Paulo: Atual, 1994.

ANEXO