

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

JOSEANE BRITO MARTINS NASCIMENTO

**O ESTATUTO DIALÓGICO E DIALÉTICO DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS E  
RETÓRICOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

BAURU  
2022

JOSEANE BRITO MARTINS NASCIMENTO

**O ESTATUTO DIALÓGICO E DIALÉTICO DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS E  
RETÓRICOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre, junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2022

Nascimento, Joseane Brito Martins.

O estatuto dialético e dialógico dos recursos  
linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião /  
Joseane Brito Martins Nascimento, 2022  
203 f.: il.

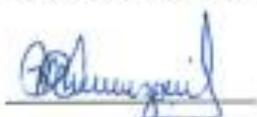
Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Texto  
argumentativo. 3. Estratégias e técnicas  
argumentativas. 4. Gramática e Retórica. 5. Sequência  
Didática. 6. Ensino fundamental - anos finais. I.  
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.  
II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE JOSEANE BRITO MARTINS NASCIMENTO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 25 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 10:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de JOSEANE BRITO MARTINS NASCIMENTO, intitulada "O ESTATUTO DIALÓGICO E DIALÉTICO DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS E RETÓRICOS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO" E PRODUTO EDUCACIONAL "DESENVOLVENDO O RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DINIZ CAETANO COUTINHO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Linguística / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade NOVA de Lisboa, Prof. Dr. ADAIR VIEIRA GONÇALVES (Participação Virtual) do(a) FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE / Universidade Federal da Grande Dourados. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI



Profa. Dra. MARIA ANTÔNIA DINIZ CAETANO COUTINHO



Prof. Dr. ADAIR VIEIRA GONÇALVES

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a Deus, pela vida e pela oportunidade de realizar este trabalho e a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para essa concretização.

Aos colegas de mestrado, do grupo de pesquisa (GEPELin) e da escola onde trabalho, pela oportunidade de poder compartilhar meus conhecimentos e poder contar com o apoio de todos.

À minha amada família, especialmente, ao meu marido, Walter da Silva Nascimento, e ao meu filho Pedro Henrique Martins Nascimento, pela compreensão por minhas ausências durante a realização deste trabalho. E aos meus pais Maria de Lourdes Brito Martins e José Carlos Martins, por todo apoio, compreensão, palavras e ações de incentivo durante todo o caminho.

À minha querida orientadora, Rosa Maria Manzoni, pela parceria e companheirismo, e sobretudo, por todo carinho e às muitas horas de dedicação à minha pesquisa, pelo respeito e apreço pelo conhecimento e pelo ensino, que inspira a tantos.

Aos professores avaliadores, Maria Antônia Diniz Caetano Coutinho e Adair Vieira Gonçalves, pela leitura cuidadosa e pelas ricas contribuições para este trabalho e para minha formação como professora e como pesquisadora.

Ao apoio daqueles que me ajudaram a delinear esta pesquisa e a concretizá-la, como a nossa querida “Gepelinda” Thais Cavalcanti dos Santos que me inspirou e me ajudou em muitos momentos de dúvidas, quanto a escolhas e decisões da pesquisa, como também na indicação de obras e leitura de alguns dos meus textos, à querida amiga Luciana Renata Batochio, pela tradução do resumo e à amiga Angélica pela organização do sumário.

Aos meus amados, o meu companheiro que esteve sempre presente, apoiando-me, incentivando-me e suprimindo as minhas ausências nas tarefas domésticas, e ao meu querido filho que me auxiliou na confecção do protótipo e demais tarefas, sempre preocupado comigo e me socorrendo com suas mensagens.

NASCIMENTO, J. B. M. **O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião.** 2022, 203f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa volta-se para o tema da argumentação no Ensino Fundamental - anos finais, e delimita-se para o trabalho com os gêneros textuais na mediação do desenvolvimento do raciocínio argumentativo de estudantes no Ensino Fundamental – anos finais. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Que operações particulares, para desenvolver o raciocínio argumentativo, podem ser imputáveis aos aprendizes que pretendem um estatuto de agente que argumenta na vida política cotidiana, em uma sociedade democrática? Como articular os recursos linguísticos e retóricos para constituir a força dos argumentos de uma ação comunicativa? O objetivo foi analisar o raciocínio argumentativo dos estudantes e investigar como estes arranjam sintático-semânticamente as estratégias discursivo-argumentativas (recursos linguísticos e retóricos), mediadas pelo gênero artigo de opinião, para que tenham força argumentativa no propósito de comunicação. A fundamentação teórico-metodológica sustenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo e em sua Engenharia Didática (2003; 2004); na Retórica: ARISTÓTELES (2005); PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA (2014); DUCROT (1987); ANSCOMBRE e DUCROT (1976); TOULMIN (2011); ZOPPI-FONTANA (2006); FIORIN (2018; 2019), dentre outros estudiosos desse gênero e preocupados com o ensino da argumentação escrita no Ensino Fundamental. Trata-se de resultados da pesquisa de mestrado profissional, desenvolvida no período de 2020 a 2021, que se inscreve na Linguística Aplicada, sustentada pela abordagem qualitativa interpretativa, orientando-se pelos princípios da pesquisa-ação. Assim, o percurso metodológico da pesquisa foi delineado nas etapas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008/2011), nas quais foram diagnosticados problemas na organização do raciocínio argumentativo e, a partir destes, foi elaborada uma sequência didática em torno do gênero artigo de opinião para desenvolver esse tipo de raciocínio. As operações de linguagem e de pensamento realizadas pelos estudantes foram mediadas por um dispositivo didático, criado especialmente para esse procedimento, para auxiliá-los na tarefa de produzir a versão final do texto exemplar desse gênero. A confrontação entre os resultados das produções de textos dos estudantes demonstrou que houve um avanço significativo no desenvolvimento de seu raciocínio argumentativo e das capacidades de linguagem, requeridas para a produção do gênero artigo de opinião, descritas no modelo didático. Concluímos que o que permitiu chegar a esse resultado foi a oferta de um ensino intencional e sistematizado a esses estudantes por meio do qual realizaram operações de diferentes ordens, e foi justamente a imbricação profunda dessas operações que potencializou o desenvolvimento das capacidades de linguagem, do raciocínio e o seu arranjo no plano sintático-semântico, mediado por escolhas de diferentes recursos argumentativos (linguísticos e retóricos), visando ao cumprimento de seu propósito de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interacionismo Sociodiscursivo. Gramática. Recursos Retóricos. Argumentação. Artigo de opinião. Sequência Didática para desenvolver raciocínio argumentativo.

NASCIMENTO, J. B. M. **O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião.** 2022, 203f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

## ABSTRACT

This research focuses on the theme of argumentation in Elementary School - final years, and delimits itself to work with textual genres in the mediation of the development of argumentative reasoning of students in Elementary School - final years. The research started from the following questions: What particular operations, to develop argumentative reasoning, can be attributed to learners who want to be an agent who argues in everyday political life, in a democratic society? How to articulate the linguistic and rhetorical resources to constitute the force of the arguments of a communicative action? The objective was to analyze the students' argumentative reasoning and investigate how they syntactically-semantically arrange the discursive-argumentative strategies (linguistic and rhetorical resources), mediated by the opinion article genre, so that they have argumentative force in the communication purpose. The theoretical-methodological foundation is based on Sociodiscursive Interactionism and its Didactic Engineering (2003; 2004); in Rhetoric: ARISTÓTELES (2005); PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA (2014); DUCROT (1987); ANSCOMBRE e DUCROT (1976); TOULMIN (2011); ZOPPI-FONTANA (2006); FIORIN (2018; 2019), among other scholars of this genre and concerned with the teaching of written argumentation in Elementary School. These are the results of the professional master's research, developed from 2020 to 2021, which is inscribed in Applied Linguistics, supported by an interpretative qualitative approach, guided by the principles of action research. Thus, the methodological course of the research was outlined in the stages of action research (THIOLLENT, 2008/2011), in which problems in the organization of argumentative reasoning were diagnosed and, from these, a didactic sequence was developed around the article genre of opinion to develop this type of reasoning. The language and thought operations performed by the students were mediated by a didactic device, created especially for this procedure, to assist them in the task of producing the final version of the exemplary text of this genre. The confrontation between the results of the students' text productions showed that there was a significant advance in the development of their argumentative reasoning and language skills, required for the production of the opinion article genre, described in the didactic model. We conclude that what made it possible to reach this result was the offer of an intentional and systematized teaching to these students through which they performed operations of different orders, and it was precisely the deep imbrication of these operations that potentiated the development of language skills, reasoning and its arrangement in the syntactic-semantic plane, mediated by choices of different argumentative resources (linguistic and rhetorical), aiming at the fulfillment of its communication purpose.

**KEYWORDS:** Sociodiscursive Interactionism. Grammar. Rhetorical Resources. Argumentation. Opinion article. Didactic Sequence to develop argumentative reasoning.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática

Figura 2 - Esquema mais complexo do argumento

Figura 3 - Esquema Reduzido do argumento

Figura 4 – Esquema do raciocínio

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Sinopse do Modelo Didático do Gênero Artigo de Opinião

Quadro 2: Síntese de análise da proposta do ensino da argumentação no EF – anos finais

Quadro 3: Apresentação dos textos de referência usados na pesquisa

Quadro 4: Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero Artigo de Opinião, baseada em Bronckart (2009)

Quadro 5: Sinopse da SD em torno do gênero Artigo de Opinião

Quadro 6: Demonstração do raciocínio tautológico de Isa

Quadro 7: Dispositivo Didático para mediar a produção de texto exemplar do artigo de opinião

Quadro 8: Síntese das análises das produções finais em comparação às produções iniciais dos alunos

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ISD – Interacionismo Sócio Interacionismo

AO – Artigo de opinião

MDG – Modelo didático de gênero

TA – Tratado da Argumentação

LAEL – Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SD – Sequência Didática

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

NDR – Nível de desenvolvimento real

NDP – Nível de desenvolvimento parcial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

PEI – Programa de Ensino Integral

PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DE SUA ENGENHARIA DIDÁTICA	15
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo	15
2.2 Proposta de análise do texto postulada pelo ISD	18
2.3.1 Modelo Didático do Gênero (MDG)	22
2.3.2 Sequência Didática da Escola de Genebra	23
3. ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DA LINGUAGEM: DIFERENTES PERSPECTIVAS AO LONGO DA HISTÓRIA	26
3.1 Argumentação na Retórica Clássica	26
3.2 Argumentação na Nova Retórica	28
3.2.2 Técnicas argumentativas	39
3.3 A argumentação segundo Stephen Toulmin	45
3.5 Gramática, retórica e dialética: relações e ressignificações em busca do devir da argumentação nas práticas sociais	48
4. RELEITURA DE MODELIZAÇÕES DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: INSERÇÃO DE ESTRATÉGIAS DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO	55
4.1 Modelo Didático do Gênero artigo de opinião construído por outrem	56
4.2 Gramática e Retórica: ligações intrínsecas no processo argumentativo	60
4.2.1 Os recursos linguísticos/retóricos como força argumentativa	61
4.2.1.1 Recursos retóricos e as capacidades de ação	62
4.2.1.2 Recursos retóricos e as capacidades discursivas	65
4.2.1.3 Recursos retóricos e as capacidades linguístico-discursivas (componente linguístico e componente retórico)	67
5. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	72
5.1 Contexto da Pesquisa e procedimentos éticos para a sua realização	72
5.2 Participantes da pesquisa	73
5.3 Metodologia da Pesquisa	74
5.3.1 Primeira etapa: identificação do problema	74
5.3.2 Segunda etapa: leitura dos referenciais teóricos para fundamentar a pesquisa	84
5.3.3 Terceira etapa: elaboração de um plano de ação	86
5.3.4 Quarta etapa: implementação do plano de ação	87
5.3.5 Quinta etapa: avaliação do plano de ação	88
5.4 Construção do <i>corpus</i> da pesquisa	88
5.4.1 Formação do <i>corpus</i> de textos de referência	88

5.4.2 Formação do <i>corpus</i> de análise: seleção dos textos empíricos por amostragem categorizadas por nível de desempenho	89
5.5 Critérios de análise dos textos produzidos pelos alunos	90
5.6 Sequência Didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção do gênero artigo de opinião	93
5.6.1 Construção da Sequência Didática do Artigo de Opinião	93
5.6.1.1 Descrição das atividades elaboradas e desenvolvidas na SD para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião	97
6. PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO NOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	110
6.1 Análise das produções textuais iniciais	110
6.1.1 Análise do texto de João: representativo do nível 1	110
6.1.2 Texto de Isa: representativo do nível 2	114
6.1.3 Texto de Fábio: representativo do nível 3	120
<b>6.1.1 Síntese da análise das produções iniciais</b>	124
6.1.1 Dispositivo didático para mediar a produção de texto exemplar do artigo de opinião	126
6.2 Análise das produções textuais finais	128
6.2.1 Desenvolvimento do raciocínio argumentativo no estudante representante do nível 1	128
6.2.2 Desenvolvimento do raciocínio argumentativo no estudante representante do nível 2	133
6.2.3 Desenvolvimento do raciocínio argumentativo no estudante representante do nível 3	138
<b>6.3 Síntese da análise das produções finais comparadas com as produções iniciais</b>	142
6.4 Generalizações da pesquisa	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SD DO ARTIGO DE OPINIÃO	161
ANEXO A – <i>CORPUS</i> DE REFERÊNCIA PARA A MODELIZAÇÃO DIDÁTICA	187
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	

## 1 INTRODUÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar as motivações que nos levaram à pesquisa e as possibilidades teóricas e metodológicas para realizá-la.

O contexto da pesquisa nasceu primeiramente do encantamento pelos Tipos de discurso, uma das categorias de análise do texto proposta pelo ISD. O primeiro contato com a teoria foi em uma disciplina do programa, onde cursei no ano de 2018. Até então, sempre tive muitas inquietações, após alguns cursos de formação continuada, acerca do ensino da gramática de forma contextualizada, pois embora, as teorias já apontavam a necessidade de reestruturação de seu ensino, ainda os materiais didáticos estavam voltados ao ensino da gramática tradicional.

O estudo do ISD, trouxe-me importantes concepções não só sobre o tratamento da gramática, mas também a possibilidade de encontrar caminhos para auxiliar os estudantes a desenvolver as capacidades de linguagem envolvidas em diferentes situações comunicativas. Assim, senti a necessidade de me aprofundar na teoria, sobretudo nas unidades da língua, o que levou-me a escolher um gênero textual para desenvolver com os alunos, com a finalidade de ampliar as suas capacidades de linguagem.

Dessa forma, optei pelo gênero textual exemplar do artigo de opinião por ser um gênero do agrupamento do argumentar, prescrito pelos documentos oficiais para o 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais e pelo fato de que, de acordo com dados oficiais de resultados da Avaliação externa Saesp (2019), menos de 50% dos alunos conseguem “identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída”, ao final da 3ª série do Ensino Médio.

Considerando que - a argumentação está presente no nosso dia a dia, desde as situações mais simples como a conversa entre famílias, amigos, até as situações mais formais, em espaços públicos e instituições que regulam as sociedades. (ZOPPI-FONTANA, 2006) – e o que diz a Competência 7 da BNCC, *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si*

*mesmo, dos outros e do planeta*, bem como os resultados das aprendizagens dos alunos sobre esse objeto, vemos a necessidade de ampliar em sala de aula as diferentes situações de aprendizagem, as quais envolvam diferentes situações de comunicação em que estes possam exercitar o ato de argumentar e ampliar as suas capacidades de linguagem.

Dessa forma, as perguntas norteadoras desta pesquisa são: Que operações particulares, para desenvolver o raciocínio argumentativo, podem ser imputáveis aos aprendizes que pretendem um estatuto de agente que argumenta na vida política cotidiana, em uma sociedade democrática? Como articular os recursos linguísticos e retóricos para constituir a força dos argumentos de uma ação comunicativa?

Uma hipótese de resposta para essas questões é promover situações de aprendizagem em que os estudantes possam desenvolver suas capacidades de linguagem a serviço da comunicação discursiva, fazendo escolhas de recursos tanto linguísticos quanto retóricos para o cumprimento da força argumentativa no propósito comunicativo. Consequentemente se essas escolhas forem inadequadas, a comunicação não surtirá o efeito desejado.

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o raciocínio argumentativo dos estudantes e investigar como estes arranjam sintático-semanticamente as estratégias discursivo-argumentativas (recursos linguísticos e retóricos), mediadas pelo gênero artigo de opinião, para que tenham força argumentativa no propósito de comunicação.

Visando a atender esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1) identificar os recursos linguísticos, constituintes do gênero artigo de opinião, e retóricos que compõem o processo argumentativo para uma determinada finalidade de comunicação;

2) verificar se a organização sintático-semântica dos recursos linguísticos e retóricos no texto contribui para reforçar a finalidade argumentativa.

3) construir um produto educacional com atividades de linguagem/instrumentos semióticos para mediar a formação e/ou o refinamento do raciocínio argumentativo dos estudantes para que possam produzir textos argumentativos que os introduzem na vida política cotidiana numa sociedade democrática.

Para atender a esses objetivos, esta pesquisa estrutura-se em seis seções. A primeira trata-se desta introdução na qual são apresentadas as motivações pessoais da pesquisa, as perguntas norteadoras e seus objetivos. Intitulada. A segunda seção, intitulada **As bases teóricas e metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo e de sua engenharia didática** apresenta os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e de sua Engenharia Didática. A terceira seção, **Argumentação na produção da linguagem: diferentes perspectivas ao longo da história**, discorre sobre a argumentação a partir de diferentes olhares. Já a quarta seção, com o título **Releitura de modelizações do gênero artigo de opinião: inserção de recursos retóricos como força argumentativa**, compila características do gênero artigo de opinião de trabalhos acadêmicos e apresenta uma proposta de modelização desse gênero incorporando às suas características básicas os recursos retóricos. Quanto à quinta seção, **Abordagem metodológica da pesquisa**, descreve o contexto da pesquisa, seus participantes e o seu percurso metodológico, seguindo as etapas da pesquisa-ação. Ainda nesta seção, é apresentada a planificação da sequência didática, os módulos e as oficinas que a constituem e a descrição das atividades desenvolvidas. Já a sexta seção, intitulada **Percurso do desenvolvimento do raciocínio argumentativo nos estudantes do ensino fundamental**, apresenta a análise das produções iniciais.

## **2 AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DE SUA ENGENHARIA DIDÁTICA**

Esta seção objetiva apresentar os pressupostos teóricos que ancoram esta pesquisa. Primeiramente, apresentamos brevemente o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principal base teórica que a embasa, como também as categorias de análise de textos que fundamentam esse quadro teórico, bem como as capacidades de linguagem que estas as integram. Em seguida, abordamos a vertente didática do ISD (sua Engenharia Didática), discorrendo sobre a modelização didática de gênero (MDG) e a sequência didática (SD) para o ensino da produção de textos orais e escritos. Posteriormente, passamos a discorrer sobre a gramática da língua portuguesa, eixo que articula todas as teorias que fundamentam a pesquisa, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, seguida da articulação dessa disciplina com a Retórica.

### **2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo**

Os estudos do ISD iniciaram-se na década de 1980, em Genebra, quando Jean Paul Bronckart, com a colaboração de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz entre outros professores-pesquisadores formaram a Unidade de Didática das Línguas (MACHADO, 2004). A Didática das Línguas configura-se como uma disciplina acadêmica nova, cujos trabalhos direcionam-se ao estudo dos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola. No Brasil, essa abordagem foi introduzida a partir dos anos de 1990, quando pesquisadoras do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, viram a possibilidade de coerência da integração dos aportes vigotskianos à linguística de texto e discurso para as pesquisas científicas e intervenções didáticas, firmando um acordo entre pesquisadores da Universidade de Genebra e os do LAEL – PUC-SP.

Embora sua divulgação tenha ocorrido em 1999, após a publicação do livro de Bronckart “Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano”, as teses do ISD já eram conhecidas e, para tratar do percurso dessa teoria, recorreremos a Machado e Guimarães (2007), que afirmam que o ISD compartilha dos pressupostos de Vygotsky no concernente à importância da linguagem para a origem

e o funcionamento do pensamento consciente. Segundo as mesmas autoras, o grupo se voltou para a produção de pesquisas

[...] sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis de textualidade (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p.10).

O Interacionismo Sociodiscursivo é, segundo Jean-Paul Bronckart (2009, p. 13), “um quadro teórico metodológico que entende as condutas humanas como resultado de um processo histórico de socialização”. Dessa forma, Bronckart, grande pesquisador das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiado à tradição de Spinoza, Marx e Vigotski, assume um posicionamento epistemológico em que a linguagem desempenha um papel central, tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento, quanto nas atividades e ações.

Assim, Bronckart (2006, p. 9) afirma que o ISD configura-se ao mesmo tempo como “uma variante e um prolongamento” do *interacionismo social* de Vigotski, tem como objetivo maior centralizar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, segundo Bronckart (2006, p. 10, grifos do autor), o ISD “[...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto com uma corrente **da ciência do humano**”. Para esse autor, “o problema da linguagem é absolutamente decisivo” para essa ciência. Nas suas palavras,

[...] as *práticas languageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) são os *instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 10)

Dessa forma, Bronckart (2009, p. 30) assume como tese central de que “é a atividade nas formações sociais (unidades sociológicas) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)”. Essa tese leva Bronckart a elaborar o projeto do ISD “para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 2009, p. 30-31).

Na esteira dessa tese e desse projeto, Bronckart (2006, p. 14) afirma que o ISD visa “ressituar a questão das condições e das características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano” Nesta perspectiva, as práticas de linguagem e o desenvolvimento humano são objetos centrais dos estudos realizados por pesquisadores que fundamentam suas pesquisas no ISD.

Assim, para compor o quadro teórico do ISD, revisitamos alguns conceitos-chave para essa pesquisa, quais sejam: *ação de linguagem*, *atividade de linguagem*, *texto* e *gênero textual*.

A **ação de linguagem** pode ser vista como um conjunto de operações que envolvem a linguagem. De acordo com Bronckart (2009, p. 39, grifo do autor), a ação de linguagem “se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular”, realizada por meio de gêneros textuais. Para o ISD, no quadro de uma atividade social, a responsabilidade da realização da ação de linguagem é particular do indivíduo que produz o texto, e este é movido por motivos os quais são orientados por objetivos.

Quanto às **atividades de linguagem**, para tratar desse conceito, Bronckart (2009, p. 31) fundamenta-se na teoria da atividade de Leontiev (1979), o qual “designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos, através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna [...] sobre esse mesmo ambiente”. No quadro do ISD, esse conceito é definido por atividade de ação, organizada e produzida coletivamente. Assim, as atividades de linguagem são produzidas histórica e coletivamente nas esferas sociais e desenvolvem-se nessa produção verbal, que é o texto e, são estabilizadas em forma de gêneros.

Para Bronckart (2009, p. 71), o **texto** “designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. O autor considera ainda, que a “noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de *linguagem situada*, oral e escrita”. (grifo do autor). Dessa forma, para que haja esse efeito de coerência, é preciso considerar as condições de produção textual, pois “cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido” (2009, p. 71).

Bronckart (2009, p. 72) conceitua gênero textual como “produtos da atividade humana”, de escolhas feitas pelo produtor, dotados de formas de estruturação diversas e heterogêneas, que se adaptam à atividade, ao meio e ao propósito, das

diversas situações de comunicação. Assim, para o ISD, a situação de comunicação envolve as decisões tomadas pelo produtor em função tanto da situação de comunicação particular, quanto do gênero textual e do tipo de discurso. Esses conceitos (conceitos de contexto de produção e tipo de discurso) serão apresentados na próxima subseção, na proposta de análise do texto postulada pelo ISD.

Para Schneuwly (2011), os **gêneros textuais**, constituem-se como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos essas ações de linguagem, que podem ser vistas como um conjunto de operações de linguagem, que constituem uma unidade e cujo resultado é o texto.

## 2.2 Proposta de análise do texto postulada pelo ISD

Nesta subseção, apresentamos as categorias de análise de textos do ISD, divididas em dois planos de base: o psicológico (condições de produção e conteúdo temático) e o linguístico (arquitetura interna dos textos). Assim, Bronckart (2009) delinea um modelo de análise textual como resultado da articulação entre as **representações** feitas pelo agente (na macroestrutura do texto) e a **produção empírica**.

Em relação às representações (plano psicológico), tem-se as condições de produção e o conteúdo temático. As condições de produção referem-se aos parâmetros do mundo físico, do mundo social e subjetivo que colaboraram para a constituição do texto. Os parâmetros do mundo físico envolvem: a) o lugar de produção; o momento de produção; c) o emissor; d) o receptor. Os parâmetros do mundo social e do subjetivo envolvem: elementos relacionados ao emissor do texto: a) qual a posição social do emissor; b) qual a posição social do receptor; c) qual o lugar social; d) qual o objetivo da interação. (BRONCKART, 2009).

Com relação ao conteúdo temático do texto, isto é, o referente, Bronckart (2009, p. 97) define como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.”

Quanto ao plano linguístico (arquitetura do texto), Bronckart (2009) analisa o texto por “folhado textual”. O autor afirma que uma arquitetura textual é composta por três camadas ou folhados: a **infraestrutura textual** (camada mais abrangente),

composta pelo plano global do texto, modelos discursivos (tipos de discursos) e sequências que planificam o texto (sequências textuais). Os elementos da **arquitetura do texto** se interconectam num movimento dialético da **infraestrutura** para a **superestrutura**, a qual é organizada linearmente sob a forma de esquemas, planos e sequências textuais.

O plano global do texto refere-se à organização do conteúdo temático nas partes constituintes do gênero (construção composicional). Já o conceito de tipo de discurso relaciona-se às formas linguísticas presentes nos textos e que traduzem os mundos discursivos, Para Bronckart (2009, p. 151), “a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais”. Nessa perspectiva, os trabalhos de Bronckart, consistem em descrever os mundos ou planos de enunciação e suas operações psicológicas e, as configurações de unidades linguísticas que representam esses mundos. Bronckart (idem, p. 153, grifos do autor) distingue esses mundos “da ordem do **NARRAR** e os mundos da ordem do **EXPOR**”<sup>1</sup>.

A introdução do conceito de **tipo de discurso** foi uma das mais relevantes contribuições de Bronckart (2009) para o estudo do estatuto dialógico e histórico do texto. Para esse autor (2009, p. 138 – grifos do autor), “qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc.”. Em outras palavras, é por meio desses segmentos, que é possível identificar as regularidades e as marcas linguísticas de cada gênero textual.

Nesse sentido, para Bronckart (2009, p. 138, grifos do autor), tipos de discurso “são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como *tipos linguísticos*, isto é, como *formas* específicas de semiotização ou de colocação em discurso”. Dessa forma, os tipos linguísticos ou tipos de discursos “são formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua”.

Bronckart (2009) distingue quatro tipos de discurso: o interativo; o teórico; o relato interativo e a narração. Os dois primeiros são do mundo do EXPOR e os dois

---

<sup>1</sup> Bronckart chega a distinguir quatro mundos discursivos: Mundo do EXPOR implicado; Mundo do EXPOR autônomo; Mundo do NARRAR implicado e Mundo do Narrar autônomo. O leitor que queira aprofundar-se na análise desses mundos, bem como em outras categorias de análise do texto propostas por esse autor (contexto de produção; conteúdo temático; plano global do texto; tipos de discurso; sequências textuais; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) indicamos a obra *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, de Jean-Paul Bronckart. Tradução de Anna Raquel Machado. Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

últimos, do mundo do NARRAR. A seguir, na esteira de Bronckart (2009), sintetizamos as características de cada um dos tipos de discurso.

Com relação ao mundo discursivo criado, o discurso interativo é implicado em relação ao contexto de produção e conjunto em relação à concomitância ao momento da produção. Quanto às características linguísticas desse discurso, destacamos as seguintes: a) há a presença de unidades que remetem à interação verbal; b) presença de frases não declarativas (interrogativas, imperativas, exclamativas); c) predomínio de verbos no presente e no passado perfeito, podendo haver, regularmente, formas no futuro perifrástico; d) presença de formas ostensivas (*isso, aí*) acessíveis aos interlocutores; f) dêiticos espaciais e temporais; g) presença e nomes próprios; h) pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e plural; i) presença do pronome indefinido “on”; j) predomínio de anáforas pronominais em oposição às nominais; k) presença de auxiliares de modo (poder) e de auxiliares com valor pragmático (querer, dever, ser preciso etc.); l) densidade verbal elevada e baixa densidade sintagmática.

Do ponto de vista do mundo discursivo, o discurso teórico é autônomo em relação ao conteúdo temático e conjunto temporalmente em relação à situação de produção, pois o conteúdo temático é existente no momento de produção, mas não se restringe a ele. Já do ponto de vista das características linguísticas, o discurso teórico é marcado por: a) ausência de frases não declarativas; b) predomínio das formas verbais no tempo presente, condicional e passado perfeito (com valor genérico), e ausência quase que total das formas do futuro; c) pode haver presença de formas da primeira pessoa do plural de “on”; d) presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo; e) presença numerosa de modalizações lógicas; f) presença do auxiliar de modo “poder”; g) exploração de procedimentos de focalização de certos segmentos de textos; g) procedimentos metatextuais; h) procedimentos de referência intertextual; i) presença abundante de frases passivas; j) grande frequência de anáforas nominais e pronominais, como referência dêitica intratextual; k) fraca densidade verbal e elevada densidade sintagmática; l) ausência de unidades que remetam à interação verbal; nomes próprios; pronomes de primeira e segunda pessoa.

Quanto ao mundo discursivo criado, o discurso relato interativo é implicado em relação ao contexto de produção e com disjunção, pois seu conteúdo temático é distante temporalmente em relação ao momento da produção. Já em relação às

características linguístico, esse discurso é marcado por: a) presença de organizadores temporais; b) presença de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem aos protagonistas da interação verbal; c) predomínio de anáforas pronominais; d) densidade verbal elevada e densidade sintagmática muito baixa.

Com relação ao mundo discursivo criado, a narração é autônoma em relação ao contexto de produção e disjunção em relação ao momento da produção. No que se refere às características linguísticas, esse discurso é marcado por: a) predomínio dos tempos verbais do passado (pretérito perfeito e imperfeito); b) presença de organizadores temporais; c) ausência de pronomes de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural que remetem à interação verbal; d) presença de anáforas pronominais e nominais; e) com média densidade verbal e média densidade sintagmática.

Quanto às sequências textuais, Bronckart (2009, p. 218) aborda essa questão seguindo a teoria da organização dos textos proposta por Adam (1990, 1991a, 1991b, 1992), por ser “solidamente sustentada e sendo sua descrição técnica das sequências uma referência pouco contestável”, substituindo “a noção de *macroproposição* pela noção de *fase*” (BRONCKART, 2009, p. 219, grifos do autor). As cinco sequências distinguidas por Adam e resumidas por Bronckart (2009) são: sequência narrativa; sequência descritiva; sequência argumentativa; sequência explicativa e sequência dialogal. O autor adverte que Adam renuncia outros tipos de sequência, sobretudo a injuntiva e a poética. Contudo, este trabalho inclui a injuntiva a esse conjunto de sequências. Além destas, Bronckart (2009) acrescenta outras duas formas de organização sequencial: script e esquematização.

Os **mecanismos de textualização** (camada intermediária) são constituídos pelas categorias de conexão, coesão nominal e verbal. Finalmente, os **mecanismos enunciativos** (camada mais superficial do texto) são compostos pelo gerenciamento de vozes e pelas modalizações. Quanto às modalizações, estas representam os comentários avaliativos do agente-produtor sobre o conteúdo temático (lógicas, deônticas e apreciativas) e a atribuição de responsabilidade pela ação de um personagem (pragmáticas).

## 2.3 Engenharia Didática do ISD para o ensino da produção de textos

Schneuwly e Dolz (2011) afirmam a necessidade de uma estruturação do ensino da produção de textos orais e escritos por meio de ferramentas didáticas que indicam o quê e o como ensinar, as quais foram elaboradas pelo grupo de Genebra e têm orientado o trabalho docente. Tratam-se do modelo didático do gênero (MDG) e da sequência didática (SD), cuja função é a de organizar esse ensino, apresentadas a seguir.

### 2.3.1 Modelo Didático do Gênero (MDG)

Bronckart (2006, p. 13) afirma que é a partir da sua preocupação didática em relação aos modelos teóricos e a aplicação destes à realidade das salas de aula e ao trabalho do professor, “que emergiu o projeto do ISD”.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), para que o processo de ensino de um gênero se torne efetivo, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora das dimensões ensináveis desse gênero, a qual os mesmos autores denominam de *modelo didático do gênero*. Para esses autores, um **modelo didático** tem como objetivo identificar as dimensões ensináveis dos gêneros em consonância com as capacidades dos aprendizes, a fim de nortear as práticas escolares de produção textual. Nesta esteira, o MDG constitui-se em uma ferramenta de ensino para o desenvolvimento das práticas de produção oral e escrita. Segundo Machado e Cristovão (2006, 557), “a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera pertencentes ao gênero”, a fim de conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 70), o MDG pauta-se em três princípios básicos:

- Princípio de legitimidade (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas);
- Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem);
- Princípio de solidarização (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados).

Machado e Cristovão (2006) entendem que as dimensões ensináveis do gênero são fatores básicos para a análise textual e afirmam que o MDG norteia as práticas escolares de produção textual. Nas palavras Machado e Cristovão (2006, p. 552), o conceito de transposição didática deve ser compreendido

[...] como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

De acordo com as autoras, o conhecimento precisa passar por uma transformação, e a transposição didática assume esse processo como intermediador entre o saber científico e o saber disciplinar. Machado e Cristovão (2006, p. 552) consideram

que há três níveis básicos nessas transformações: no primeiro, temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para construir o “conhecimento a ser ensinado”, que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”.

Segundo as autoras, nesse processo, o conhecimento teórico é, então, transformado em conhecimento didático, tornando possível a concretização do ensino.

### **2.3.2 Sequência Didática da Escola de Genebra**

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 43), a SD é uma estratégia que organiza o ensino em torno de um gênero oral ou escrito. É “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Para esses autores, a SD tem como objetivo ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, por meio de atividades que visam a desenvolver as suas capacidades de linguagem, fazendo-os progredir a partir da identificação de seu nível real e potencial de desenvolvimento.

Para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, Vigotski (2007) determina dois níveis de

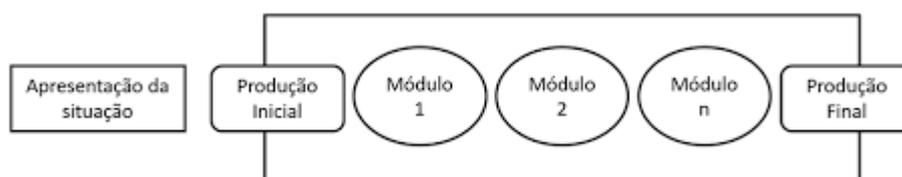
desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). De acordo com Vigotski (2007, p. 95 e 96, grifo do autor), o NDR é o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”, ou seja, o que a criança consegue fazer por si mesma. Já o NDP é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97, grifos do autor).

Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar em relação ao desenvolvimento da criança, Vigotski (2007) introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o NDR e o NDP, De acordo com Vigotski (2007, p. 98), a ZDP é criada a partir desses dois níveis de desenvolvimento, a qual “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

No quadro do ISD, a ZDP é operacionalizada na Sequência Didática proposta pela Escola de Genebra, na qual são previstos o espaço para demarcação do NDR (produção inicial), a criação do espaço para intervenção didática do professor (etapa dos módulos - ZDP) e o nível potencial de desenvolvimento a que se espera que a SD alcance (NDP). Conforme postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83), a sequência didática é um conjunto de atividades, organizadas em torno de um gênero textual, que servem “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

A SD é constituída por quatro etapas, conforme a figura 1.

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



Fonte: DOLZ; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 84, grifo dos autores), a primeira etapa, apresentação da situação, “visa expor aos alunos um projeto de

comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final”. A segunda etapa é a da produção inicial (NDR) em que “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (p. 86). Na terceira etapa é a dos módulos de atividades de linguagem, na qual trabalham-se “os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (p. 87). Finalmente, a quarta etapa, a produção final, é o momento em que o aluno coloca “em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (p.90).

Apresentados os pressupostos teóricos do ISD e de sua Engenharia Didática, passamos a problematizar, a seguir, a visão sobre a argumentação em diferentes perspectivas.

### **3. ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DA LINGUAGEM: DIFERENTES PERSPECTIVAS AO LONGO DA HISTÓRIA**

A argumentação foi objeto de preocupação e de estudo desde a Antiguidade Clássica, em vários campos do saber: Filosofia, Direito, Sociologia e as diversas Ciências da Linguagem. Neste último campo, ela recebeu distintas abordagens, desde a tradição clássica até os estudos contemporâneos. De acordo com Zoppi-Fontana (2006), o modo como a argumentação é concebida vem sendo alterado ao longo do tempo. Dessa forma, este capítulo é destinado ao entendimento da argumentação a partir de diferentes olhares, como os sofistas; Aristóteles (2015); Perelman e Olbretchs-Tyteca (2014) e Toulmin (2011), Ducrot (1987), Anscombre e Ducrot (1976).

#### **3.1 Argumentação na Retórica Clássica**

A retórica, enquanto disciplina da arte de argumentar, de persuadir/convencer, nasce na Grécia entre os séculos V e IV a.C., período em que Atenas vivia a sua primeira experiência de democracia, após os tiranos sicilianos Gélon e Híeron serem expulsos de seus tronos. Livres do autoritarismo, os cidadãos podiam ir à praça pública (*ágora*) decidir sobre os interesses comuns do povo. Daí a importância e a necessidade da arte de falar bem e argumentar com as pessoas. (ABREU, 2003; ZOPPI-FONTANA, 2006). Segundo Reboul (2010, p.9), a argumentação surge, primeiramente, como um conjunto de técnicas, no âmbito judiciário. E, depois, com os sofistas, a retórica foi criada como “arte do discurso persuasivo, objeto de ensino sistemático e global que se fundava numa visão de mundo”.

Os sofistas foram considerados os donos das técnicas mais eficazes para ganhar a adesão do auditório. Para eles, a tese da convencionalidade da linguagem e o estatuto contingente da realidade social eram produto do agir humano, pois dominar as técnicas argumentativas era condição necessária, e o ensino e aprendizagem dessas técnicas, na concepção sofista, contribuía para o exercício da democracia na formação do cidadão para a vida pública. (ZOPPI-FONTANA, 2006).

No entanto, nas palavras de Abreu (2003, p. 18-19), “a retórica se baseava na diversidade de ponto de vista, no verossímil, e não em verdades absolutas”, fazendo

com que a “dialética e a filosofia da época se aliassem contra ela”, pois a “retórica visava apenas aos resultados, enquanto a filosofia visava sempre ao verdadeiro”. Com isso, surgiu um despreço pela retórica e os sofistas passaram a ser desprezados pelos filósofos, pois utilizavam-se de argumentos falsos. De acordo com Reboul (2010, p. 9), “o mundo sofista é um mundo sem verdade, um mundo sem realidade objetiva capaz de criar o consenso de todos os espíritos.”

Ainda nas palavras de Reboul (2010, p. 10),

o discurso não pode mais pretender ser verdadeiro, nem mesmo verossímil, só poderá ser eficaz; em outras palavras, próprio para convencer, que no caso vale a vencer, a deixar o interlocutor sem réplica. A finalidade dessa retórica, não é encontrar o verdadeiro, mas dominar através da palavra; ela já não está voltada ao saber, mas sim ao poder.

Dessa forma, podemos concluir que a retórica sofista visava a apenas ao poder de dominar o seu interlocutor, por meio de um discurso totalmente falacioso.

Segundo Zoppi-Fontana (2006), mais tarde surge uma nova definição de retórica: a de Aristóteles. Para ele, ao contrário dos sofistas, a retórica é celebrada pela sua utilidade e não pelo seu poder, dando, assim, uma ideia de uma retórica mais sólida e profunda. Na visão de Reboul (2010), o discurso de Aristóteles é muito coeso e a retórica não se reduz ao poder de persuadir, mas a arte de achar os meios de persuasão que cada situação requer.

Com a obra *Retórica* (350 aC/2015), uma das maiores referências da retórica, Aristóteles retoma essa disciplina, que “pode ser considerada como a primeira reflexão sistemática, teórica e prática, desenvolvida sobre a arte oratória e as técnicas de persuasão”. (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 186). No início, Aristóteles aborda a retórica do ponto de vista mais filosófico, ou seja, uma retórica bem diferente da dos sofistas e, mais tarde, ele a transforma em sistema. (REBOUL, 2010). Para Aristóteles (2015, p. 33), essa obra, “ocupa-se da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos”. O que ela difere dos sofistas e é considerada, portanto, a grande inovação de Aristóteles, é “o lugar dado ao argumento lógico como elemento central da arte de persuasão”. (ARISTÓTELES, 2015, p. 34).

De acordo com Zoppi-Fontana (2006), os aspectos principais da retórica de Aristóteles configuram-se em três pilares fundamentais: o *ethos*, que está

relacionado à ética, à moral do orador, ou seja, a imagem do próprio orador, de um ser respeitável como especialista no assunto; o *pathos*, que está relacionado ao estado emocional do auditório em relação à aceitação das teses. Em outras palavras, o orador deve provocar as emoções e os sentimentos do público para persuadi-lo. E, finalmente, o *logos*, que está relacionado à palavra, ou seja, a organização dos argumentos no texto proferido. Entretanto, o estudo das emoções e dos valores (*pathos*), “foi relegado a um segundo plano na Nova Retórica, que se concentrou no estudo do *ethos* e do *logos*”. (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 189).

### 3.2 Argumentação na Nova Retórica

A nova retórica surge, após um longo período, com o interesse pelas técnicas de persuasão, sobretudo com o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Tyteca (1996/2014), que propõe uma reflexão sobre “o funcionamento da argumentação nos discursos proferidos com fins persuasivos e uma sistematização das técnicas argumentativas que contribuem para a persuasão”, (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 192). Desse modo, “essa obra forneceu à argumentação uma rica base empírica de esquemas, que configuram a especificidade dessa prática linguística”. (PLANTIN, 2008, p. 45).

De acordo com Perelman e Tyteca (2014, p. 1), o *Tratado da Argumentação* (TA) retoma o estudo da argumentação a partir da retórica aristotélica, constituindo “*uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos três últimos séculos*”. O TA define como seu objeto “o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que propomos a seu assentimento!*”. (PERELMAN e TYTECA, 2014, p. 4 – grifos dos autores).

A análise de Perelman e Tyteca (1958/2014, p. 5) concerne às provas que Aristóteles chama de dialéticas, concebidas como a “arte de raciocinar a partir de opiniões geralmente aceitas”. Essa terminologia teria justificado a aproximação da teoria da argumentação à dialética. Porém, o TA preferiu a aproximação à retórica, por algumas razões. A principal delas foi o tratamento que a Antiguidade deu à dialética e à retórica. Esses dois tipos de raciocínios são considerados paralelos, porém o da dialética trata do verossímil, em vez de tratar de proposições

necessárias, razão pela qual a dialética foi preterida em relação à retórica, pois, para Perelman e Tyteca (2014, p. 6), “a ideia de adesão e de espíritos, aos quais se dirige um discurso, é essencial em todas as teorias antigas da retórica”. Outro motivo pelo qual o TA aproximou-se da retórica foi o intuito de enfatizar que “*é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve*”. (idem – grifos do autor). Portanto, o que se conservou da retórica tradicional foi a ideia de *auditório*, que é imediatamente evocada quando se trata de discurso, pois, para esses autores (2014, p. 7), “todo discurso se dirige a um auditório”.

Para Fiorin (2018, p. 9), “todo discurso tem uma dimensão argumentativa”. Embora alguns se apresentem explicitamente argumentativos e outros não, todos são, portanto, argumentativos, pois, de um lado, o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; e, do outro, é que o enunciador precisa ser aceito e suas posições acolhidas.

Com efeito, tomemos, aqui, a importância da palavra em função do interlocutor, pois, segundo Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 117), “toda palavra comporta *duas faces*. [...] Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”. Ela constitui, portanto o “produto da interação do locutor e do ouvinte” e “serve de expressão a **um** em relação ao **outro**, tornando assim “território comum do locutor e do interlocutor”. (idem, 2006, p. 117).

Embora pareça que o escritor esteja sozinho, seu texto sempre estará consciente ou inconscientemente condicionado a um leitor. Perelman e Tyteca, (2014) advertem que, se o orador quiser agir em relação ao auditório, é obrigado a adaptar-se a este. Assim, para esses autores, mudando-se o auditório, muda-se também a argumentação, ou seja, é preciso levar em conta o seu interlocutor. Perelman e Tyteca (2014) enfatizam que as mesmas técnicas de argumentação encontram-se em todos os níveis, desde a discussão à mesa em família como num debate muito específico. O que muda, portanto, são os argumentos utilizados em conformidade à compreensão e a aceitação do auditório.

Ainda sobre o auditório, Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 116) afirmam que

é preciso supor [...] um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos - um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito.

Os autores ainda completam que cada indivíduo, em seu mundo interior, tem um “*auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (p. 117). Dessa forma, quanto mais aculturado for o locutor, mais o auditório em questão se aproximará do auditório “criado”, sem ultrapassar, portanto, as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

Nessa perspectiva, segundo Perelman e Tyteca (2014, p.8 – grifos dos autores) “a nova retórica só versará sobre os *recursos discursivos* para se obter a adesão do auditório: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer foi examinada.” Embora, os autores reconheçam que as crenças, os valores e outras provas extratécnicas, de que chamava Aristóteles, ou seja, as de que não precisam de técnica retórica, sejam relevantes, enfatizam que “qualquer ação que vise a obter a adesão cai fora do campo da argumentação, na medida em que nenhum uso da linguagem vem apoiá-la ou interpretá-la”. Desse modo, o TA interessa-se pelos esquemas argumentativos empregados, pois, para convencer alguém, é preciso pensar não só nos argumentos que possam obter uma ação eficaz sobre o seu interlocutor, mas também nas técnicas de apresentação, ou esquemas argumentativos empregados (uso da linguagem) para apoiá-los.

Desse modo, segundo Perelman e Tyteca (2014, p.19), “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido.” Em outras palavras, ouvir alguém é estar disposto a aceitar o ponto de vista do outro. Para manter o contato com os espíritos, termo também utilizado por eles para designar o auditório, é preciso fazer parte de um mesmo meio, manter a convivência e relações sociais. De acordo com Perelman & Tyteca (2014, p. 23), “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz.” Os autores também ressaltam que as opiniões de um homem dependem também das suas relações, do meio em que vive e, suas concepções, portanto, dependem da sua cultura, corroborando o pensamento dos autores, expressado acima, que todo orador que queira persuadir a um auditório tem que se adaptar a ele.

Além da adaptação ao auditório, os autores enfatizam outros três fatores que servirão de ponto de partida para a argumentação.

### 3.2.1 Ponto de partida da argumentação na Nova Retórica

De acordo com Perelman e Tyteca (2014), os fatores que servem de ponto de partida da argumentação na Nova Retórica são três intervinculados entre si: 1) *acordo*; 2) *a escolha dos dados e sua adaptação com vistas à argumentação* e 3) *apresentação dos dados e a forma do discurso*.

Sobre o *acordo*, segundo Perelman e Tyteca (2014, p. 73), este “tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes”. Para esses autores (2014), os tipos de acordo que desempenham um papel diferente no processo argumentativo, podem ser agrupados em duas categorias: a categoria relativa ao *real* (os fatos, as verdades e as presunções); a outra relativa ao *preferível* (os valores, as hierarquias e os lugares do preferível). A escolha de determinada categoria irá depender do auditório presumido, por exemplo, na argumentação, tudo o que se pretende versar sobre o real, caracteriza-se como verdade para o auditório universal. Em contrapartida, tudo que se versa ao preferível, caracteriza-se como escolhas e está restrito a um auditório particular.

Quanto à *escolha dos dados e sua adaptação com vistas à argumentação*, para Perelman e Tyteca (2014), a seleção prévia dos elementos e a forma como estes são apresentados é de suma importância, visto que, para cada auditório, existe um conjunto de coisas admitidas, e tal conjunto será fácil de discernir se houver um auditório especializado. Nas palavras desses autores (2014, p. 132),

O fato de selecionar certos elementos e de apresentá-los ao auditório já implica a importância e a pertinência deles no debate. Isso porque semelhante escolha confere a esses elementos uma *presença*, que é um fator essencial da argumentação [...].

Em outras palavras, Perelman e Tyteca (2014) afirmam que a própria escolha das premissas e sua formulação, isto é, uma preparação para o raciocínio, não só constituem uma introdução dos elementos, mas um primeiro passo para a sua utilização persuasiva. Portanto, “tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo com o auditório”. (PERELMAN & TYTECA, 2014, p. 73). Embora haja a escolha da premissa e o tipo de acordo, “o orador não

tem garantia da adesão do auditório, que é livre para construir suas convicções, confirmando ou refutando as teses do orador” (CASSEB-GALVÃO, DUARTE, 2018, p. 43). Dessa forma, o orador precisa recorrer a eficientes estratégias argumentativas, isso é, além da escolha desses elementos, ele precisa da técnica de apresentação destes, para ter sucesso na argumentação. (PERELMAN & TYTECA, 2014).

De acordo com Perelman e Tyteca (2014, p. 161),

Uma apresentação eficaz, que impressiona a consciência dos ouvintes, é essencial não só em toda argumentação visando à ação imediata, mas também naquela que visa orientar o espírito de uma certa forma, a fazer que prevaleçam certos esquemas interpretativos, a inserir os elementos de acordo num contexto que os tome significativos e lhes confira o lugar que lhes compete num conjunto.

Com relação à *apresentação dos dados e a forma do discurso*, dos aspectos que Perelman e Tyteca abordam no TA, explicitaremos somente aqueles que julgamos relevantes na apresentação dos dados. O primeiro aspecto que trataremos, segundo Perelman e Tyteca (2014, p. 168), são as **formas verbais** de apresentação dos dados que, segundo a nova retórica, “a escolha dos termos, para expressar um pensamento, raramente deixa de ter alcance argumentativo”. Para esses autores, “a intenção argumentativa é o uso de um termo que se afasta da linguagem habitual” (idem, p. 169). Perelman e Tyteca (2014) afirmam que a própria escolha de um termo e não de outro, ou seja, a existência de sinônimos, só pode ser assegurada levando-se em conta a situação de conjunto na qual se insere o discurso. Em outras palavras, o sentido de determinado termo escolhido, só terá valor argumentativo se considerado todo o contexto do discurso.

O segundo aspecto é a maneira pela qual **formulamos o nosso pensamento**, em que mostra algumas de suas modalidades, por sua vez, modificam a realidade, a certeza ou a importância dos dados do discurso. Os autores explicam que essas modalidades podem ser expressas pela forma gramatical ou pelas categorias psicológicas ou lógicas. Porém, as observações do TA não serão norteadas exclusivamente pela forma gramatical nem pelas categorias psicológicas ou lógicas, mas sim, para “o papel desempenhado por certas formas de expressão, atinentes às modalidades, no sentido lato desse termo”. (PERELMAN & TYTECA, 2014, p. 175).

Nessa perspectiva, o pensamento, ou seja, uma mesma ideia, pode ser formulado de um modo afirmativo ou negativo. Segundo os autores, a afirmação da descrição de um objeto, “só se torna significativa em função da meta buscada, [...] mas, essa referência à situação e à maneira pela qual é orientada pode não ser detectável por quem não reconhece o vínculo entre o pensamento e a ação”. Já na formulação negativa, “a referência a outra coisa é totalmente explícita: a negação é uma reação a uma afirmação real ou virtual de outrem”. (idem). Para Bergson, (1973 *apud* Perelman e Tyteca, 2014, p. 175), “o pensamento que está colado à realidade não poderia expressar-se senão de uma forma afirmativa”. Perelman e Tyteca (2014) completam que o pensamento negativo, segundo Bergson, “só intervém se nos interessamos pelas pessoas, ou seja, se argumentamos”.

Outra forma de organizar o pensamento, está na **estruturação dos dados no discurso** que, por sua vez, é estabelecida pela coordenação e a subordinação dos elementos. De acordo com Perelman e Tyteca (2014), o problema da coordenação ou da subordinação dos elementos se prende à hierarquia dos valores aceitos, a qual pode modificar consideravelmente as premissas, por isso é tão importante a escolha e seleção dessas ligações. Segundo os gramáticos esses elementos são reconhecidos em francês como: conjunções coordenativas (e, mas, ou, pois, portanto, nem etc.), e as conjunções subordinativas (conquanto, apesar de, já que etc.). Na visão desses mesmos autores (2014), de uma forma geral, a natureza dessas ligações sempre será a subordinação das orações umas às outras, seja qual for a conjunção utilizada. Completam, ainda, que, “na prática do discurso, quase sempre, sob a forma de uma coordenação, insere-se uma intenção de subordinação”. Conclui-se, portanto, que a escolha de uma dada conjunção determina o sentido da argumentação. Isso equivale dizer que, numa mesma frase, a troca da conjunção produz efeito de sentido diferente. Nas palavras de Perelman e Tyteca (2014, p. 178), “amparado nessas técnicas, orador é capaz de guiar o ouvinte de uma maneira extremamente eficaz para o que quer fazê-lo admitir”. Para corroborar esse posicionamento, os autores buscam sustentação em Auerbach (1946, *apud* Perelman e Tyteca, 2014, p. 178, grifo dos autores) que “salientou com razão o caráter estratégico da construção que estabelece relações precisas entre os elementos do discurso e que foi qualificada de ‘sindética’ [sendo que] a esta opõe-se a construção assindética, que renuncia a qualquer ligação precisa entre as partes”. Assim, para Perelman e Tyteca (2014, 178), “a construção sindética é a

construção argumentativa por excelência”, pois “o síndeto cria contextos, constitui uma tomada de posição. Ele impõe-se ao leitor, obriga-o a ver certas relações, limita as interpretações que ele poderia levar em consideração, inspira-se no raciocínio jurídico bem-construído”.

Perelman e Tyteca (2014) apresentam, ainda, outras modalidades, tais como: *assertiva*, *injuntiva*, a *interrogativa* e a *optativa* que também são outras formas de organizar o pensamento. De acordo com esses autores (2014, p. 179), a *modalidade assertiva*, “convém a qualquer argumentação; não há por que falar dela”. Já a *modalidade injuntiva*, expressa pelo modo imperativo, “não tem força persuasiva, todo seu poder vem da ascendência da pessoa que ordena sobre a que executa: é uma relação de forças que não implica adesão nenhuma”. No entanto, por estabelecer essa “relação pessoal implicada pela forma imperativa, esta é muito eficaz para aumentar o sentimento de presença”. A *modalidade interrogativa* confere grande importância para a retórica. “A pergunta supõe um objeto, sobre o qual incide, e sugere que há um acordo implícito”. De uma forma geral, as perguntas são “apenas uma forma hábil para encetar raciocínios”, visando à cumplicidade e o comprometimento do interlocutor, por suas respostas, a adotar esse modo de argumentação. (idem, p. 180). Finalmente, a *modalidade optativa* está relacionada à expressão das normas, “por isso, aproxima-se do imperativo que exprime um rogo, uma súplica”. (ibidem, p.181).

De acordo com Perelman e Tyteca (2014), o emprego do tempo, outra forma de organizar o pensamento, também permite agir sobre o auditório. Sobre esse assunto, os autores explicam-no na língua francesa. Nessa língua, o perfeito é irrefragável, o fato; o imperfeito é o tempo do transitório; o presente expressa o universal, a lei, o normal. O presente é o tempo da máxima, daquilo que é considerado sempre atual<sup>2</sup>. Os autores advertem que esse tempo é o que melhor exprime a passagem do normal para o normativo, sobre o sentimento de presença.

Finalmente, o uso argumentativo dos pronomes, dos artigos e do demonstrativo. Na visão de Perelman e Tyteca (2014), o uso do *pronome indefinido* “on”, frequentemente, é utilizado para introduzir uma norma. Em relação ao “emprego argumentativo particular do pronome ou do adjetivo indefinido, deve-se à sua ambiguidade”, pois determinadas asserções “podem abranger, ou não, o orador ou

---

<sup>2</sup> Esses tempos verbais da língua francesa correspondem aos tempos da língua portuguesa.

o interlocutor”. Em contrapartida, “o uso do *artigo definido*, do singular pelo plural, do demonstrativo, terá amiúde efeitos argumentativos dignos de nota”, pois “a substituição do pronome indefinido “on” por expressões que designam uma ou várias pessoas determinadas pode ter um efeito de presença marcante”. (idem, p. 184). Já “o emprego inusitado do demonstrativo possibilita criar um efeito de presença muito vivo”, pois embora, o demonstrativo refira-se a algo que só é de conhecimento do orador, “seu efeito de presença é inegável” (ibidem, p. 184).

Conclui-se, portanto, que, de acordo com Perelman e Tyteca (2014, p. 184), “todas essas formas de apresentação exercem influência sobre o que os lógicos consideram as modalidades: certeza, possibilidade, necessidade, de uma afirmação”. Salientam, ainda, que, certamente, os advérbios desempenham esse papel, porém, considerando a importância dada à realidade argumentativa, julgá-los os únicos capazes de expressar essas modalidades, seria não dar a ela essa devida importância. Assim, segundo esses autores (p. 185), “o objetivo da argumentação não é tanto a precisão de certas modalidades lógicas atribuídas às afirmações como os meios de obter a adesão do auditório graças às variações na expressão do pensamento”.

Outro aspecto da *apresentação dos dados e a forma do discurso* são **as figuras de retórica e argumentação**. As figuras de linguagem foram objeto de preocupação e de estudo da retórica ao longo dos séculos. De acordo com Perelman e Tyteca (2014, p. 189), desde a Antiguidade, “reconheceu-se a existência de certos modos de expressão que não se enquadram no comum”, que, por sua vez, foram incluídos como estudo na retórica e receberam o nome de *figuras de retórica*. Segundo os mesmos autores, como a retórica estava limitada aos problemas de estilo e de expressão, as figuras foram sendo entendidas como simples ornamentação do discurso. De acordo com Fiorin (2019, p. 10, grifo do autor), “a palavra *ornamentação* era entendida como enfeite” e “foi perdendo sua dimensão argumentativa e reduziu-se a um catálogo de figuras”.

No entanto, a nova retórica passa a conceber a teoria da argumentação como o emprego das estratégias de convencimento e de persuasão. A partir daí, as figuras deixam de ser apenas taxionômicas e passam a ser vistas como parte constitutiva do esquema argumentativo, função que vai muito além de um simples enfeite. Nesta esteira, o estudo de Perelman e Tyteca (2014, p. 190, grifos dos autores) objetiva “mostrar *em que e como o emprego de algumas figuras determinadas se explica*

*pelas necessidades da argumentação*". Como afirma, Reboul (2004, p. 114), "a figura é uma fruição a mais, uma licença estilística para facilitar a aceitação do argumento". Fiorin (2019, p. 10) corrobora essa asserção afirmando que as figuras "são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso". Segundo o autor, num sentido mais amplo, as figuras são mecanismos de construção e podem atenuar e/ou reforçar os significados do discurso. Nesta mesma esteira, Charaudeau e Maingueneau (2006, apud OLIVEIRA e NEVES, 2012, In: Anais do XVI CNFL, p. 2.970), afirmam que "as figuras são manifestações de uso da língua que se afastam do uso comum, cujo propósito é conferir mais força e adequação aos enunciados". Fiorin (2019, p. 10), completa, ainda, que "as figuras têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão, que constitui a base de toda a relação entre enunciador e enunciatário".

A respeito dos tipos de figuras, a variedade é bastante ampla. Contudo, adotaremos a proposta de Perelman e Tyteca (2014), que, ao tratarem das figuras, examinaram o que elas podem contribuir com a argumentação. Assim, os autores advertem que designá-las-ão pelo nome que elas são tradicionalmente conhecidas. Salientam, ainda, que as classificações dessas figuras comumente conhecidas, em nada podem auxiliá-los em sua análise. Na visão desses autores, nem sempre uma mesma figura, reconhecível por sua estrutura, produz necessariamente o mesmo efeito argumentativo. Por este motivo, esses autores adotaram um procedimento particular de análise das figuras e as classificaram em três grupos: *figuras da escolha, da presença e da comunhão*.

As **figuras da escolha** estão relacionadas com a forma com que os dados são apresentados. É o caso, por exemplo, da *definição oratória*, da *perífrase*, da *antonomásia* e da *retificação*. De acordo com Perelman e Tyteca, 2014, p. 196-197), a primeira consiste, em "pôr em destaque certos aspectos de uma realidade que correriam o risco de ficar no último plano da consciência". Embora essa figura apresente a estrutura de uma definição, não desempenha tal papel, e sim uma ação sobre o auditório. A *perífrase* "será percebida como uma perífrase, se essa expressão não servir para fornecer uma definição, [...] mas sim para substituí-lo, o que supõe que se conheça a existência do nome que é substituído por essa expressão". (idem). Já a da *antonomásia* "consiste em tomar um nome comum por um nome próprio ou um nome próprio por um nome comum". (ibidem). Finalmente, a da *retificação* tem como objetivo salientar a legitimidade de uma escolha. De

acordo com Fiorin (2019, 181), “significa exatamente correção. [...] Nela reformula-se o que se disse, substituindo por uma expressão mais forte, mais cortante, mais apropriada. Nesse caso, temos um alargamento espacial da expressão, pois uma construção é trocada por outra [...]”

As **figuras da presença** têm por objetivo tornar presente na consciência o objeto do discurso, a saber: a *onomatopeia*, a *repetição*, a *anáfora* e a *amplificação*. A primeira é considerada como figura quando há, para evocar um ruído real, a criação de uma palavra ou o uso de palavras existentes, apenas a intenção de imitar o som, sem a preocupação se este reproduzirá ou não o ruído a que se quer tornar presente. A *repetição* é uma figura importante em argumentação, pois ela pode produzir diferentes efeitos de presença: pode agir diretamente; pode também intensificar o fracionamento de um acontecimento complexo em episódios detalhados, para favorecer a presença. É o caso da *anáfora*, também uma figura de repetição. Além disso, conforme Perelman e Tyteca (2014, p. 198), outras figuras que também são classificadas sob nome de *repetição* pelos retóricos, parecem “ter um efeito argumentativo muito mais complexo do que o de proporcionar a presença. É que elas visam, sobretudo, sob a forma da *repetição*, sugerir distinções”, ou seja, são percebidas como figura em razão de um uso anormal de repetição. Já a *amplificação*, segundo Perelman e Tyteca (2014, p. 199), “utiliza formas que, normalmente, visam a um objetivo diferente da presença: é o que se dá, em especial, na amplificação mediante enumeração das partes, que lembra uma argumentação quase lógica”.

Por fim, as **figuras da comunhão**, que visam confirmar a comunhão com o auditório, quais sejam: a *alusão*, a *citação*, as *máximas*, os *provérbios* e a *apóstrofe*. A *alusão* consiste em desempenhar certamente esse papel: o de aludir. Há *alusão*, portanto, quando há a interpretação de um texto por meio de uma referência a um autor ou a algo que ele evoca sem designar. Esse algo pode ser um acontecimento do passado ligado a um fato cultural, conhecido pelo auditório a que o orador busca estabelecer essa comunhão. A *citação*, como afirmam Perelman e Tyteca (2014, p. 201), tem a função de “apoiar o que se diz com o peso de uma autoridade”. Segundo Guimarães (2001, p.157)

A utilização da citação é um caso típico de argumentação através do raciocínio por autoridade. Ou seja, o emissor do discurso, ao apoiar

seus argumentos na fala e nos argumentos de alguém de reconhecida autoridade, obtém maior força argumentativa em suas afirmações.

Já as *máximas* e os *provérbios* também podem ser considerados citações. Quando o seu uso não resultar de uma necessidade da argumentação, o conteúdo deles passará ao seu segundo plano, sendo assim, percebidos como figura. Finalmente, a *apóstrofe*, que não visa nem a informar-se, nem a assegurar um acordo, é, em geral, uma figura de comunhão.

Perelman e Tyteca (2014, p. 195) admoestam que as figuras foram desmembradas em diversos capítulos em seu TA, e que uma mesma figura é encaixada em capítulos diferentes. Esse desmembramento, segundo os autores, “poderá enfatizar melhor o significado argumentativo das figuras”. Assim, a *metáfora* e *analogia* não serão tratadas nesta seção, mas sim na seção das técnicas argumentativas.

Ainda sobre a questão das figuras, Perelman e Tyteca (2014, p. 191) salientam que “não há nenhuma estrutura que não seja suscetível de tornar-se figura por seu uso, mas não basta que um uso da língua seja incomum para que fiquemos autorizados a ver nele uma figura”. Na visão desses autores, “só há figura quando se pode operar uma dissociação entre o uso normal de uma estrutura e seu uso no discurso”. Portanto, os autores concluem, que “é quando essa distinção, percebida logo no início, se extingue em virtude do efeito mesmo do discurso, que as figuras assumem todo o seu significado argumentativo”.

No dizer de Perelman e Tyteca (2014, p. 192 – grifos dos autores),

Consideraremos uma figura *argumentativa* se, acarretando uma mudança de perspectiva, seu emprego parecer normal em relação à nova situação sugerida. Se, em contrapartida, o discurso não acarretar a adesão do ouvinte a essa forma argumentativa, a figura será percebida como ornamento, como figura de *estilo*. Ela poderá suscitar a admiração, mas no plano estético, ou como testemunho da originalidade do orador.

O excerto acima autoriza-nos inferir que, se as figuras forem notadas e vistas como figuras, estas serão tratadas como figuras de estilo e não como figuras argumentativas. De acordo com Perelman e Tyteca (2014, p. 193), “para apreender-lhe o aspecto argumentativo, cumpre conceber a passagem do habitual ao não-

habitual e a volta a um habitual de outra ordem, o produzido pelo argumento ao mesmo momento em que termina”. Salientam, ainda, que “a expressão normal é relativa não só a um meio, a um auditório, mas a um determinado momento do discurso” (idem, p. 193-194). Com efeito, “uma concepção mais flexível, que considera o normal em toda a sua mobilidade, é a única que pode devolver inteiramente às figuras argumentativas o lugar que elas ocupam realmente no fenômeno de persuasão”. (PERELMAN E TYTECA 2014, p, 194).

Diante do exposto, quando se usa a figura como normal a uma determinada situação de comunicação que se quer convencer o interlocutor, e quando essa figura se presta a esse objetivo, nessa situação específica, a figura não foi vista apenas pelo seu aspecto estilístico, mas, principalmente, pela sua função de persuadir. Tanto mais essa figura passar despercebida pelo seu aspecto estilístico, mais força argumentativa ela terá. Para exemplificar essa posição teórica, Perelman e Tyteca citam Longino, ou PseudoLongino<sup>3</sup>, sec. I d. C.

Não há Figura mais excelente do que a que está totalmente oculta, e quando não se reconhece que é uma Figura. Ora, não há socorro nem remédio mais maravilhoso para impedi-la de aparecer do que o Sublime e o Patético; porque a Arte assim encerrada no meio de algo grande, deslumbrante, tem tudo o que lhe faltava e já não é suspeita de nenhum embuste. (Longino, Tratado do Sublime, p. 97, In: Perelman e Tyteca, 2014, p. 194).

Perelman e Tyteca (2014) ressaltam o valor argumentativo das figuras com outra metáfora. Para esses autores (2014, p. 194), assim como “as roupas de festa parecem adequadas em certo contexto e nele não se fazem notar”, a figura utilizada não pode soar estranha ao contexto discursivo, pois, caso contrário, não surtirá o efeito persuasivo; apenas tão-somente a função de ornamento.

### 3.2.2 Técnicas argumentativas

A nova retórica concebe a teoria da argumentação com o objetivo do estudo das técnicas discursivas que permitem aumentar a adesão do auditório. Dessa

---

<sup>3</sup> Segundo a nota do tradutor da obra *Tratado do Sublime*, de Longino ou PseudoLongino, pouco se sabe sobre esse autor, além da informação sobre o século de sua existência.

forma, Perelman e Tyteca (2014) consideram que o discurso persuasivo produz efeitos por sua inserção, numa situação que, na maioria das vezes, é muito complexa. Nessa determinada situação, os diferentes elementos do discurso estão em interação, e a amplitude da argumentação e a ordem dos argumentos podem levantar problemas de interpretação.

Segundo os mesmos autores, para discernir um esquema argumentativo utilizado pelo orador, é necessário interpretar as palavras desse orador, suprir os elos faltantes, o que nunca deixa de apresentar riscos. Em contrapartida, alertam os mesmos autores que, ao afirmarmos que o orador utilizou um determinado esquema argumentativo, essa afirmação não passa de uma hipótese, pois há mais de uma forma de conceber a estrutura de um argumento.

Nessa perspectiva, todos os esquemas argumentativos analisados pelos autores, podem, portanto, aplicar-se ao próprio discurso, que, muitas vezes, este pode ser diverso. De acordo com Perelman e Tyteca (2014), a reflexão pode variar a diferentes planos, como: o discurso como um ato, como indício, como meio; poderá referir-se unicamente ao seu conteúdo, ou não descuidar de nenhum dos fatores que o constituem. Poderá ainda, referir-se à linguagem utilizada, ou seja, o ouvinte reflete sobre o significado de uma determinada visão que o orador diz “ver”. Esses autores afirmam que é se levando em conta toda essa sobreposição de argumentos, que se conseguirá explicar melhor o efeito prático e efetivo da argumentação.

Considerando que a argumentação se caracteriza por uma interação entre todos os seus elementos, Perelman e Tyteca (2014) partem de uma classificação geral das técnicas argumentativas, dos esquemas argumentativos, em dois processos: o de *ligação* e o de *dissociação*. Apresentar-nos-emos primeiramente os processos de dissociação, brevemente, pois estes não serão considerados na análise dos textos empíricos desta dissertação. Para os autores, o processo de *dissociação* consiste na ruptura de noções, ou seja, no remanejamento de dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Trata-se, portanto, de elementos que, quando separados, ganham sentido próprio, modificando a própria estrutura destes. Os pares de noções dissociativas mais comuns são: *aparência-realidade*, *relativo-absoluto*, *subjetivo-objetivo*, *normal-norma*, *individual-universal*, *meio-fim* etc.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> O leitor que deseja aprofundar-se nesses *processos de dissociação*, indicamos a leitura de PERELMAN e TYTECA. *Tratado da Argumentação: a nova retórica* / Chaim Perelman, Lucie

Quanto aos processos de ligação, Perelman e Tyteca (2014, p. 215) entendem esses processos como “esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los a partir de argumentos quase lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundamentam a estrutura do real. Já os processos de *dissociação* são “técnicas de ruptura como objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento”. Segundo esses autores (2014, p. 215), esses esquemas “podem ser considerados lugares da argumentação, porque apenas o acordo sobre o valor deles pode justificar lhes a aplicação a casos particulares”. Para esses autores, as duas técnicas são complementares e sempre operam conjuntamente, e, às vezes, estão presentes de forma simultânea na consciência do orador.

No que diz respeito ao esquema argumentativo de ligação, Perelman e Tyteca (2014) analisam os **argumentos quase lógicos** amparados por raciocínios formais, lógicos e matemáticos, que visam demonstrar convicção. De acordo com Fiorin (2018), esses argumentos assemelham-se à estrutura de um raciocínio lógico, porém suas conclusões não são logicamente necessárias. Na visão de Perelman e Tyteca (2014), há argumentos que implicam compatibilidade ou incompatibilidade com a tese principal. Geralmente, esta última não depende de aspectos puramente formais, e sim da natureza das coisas ou das interpretações humanas. A *autofagia*, denominada pelos autores belgas (2014), é considerada uma incompatibilidade, pois opõe-se a uma regra a consequências resultantes do próprio fato de ter sido ela firmada. A *retorsão*, considerada um uso da autofagia, “é um argumento que tende mostrar que o ato empregado para atacar uma regra é incompatível com o princípio que sustenta esse ataque”. (PERELMAN E TYTECA, 2014, p. 231).

Perelman e Tyteca (2014) apresentam, ainda outros argumentos quase lógicos, quais sejam: os argumentos por *analiticidade e tautologia*; os *argumentos por regra de justiça e por reciprocidade*; os *argumentos de transitividade*; *argumentos de comparação*, entre outros<sup>5</sup>.

---

Olbrechts-Tyteca; tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. – 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014, p. 467-521.

<sup>5</sup> Para quem deseja se aprofundar nesses tipos de argumentos, indicamos a leitura de PERELMAN e TYTECA. *Tratado da Argumentação: a nova retórica* / Chaim Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca;

Ainda quanto ao processo de ligação, Perelman e Tyteca (2014) apresentam os **argumentos baseados na estrutura do real**, os quais fundamentam-se nas opiniões concernentes ao mundo objetivo, conforme à própria estrutura das coisas. Segundo esses autores esses argumentos são: *as ligações de sucessão* e *as ligações de coexistência*. *As ligações de sucessão* estão relacionadas aos efeitos de causalidade (argumento pragmático, os fins e os meios, argumento do desperdício, o argumento da direção etc.). *As ligações de coexistência* unem duas realidades de nível desigual das pessoas e de seus atos (a pessoa e seus atos; argumento de autoridade, argumento de hierarquia etc.). Perelman e Tyteca (2014) consideram o argumento de autoridade como o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado, o qual utiliza atos ou juízos de pessoas ou de um grupo como de meio de prova para sustentar uma tese. Embora esse tipo de argumento tenha sido atacado por pensadores positivistas, na visão de Perelman e Tyteca (2014), o argumento de autoridade é de extrema importância, pois, dificilmente será contestado o seu valor e tampouco descartado.

O último tipo de argumento do processo de ligação são os **argumentos que fundamentam a estrutura do real**, que são os argumentos que tomam um caso particular, fundamentados por analogia, em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real. Essas ligações que fundamentam o real subdividem-se em: a) fundamento pelo caso particular (argumento pelo exemplo; pela ilustração e pelo modelo e antimodelo) e b) o raciocínio por analogia (analogia e metáfora). De acordo com Perelman e Tyteca (2014, p. 423), a *analogia*, “reconhecida por todos como fator essencial da invenção, foi olhada com desconfiança”, assim que desejou-se transformá-la num meio de prova, pois, embora algumas filosofias justificaram o uso argumentativo da analogia, muitos pensadores empíricos “veem, na analogia, apenas uma semelhança de qualidade menor, imperfeita, fraca, incerta”. Em contrapartida, na visão desses autores, a analogia “não se distingue de nenhum outro raciocínio, pois as conclusões de todos eles sempre podem ser submetidas a uma nova prova”. Enfatizam, ainda, que “todo estudo global da argumentação deve, pois, incluí-la enquanto elemento de prova”. Nessa esteira, Perelman e Tyteca (2014, p. 447 – grifos dos autores) afirmam que

A analogia é um instrumento de argumentação instável. Isso porque quem lhe rejeita as conclusões tenderá a afirmar que não há “sequer analogia” e minimizará o valor do enunciado reduzindo-o a uma vaga comparação ou a uma aproximação puramente verbal. Mas quem invoca uma analogia tenderá, quase invariavelmente, a afirmar que há mais do que uma simples analogia.

De acordo com Perelman e Tyteca (2014, p. 453, grifo dos autores), “na tradição dos mestres de retórica, a *metáfora* é um tropo, ou seja, ‘uma mudança bem-sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução’”. No entanto, para os autores do TA (idem), “toda concepção que não lança luz sobre a importância da metáfora na argumentação não pode satisfazer-nos.” Já para Ricoeur (2000, p. 13 *apud* Fiorin, 2019, p. 28), a metáfora “deve ser compreendida como uma tensão entre a identidade e a diferença na operação predicativa posta em movimento pela inovação semântica”. Em outras palavras, quando há uma *impropriedade de sentido*, há uma *inadequação predicativa* e de construção de propriedade semântica, dando origem à uma *inovação semântica*. Com efeito, Fiorin (2019, p. 34) afirma que “a metáfora é uma concentração de sentido”. E quando atribui-se uma predicação não pertinente, a metáfora dá concretude a uma ideia abstrata, aumentando a intensidade do sentido. “Ao dar ao sentido tonicidade, a metáfora tem um valor argumentativo muito forte” (idem).

A **interação dos argumentos** é outra técnica argumentativa de extrema importância, pois somente a classificação desses argumentos, isolada, não é suficiente para um ato de argumentar consistente, numa dada comunicação, pois todos os elementos da argumentação estão em constante interação. Segundo Perelman e Tyteca (2014, p. 523), essa interação dá-se em vários planos: “interação entre diversos argumentos enunciados, interação entre estes e o conjunto da situação argumentativa, entre estes e sua conclusão e, enfim, interação entre os argumentos contidos no discurso e aqueles que têm este último por objeto”. Os autores belgas (2014, p. 524) afirmam que, “por mais imprecisas que sejam as condições em que se desenvolvem os fenômenos de interação, são eles contudo que determinam em grande parte a escolha dos argumentos, a amplitude e a ordem da argumentação”. E o orador deverá considerar esse complexo fenômeno de interação para guiar-se em seu empenho argumentativo.

Na visão de Perelman e Tyteca (2014), a força dos argumentos mudará conforme os auditórios e o objetivo da argumentação. No TA são sugeridos diversos

critérios para avaliar a força dos argumentos, porém, para esses autores (2014, p. 525),

o princípio capital, nessa matéria, continua a ser a adaptação ao auditório, às teses por ele admitidas, levando em conta a intensidade dessa adesão. Não basta escolher premissas nas quais se apoiar; cumpre prestar atenção, uma vez que a força do argumento se deve em grande parte à sua possível resistência às objeções, a tudo quanto o auditório admite.

Em relação à *refutação*, os mesmos autores (*idem*) afirmam que esta se realiza nas mesmas condições, ou seja, “a escolha é, ademais, guiada pelo argumento que se combate”. Dessa forma, Perelman e Tyteca (2014, 525) indicam, a qual refutação tal argumentação se expõe: “a ligação, à recusa da ligação; o exemplo, ao exemplo invalidante; a analogia, ao prolongamento da analogia; a dissociação, à inversão do par”. Os autores concluem que “esses modos de refutação têm a vantagem de pretender facilmente a relevância; mas todos os outros modos de refutação podem ser utilizados” (p. 525).

Ainda em relação à força dos argumentos, Perelman e Tyteca (2014, p. 526) afirmam que apenas “o simples conhecimento de reações individuais e os estudos mais acurados de psicologia diferencial [não bastam para medir essa força], pois nela entra um elemento normativo que pode ser considerado uma das premissas da argumentação”. Nessa vertente, esses autores (*idem*) questionam:

um argumento forte é um argumento *eficaz*, que determina a adesão do auditório, ou um argumento *válido*, que deveria determiná-la? A força de um argumento constitui uma qualidade descritiva ou normativa? E seu estudo depende da psicologia individual e social ou, ao contrário, da lógica?

A essas questões, respondem os mesmos autores (2014, p. 527-528 – grifos dos autores),

Seja qual for a importância dessas tomadas de posição filosóficas, seja qual for a repercussão sobre a apreciação da força dos argumentos, de seu aspecto duplo, a um só tempo descritivo e normativo, ou seja, das noções de eficácia ou validade, seja qual for a complexidade dos elementos intervenientes, uma coisa é certa: é que, na prática, distinguem-se argumentos fortes e argumentos fracos.

Para Perelman e Tyteca (2014, p. 528), “essa força é apreciada graças às regras de justiça: o que pôde, numa determinada situação, convencer, parecerá convincente numa situação semelhante ou análoga”. Assim, nas palavras dos autores (idem)

[...] um domínio racionalmente sistematizado não só fornece o conhecimento dos fatos e das verdades do ramo em questão, de sua terminologia própria, da maneira de usar os instrumentos de que dispõe, mas educa também na apreciação da força dos argumentos empregados nessa matéria.

De maneira geral, para esses autores (p. 528) “a força dos argumentos depende de um contexto tradicional [...]. Esta determina amiúde o nível da argumentação, o que pode ser considerado fora de discussão, o que deve ser considerado irrelevante no debate”. Em outras palavras, para ter força, todos os elementos da argumentação devem estar ligados, sendo interdependentes uns dos outros.

### **3.3 A argumentação segundo Stephen Toulmin**

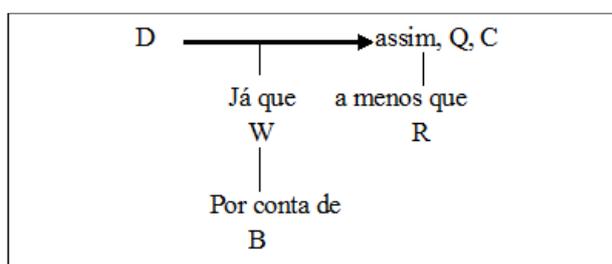
Stephen Toulmin, filósofo britânico, tem sua obra, *Os usos do argumento*, publicada no mesmo ano do *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica* (1958), de Perelman e Tyteca. No entanto, de acordo com Atienza (2014, p. 99), Toulmin não busca sua inspiração numa recuperação da tradição retórica, “ele parte da ideia de que a lógica é algo que tem relação com a maneira como os homens pensam, argumentam e efetivamente inferem [...]”. Ainda nas palavras desse autor (idem),

Toulmin não pretende dizer, apenas, que o modelo da lógica formal dedutiva não pode ser transferido para o campo do que se costuma chamar de “razão prática”, e sim que a lógica – tal como habitualmente é entendida – não permite dar conta, tampouco, da maior parte dos argumentos que se articulam em qualquer outro âmbito, inclusive o da ciência.

De acordo com Menezes (2001, p. 167 – grifo do autor), “a teoria da argumentação de Toulmin se desenvolve assim como uma descrição dos *tipos de*

*prova servindo ao discurso argumentativo*”, ou seja, o que corresponderia a “estudar as técnicas utilizadas por um locutor para justificar seu raciocínio”. (idem, 168). Dessa forma, para analisar se um argumento é válido ou não, Toulmin (2006) elaborou um modelo de organização argumentativa:

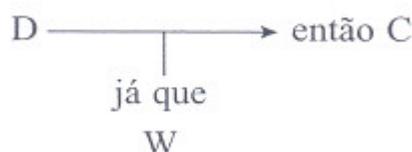
Figura 2: Esquema mais complexo do argumento



Fonte: Toulmin (2006, p. 150)

O esquema argumentativo acima é a forma mais complexa apresentada por Toulmin (2006). De acordo com Nunes e Almouloud (2013), o esquema argumentativo de Toulmin pode ser explicitado da seguinte forma: os dados (D) – os fatos aos quais recorreremos para fundamentar nossa conclusão; conclusão (C) – afirmações que buscamos estabelecer como válidas; garantias (W) – justificam a passagem dos dados à conclusão, atribuindo força ao argumento. Essa força aparece algumas vezes expressa por meio de qualificadores modais (Q) – que, por sua vez, podem se apresentar na forma de possibilidades ou impossibilidades. Nesse segundo caso, haverá a necessidade de se estabelecer quais as situações em que as garantias não se aplicam, ou seja, as condições de refutação (R). Podemos, ainda, fazer uso explícito ou implícito de apoios (B) na forma de afirmações categóricas que podem fundamentar nossas garantias. Vale ressaltar que os argumentos podem se apresentar na forma completa, conforme o esquema 1, ou reduzida, conforme o esquema 2.

Figura 3: Esquema Reduzido do argumento



Fonte: Toulmin (2006, p.143)

Pelo esquema 2, os argumentos na forma reduzida apresentam-se compostos pelos dados (D), garantias (W) e conclusão (C). Segundo Toulmin (2006), A garantia permite avançar do dado para a conclusão; daí que ele denominou essa categoria de *lei da passagem*.

### 3.4 A argumentação na língua

Amossy (2007, p.123) problematiza a concepção contemporânea de argumentação que se opõe à retórica e à nova retórica à medida que estas tratam a argumentação numa “abordagem retórica que permanece no centro da argumentação no discurso”. A Teoria de Argumentação na Língua (TAL) teve início com os trabalhos de Anscombre & Ducrot, em 1983, cujos estudos da argumentação penetraram nas ciências da linguagem, tratando-a numa abordagem pragmático-semântica. Ainda segundo Amossy (2007, p. 124), a argumentação “não é tomada no sentido amplo de arte de persuadir, mas no sentido específico de encadeamento de proposições que conduz a uma conclusão”.

De acordo com Amossy (2007, p. 124), a noção de argumentação para Anscombre & Ducrot constitui um fato de língua e não de discurso; ela intervém na construção do enunciado que, por sua vez, tem uma finalidade essencial não só de apresentar a realidade ou condições de verdade, mas também “a de orientar o destinatário na direção de certas conclusões, desviando-o das outras”.

Amossy (2007) ressalta a importância de destacar os desafios contemporâneos dessa abordagem, pois Ducrot (2004, p. 32 *apud* Amossy, 2007) denuncia “o otimismo retórico de Aristóteles e de seus inúmeros sucessores”. Dessa forma, segundo a autora, Ducrot “rejeita o logos definido como fala e razão” e “opõe-se,

assim, radicalmente a Perelman & Obrechts-Tyteca (1958), cuja nova retórica reconhece nos sujeitos falantes a capacidade de discutir problemas comuns e de influenciar-se mutuamente.” (AMOSSY, 2007. p. 123).

Em síntese, após o estudo pormenorizado de diferentes modos de como a argumentação é concebida, entendemos que todas as teorias são relevantes para este trabalho, pois, de certo modo, além de cada uma delas ter contribuído para o entendimento da argumentação, ao longo da história, cada uma dessas vertentes contribuiu para focar um aspecto da argumentação a ser analisado nos textos empíricos. Essa contribuição é de diferentes pontos de vista: a) do convencimento, da elaboração de argumentos; b) do uso de recursos retóricos; c) a consideração do auditório e d) o uso da gramática, considerando não só a sua forma, mas também e, principalmente, sua função.

Embora haja estudos mais recentes sobre a argumentação, neste trabalho foram priorizadas as perspectivas da velha retórica (Aristóteles), da nova retórica (Perelman e Tyteca), o modelo argumentativo de Toulmin e a proposta da argumentação na língua (Anscombe e Ducrot), de modo complementar, considerando o contexto de desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, que está operando formal e profundamente com o texto argumentativo pela primeira vez, e com prática de linguagem escrita de maneira insuficiente em relação ao ano escolar.

### **3.5 Gramática, retórica e dialética: relações e ressignificações em busca do devir da argumentação nas práticas sociais**

Das três artes do *trivium*, esta subseção trata brevemente da Gramática e da Dialética, pois a Retórica, enquanto disciplina, fora discutida nas seções anteriores. Trata sobretudo das relações entre essas artes com a Pragmática, em favor da argumentação, isto é, da língua em uso.

De acordo com os estudos de Bagno (2012), foram os gregos que nos legaram a palavra *gramática* (*grammatiké*) derivada de *grámma*, termo geralmente traduzido por “letra”. O autor ressalta a importância de saber que os gregos, depois deles, os romanos, tinham concepções muito distintas acerca desse termo. Para os primeiros,

o *grámma* designava ao mesmo tempo “unidade da fala e unidade da escrita, e elaboraram refinadas teorias filosóficas para explicar a relação entre essas duas realidades, a qual [...] comportava implicações psíquicas, lógicas e até metafísicas”. Para os romanos, a gramática podia “ser traduzida como ‘estudo da língua escrita’”. (BAGNO, 2012, p. 403, grifo do autor).

A gramática como disciplina, como atividade prática, pedagógica surgiu a partir do final do século IV a.C., com as conquistas de Alexandre Magno (o “Grande”), quando fundou a cidade de Alexandria, considerada, então, o mais importante centro de cultura grega. Os filólogos (“amantes do *logos*”, isto é, da “palavra”, do “conhecimento”, do “estudo”), faziam parte dos integrantes da Biblioteca de Alexandria<sup>6</sup> e dedicavam-se à análise crítica dos grandes textos literários do passado, dentre eles os poemas homéricos.

Em suas análises, os filólogos perceberam que a língua grega registrada nos poemas era muito diferente da língua grega falada no seu cotidiano. Perceberam também que a língua havia mudado, mas mudado para pior, pois compararam a língua escrita literária do passado com a língua falada do presente. Assim, para resolver o que parecia um problema para eles, criaram um aparato de conceitos, categorias de análise de uso da língua, conforme achavam que era a maneira correta de usá-la. Daí, nasceu, portanto, a gramática normativa. É precisamente nesse momento, segundo Bagno (2012, p. 420-421) que

a gramática deixa de ser uma *especulação filosófica* sobre o funcionamento da língua [...] e se constitui numa *atividade prática*, numa *disciplina eminentemente linguística e didática*, onde o que importa é a ‘língua em si’ – fonologia, morfologia, sintaxe, léxico – como objeto de estudo, análise, descrição e – principalmente – de *prescrição*. (grifos do autor)

Dessa forma, os gramáticos alexandrinos se valeram “das reflexões e teorizações dos filósofos gregos [...], por se tratar de uma *doutrina* portadora de uma ideologia fortemente marcada e explicitamente enunciada”. (BAGNO, 2012, p. 421, grifos do autor). Contudo, “o programa de investigação dos filósofos não era

---

<sup>6</sup> A Biblioteca de Alexandria (que fazia parte de um Museu – palácio das Musas – que incluía também um *campus* universitário, com prédios para estudo e pesquisa, bem ao estilo das grandes universidades modernas) empregou um grande número de arquivistas, copistas, tradutores, mestres e pesquisadores. (BAGNO, 2012, p. 420).

*linguístico*, muito menos ‘gramatical’, mas sim filosófico, para não dizer *metafísico*”. (idem, p. 423, grifos do autor).

Embora os gramáticos alexandrinos tenham deixado de lado os “propósitos metafísicos dos filósofos para se concentrar na língua como objeto de estudo, herdaram deles os conceitos, os termos e até os equívocos surgidos em suas investigações sobre o funcionamento da linguagem” (ibidem). Entre eles, o estudo da frase isolada dotada de significação autossuficiente.

Após os trabalhos romanos, surgiram os dos gramáticos latinos, considerados sem muita originalidade, por adotarem na íntegra as reflexões dos romanos e gregos. A gramática latina, segundo Bagno (2012, p. 427, grifos do autor), “é integralmente uma *doutrina*, uma atividade prática, uma *disciplina*, voltada para a formação intelectual do ‘homem de bem’, que deve ser igualmente, e por isso mesmo, um homem que fala bem”.

A partir do século V (já iniciada a Idade Média), vai se constituindo um conjunto de disciplinas, que ficaram conhecidas como as sete artes liberais: o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *Quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia). De acordo com Bagno (2012, p. 427),

A composição do *trivium* revela uma percepção muito interessante da parte dos antigos, [...]: não basta conhecer as regras de funcionamento da língua (a *gramática*), é preciso também aprender a usá-la. Daí a necessidade do estudo sistemático da *retórica* – a arte da oratória, do bem dizer, da boa escolha das palavras e das construções sintáticas – e da *dialética* (às vezes também chamada de lógica) – a arte do encadeamento lógico do raciocínio, da organização dos argumentos, da estruturação do debate, da defesa e/ou refutação de teses etc. Poderíamos ver também no *trivium* o ancestral da proposta de três níveis de análise dos estudos funcionalistas: *sintaxe* (a gramática), *semântica* (a retórica) e *pragmática* (a dialética). (grifos do autor).

De acordo com Bagno (2012), essa divisão curricular passou a vigorar nas universidades europeias e perdurou por muitos séculos, durante a Idade Média. A partir do Renascimento, no entanto, grandes transformações políticas, sociais e culturais ocorridas na Europa levaram à ampliação do currículo universitário, que passou a incluir, além das sete disciplinas tradicionais, também a filosofia, o direito, a literatura, a medicina e outras ciências.

Conseqüentemente, segundo este autor (2012, p. 428), a separação/disjunção do *trivium* e a independência das disciplinas levaram

ao grande problema que o “ensino da gramática” tem até hoje: o seu total desprendimento do uso autêntico da linguagem, da dinâmica social da língua, seu afastamento quase deliberado da realidade vivida pelo(s) falante(s) em suas interações por meio da(s) língua(s). A gramática, então, que para a educação antiga e medieval, tinha se tornado um *meio*, um *instrumento* para fins maiores – a comunicação eficaz, a estética do falar, a estilística do texto escrito, a arte de seduzir e persuadir, de argumentar e contra-argumentar, de defender ou refutar teses etc. -, se transformou num fim em si mesma, num conjunto de saberes mecânicos, áridos, sem nenhuma aplicação prática na vida dos indivíduos, que simplesmente não compreendem o que está em jogo naquelas regras. (grifos do autor).

Segundo Bagno (2012, p. 428, grifos do autor), “a gramática ‘por si e para si’ absorveu completamente a retórica, [...] a partir de dada época (e até hoje)”, passando a incluir, além da descrição-prescrição de regras gramaticais, capítulos (sempre no final) dedicados às “figuras de sintaxe” e às “figuras de pensamento” – que eram os objetos tradicionais de estudo da retórica – antigamente tratados em manuais de retórica específicos e completos. Em relação à dialética, “nem essa hospitalidade mínima mereceu, tendo desaparecido completamente das abordagens sistemáticas do uso da língua” (idem).

É justamente por essa redução da gramática “num fim em si mesma” que, de acordo com Bagno (2012), o que a pedagogia de língua(s) requer, hoje, é um ressurgimento do *trivium*, devidamente atualizado e ancorado pelas contribuições das ciências da linguagem e da educação. Dessa forma, poderá se cumprir o que as diretrizes prescrevem no tratamento da língua, que são o desenvolvimento ininterrupto do letramento dos aprendizes, a percepção de toda manifestação verbal (falada e escrita), como um texto portador de um discurso, a prática da oralidade em sala de aula e o exercício de reflexão da língua em textos autênticos. Nas palavras de Bagno (2012, p. 428), o ressurgimento do *trivium* é

compreender a língua como um sistema de regras (gramática), que se realiza efetivamente em textos falados e escritos, mais felizes ou menos felizes em sua constituição (retórica), que visam um objeto (convencer, divertir, agredir, persuadir etc.) por parte de seu produtor (dialética). (grifos do autor).

Esse ressurgimento que pretende atar as três artes potencializa o uso da língua nas comunicações efetivas, pois a gramática disciplina esse uso com suas regras; da retórica, o falante escolhe subjetivamente as estratégias para organizar coerentemente suas ideias para atingir sua finalidade com a interação (dialética).

Assim, concordamos com o posicionamento de Bagno (2012), em relação ao ressurgimento do *trivium* cuja ideia sustenta a articulação entre Gramática e Retórica, não com a finalidade apresentada em suas origens, mas devidamente atualizada pelas contribuições da Ciência da Linguagem, para ficar no dizer desse autor (2012). É essa ideia central que ancora esta pesquisa, quando pretende demonstrar as relações entre Gramática, Retórica e Dialética, a partir da ressignificação dessas três artes em busca do devir da argumentatividade, ou seja, de que toda enunciação, no dizer de Ducrot (1987), é argumentativa. Ademais, corroboramos o dizer de Guimarães (2001), quando afirma que Perelman e Tyteca (2014) propõem a reabilitação de uma teoria da argumentação, a partir da tradição retórica. Ainda segundo Guimarães (*idem*), reabilitar a tradição retórica significa “conserva[r] os elementos básicos da retórica tradicional: uma técnica discursiva que compreenda um estrato linguístico e as circunstâncias que possibilitam defender uma tese para a qual se busca a adesão de um público”.

De acordo com Guimarães (2001, p. 146, grifo da autora), Perelman e Tyteca (2014) recolhem, assim, “elementos que lhe permitem definir a linguagem não como um meio de comunicação apenas, mas também como um instrumento de ação sobre os espíritos, isto é, uma estratégia sempre conducente ao **ato de persuadir**”.

Novamente segundo essa autora (2001, p. 146), as ponderações de Perelman e Tyteca sobre esse ato

[...] liga-se ainda a tese defendida por Ducrot: a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso lingüístico, mas, pelo contrário, está inscrita na própria língua. Ou seja: o uso da linguagem é inerentemente argumentativo.

Guimarães (2001, p. 147, grifos da autora) ressalta que Ducrot reconhece que, além dos conteúdos informativos do enunciado (componente linguístico), existem outros conteúdos (componente retórico), sendo que ambos os conteúdos relacionam-se entre si, como, por exemplo, “a relação “ser argumento para”, fazendo

intervir operações argumentativas, cuja interpretação servirá de fundamento aos fatos discursivos”. Dessa forma, o componente linguístico, por ser “um conjunto de conhecimentos [...] atribuiria a cada enunciado, independentemente de qualquer contexto, uma certa significação.” Quanto ao componente retórico (orientação argumentativa ao enunciado), este atribui ao enunciado, em determinada situação, “uma significação efetiva” (DUCROT, 1987, p. 15 – 16, *apud* FIORIN, 2018, p. 15-16).

É por meio dessas relações entre enunciados que o **componente linguístico** passa a incorporar “o que Ducrot considera como **componente retórico**, introduzindo-se na pragmática, vinculada à descrição lingüística, numa retórica integrada, [...] como dissemos, “ser argumento para””. (GUIMARÃES, 2001, p. 147). Fiorin (2018, p. 16) complementa que “[...] as leis utilizadas no componente retórico não serão as leis “linguísticas” em sentido estrito”, mas “serão justificáveis, independentemente de seu emprego na descrição semântica [...]”. (Ducrot, 1987, p. 17, *apud* FIORIN, 2018, p. 16). Assim sendo, o autor (2018, p. 16) conclui que “se a retórica concerne ao sentido do enunciado em uso, ou seja, numa situação particular de enunciação, retórica torna-se sinônimo de pragmática”.

Demarcadas as relações existentes entre Gramática e Retórica e componente linguístico e componente retórico, fundamentamos nossa conclusão a respeito do ressurgimento da Retórica, agora, nas palavras de Guimarães (2001, p. 148): “Vemos, pois, a importância da Retórica ressurgir, não mais como uma simples classificação de figuras de estilo, mas vista como um processo argumentativo que, em graus variados, está subjacente a todos os discursos”.

No que se refere às relações entre Gramática e Retórica, e suas respectivas funcionalidades, Guimarães (2001, p. 149) afirma que

Enquanto a Gramática põe em relevo a técnica interna do sistema lingüístico, forçando as formas a entrar nos quadros dos paradigmas, a Retórica cataloga as várias possibilidades de pôr em movimento aquela funcionalidade para obter uma expressão tão eficaz quanto possível; enquanto a Gramática considera o sistema na sua funcionalidade objetiva, isto é, nos seus valores morfológicos, lexicais e sintáticos, a Retórica considera a face subjetiva do ato lingüístico, que é a feição da liberdade no âmbito daquele sistema.

Desta forma, esta pesquisa entende o conceito de *gramática* em seu sentido específico de conjunto de regras do funcionamento de uma determinada língua, mas

não com fim em si mesmas; *retórica* como o saber “falar bem”, mas não como ornamento, o que implica, segundo Bagno (2012, p. 427), “boa escolha das palavras e das construções sintáticas”; e *dialética*, como lógica, isto é, como “*encadeamento* lógico do raciocínio, da organização dos argumentos, da estruturação do debate, da defesa e/ou refutação de teses etc.”.

Em suma, negamos a gramática puramente estrutural e a retórica meramente ornamental, para ambas, numa unidade dialética formada pelos seus contrários internos, componente linguístico e componente retórico, se ressignificarem em recursos retóricos mediados pela língua para fins comunicativos e argumentativos. Ou seja, os operadores argumentativos, com sua natureza gramatical (*mas, já que, até, mesmo que* etc.) “põe(m) em evidência um valor retórico ou argumentativo da própria gramática” (GUIMARÃES, 2001, p. 148). Dessa forma, a estruturação de um enunciado pode, em sua organização interna, usar mecanismos semânticos<sup>7</sup> e de manobras discursivas<sup>8</sup>, para fins praxeológicos (pragmáticos), nas diversas atividades humanas, numa sociedade democrática.

Desta forma, a síntese da Gramática e da Retórica constitui o devir da argumentatividade, que é intrínseca à linguagem humana. Assim, “a dialética conduz à tese de que a interação discursiva é a realidade em que se estabelecem as relações sociais” (FIORIN, 2018, p. 25).

Na seção seguinte, discorreremos sobre esses recursos retóricos na modelização didática do gênero artigo de opinião.

---

<sup>7</sup> De acordo com Koch (2011, p. 147), *mecanismos semânticos* são “projetados pela própria língua”.

<sup>8</sup> *Manobras discursivas* podem ser entendidas como “mecanismos de interpretação particulares a cada situação, através dos quais estabelecem relações de outra natureza, que passam pelos raciocínios, intenções, reações dos interlocutores”. (KOCH, 2011, p. 147).

#### **4. RELEITURA DE MODELIZAÇÕES DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: INSERÇÃO DE ESTRATÉGIAS DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO**

Esta seção tem a finalidade de revisitar modelizações didáticas do gênero artigo de opinião, sobejamente estudado e modelizado nas pesquisas da área da Linguística Aplicada. Muitos autores já modelizaram esse gênero (ROJO, 2001; STRIQUER, 2015 e GONÇALVES, 2010) e, por isso, não temos a intenção de construir, aqui, algo já demasiadamente construído. Assim, a modelização do gênero artigo de opinião, no que diz respeito às suas características básicas, é secundária para esta pesquisa, e fora nesta mobilizada para servir de instrumento a fim de se alcançar os seus objetivos. Desse modo, este trabalho reconhece, aceita e atribui tacitamente qualificação e mérito à construção da modelização do artigo de opinião por autores por nós estudados. Uma característica e outra do gênero se desencontram entre uma modelização e outra, contudo, cotejar as características do artigo de opinião nos diversos trabalhos encontrados e apontar tais diferenças também não é objetivo desta dissertação. Nosso objetivo, aqui, é revisitar modelizações do gênero artigo de opinião e descrever suas características, pela perspectiva dos autores dessas modelizações, para identificar as capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas por meio desse gênero e identificar também as suas dimensões possivelmente ensináveis a fim de fundamentar a elaboração da sequência didática a ser desenvolvida nesta pesquisa.

De nossa parte, acrescentamos, no processo básico de modelização do gênero artigo de opinião, os recursos retóricos com função psicológica de força argumentativa. Certamente que tais recursos não são considerados características exclusivas desse gênero, mas sim estratégias argumentativas que podem ser usadas em todos os gêneros do agrupamento do argumentar consoante a sua especificidade. No entanto, defendemos a inserção desses recursos na modelização do gênero artigo de opinião pelo fato de estes estarem relacionados diretamente às três capacidades de linguagem. Relaciona-se com as capacidades de ação à medida em que o agir comunicativo do produtor do texto requeira informações armazenadas na sua memória, tanto sobre a realidade objetiva que será problematizada no texto, quanto o conhecimento dos próprios recursos retóricos, além do conhecimento sobre

o auditório para usar ora um ora outro recurso. Relaciona-se com as capacidades discursivas quanto à distribuição dessas informações na estrutura composicional do artigo de opinião, adequando à cada parte o uso dos recursos retóricos, por exemplo. Nessa perspectiva, o produtor desse gênero pode utilizar uma pergunta retórica, tanto no título, quanto para introduzir sua tese; pode usar uma analogia em qualquer parte do gênero, seja no título, na introdução dos argumentos e contra-argumentos e na conclusão; pode também usar a ironia para a construção dos argumentos etc. E, finalmente, relaciona-se com as capacidades linguístico-discursivas no que diz respeito ao conhecimento das unidades da língua e de suas funções comunicativas; conhecimento de vozes sociais e institucionais para usar a citação como argumento de autoridade, bem como o conhecimento de modalizadores para destacar o seu posicionamento na avaliação do fato a que se refere no artigo de opinião.

#### **4.1 Modelo Didático do Gênero artigo de opinião construído por outrem**

O modelo didático, enquanto ferramenta de ensino, como mencionamos, na seção dos pressupostos teóricos, deve ser elaborado a partir da investigação dos estudos sobre o gênero, em suas três dimensões: a *situação de comunicação*, que abrange o contexto de produção e o conteúdo temático (capacidades de ação); a *organização interna do gênero*: infraestrutura textual (capacidades discursivas); por fim, as *características linguísticas* do gênero, que abarcam os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (capacidades linguístico-discursivas).

O gênero artigo de opinião, segundo o quadro de agrupamento de gêneros textuais (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2011, p.102), pertence à ordem do argumentar e seu domínio social de comunicação está relacionado à “discussão de problemas sociais controversos”. As capacidades de linguagem dominantes do gênero, segundo os autores são “a sustentação, a refutação e a negociação de tomada de posição”.

Em relação à situação de comunicação, mais precisamente ao contexto de produção, no que se refere ao contexto físico, o emissor do artigo de opinião, agente-produtor, também chamado de articulista, pode ser um jornalista ou colaborador do jornal. O receptor é um leitor que o veículo de comunicação considera como

potencialmente envolvido no assunto. Como afirma Striquer (2012), o emissor é um articulista contratado por determinado veículo, com experiência no tema em questão e já conhece, de antemão, quem são os receptores de seu texto, os leitores desse veículo. Ainda, de acordo com a autora, o lugar físico de produção pode variar, podendo o texto ser produzido em diferentes espaços: casa, escritório, na redação do jornal, como ressalta a autora, os quais não há relevância e não têm qualquer tipo de influência sobre a produção. O mesmo acontece com o tempo despendido na produção.

Com relação ao mundo sociossubjetivo, o agente-produtor, pessoa que ocupa, de alguma forma, uma posição social de destaque na sociedade, como um especialista em determinado assunto (um professor, um jornalista, um médico, um psicólogo etc.), configura-se como o autor do texto, não tem a obrigatoriedade de compartilhar da mesma ideologia do veículo, por isso este assina o artigo, tomando para si a responsabilidade do seu posicionamento em relação ao tema em questão. Contudo, evidentemente por ser um convidado/contratado, por ética, ele é convergente com o posicionamento político-ideológico da instituição. (STRIQUER, 2012).

De acordo com Pinheiro (2008, apud Striquer, 2012), o artigo de opinião pertence à esfera jornalística e tem como objetivo apresentar o posicionamento de seu autor sobre determinado tema polêmico atual. Os veículos de circulação mais comuns em que esse gênero circula, em sua forma escrita, são os jornais e revistas impressos e virtuais (internet), blogs e sites da internet.

O conteúdo temático do artigo de opinião constitui-se de temas polêmicos/controversos que interessam à opinião pública e está inserido em um momento histórico real. De acordo com Gonçalves (2010, p. 58), o produtor desse gênero deve “expressar uma opinião clara a respeito da questão controversa”. Sendo assim, a finalidade desse gênero é sempre buscar convencer o leitor sobre determinado ponto de vista a respeito desses temas (idem).

Com relação à organização interna do artigo de opinião, o plano global desse gênero, geralmente apresenta, um título, um texto de curta extensão denominado de chamada (opcional), o corpo do texto, o nome do autor e referências sobre ele: profissão, formação acadêmica, sua posição social e outras informações que ele julga relevantes. No corpo do texto, encontram-se a organização das ideias e os argumentos que, segundo Striquer (2012), segue uma padronização: na introdução,

o autor expõe o tema e o seu ponto de vista sobre ele; no desenvolvimento, apresenta seus argumentos e contra-argumentos; e, na conclusão, a reafirmação do seu ponto de vista, podendo haver, em alguns casos, propostas de intervenção de melhorias e/ou soluções para o problema.

O tipo de discurso predominante é o interativo que, segundo Bronckart (2009), caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal e às coordenadas conjunto ao mundo ordinário e implicado em relação ao contexto de produção. A interação entre o autor e seus leitores é marcada por frases não declarativas e as unidades linguísticas que caracterizam esse tipo de discurso são aquelas que remetem aos participantes (pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural); aos objetos (ostensivos), aos espaços (dêiticos espaciais) e ao tempo da interação (utilização de dêiticos temporais; verbos no presente do indicativo como tempo de base para exprimir a simultaneidade; o pretérito perfeito do indicativo para exprimir a anterioridade e o futuro perifrástico que exprime a posterioridade).

O discurso interativo é marcado, ainda, pela presença de outras unidades: o pronome indefinido “on”, funcionando como pronome de primeira pessoa do singular ou do plural; anáforas pronominais, por oposição às anáforas nominais; e de auxiliares de modo, assim como de outros auxiliares com valor pragmático e densidade verbal elevada e densidade sintagmática baixa.

A sequência textual predominante no artigo de opinião é a argumentativa, que implica a existência de uma tese a respeito de um determinado tema. De acordo com Bronckart (2009), a sequência argumentativa apresenta uma fase prototípica em que consiste na apresentação de uma tese (premissas), que propõe uma constatação de partida; a apresentação de argumentos, que orienta a uma conclusão provável; a apresentação de contra-argumentos, que opera uma restrição aos elementos já apresentados e a conclusão (ou nova tese), que integra os argumentos aos contra-argumentos. Ainda de acordo com o autor, não há uma linearidade na apresentação das fases. Na visão de Cunha (2005 *apud* Striquer, 2012), a estrutura mais comum do gênero apresenta os argumentos em uma ordem que vai do argumento menos importante ao mais relevante. Além da argumentativa, as sequências explicativa e descritiva são frequentes no artigo de opinião.

Quanto às *características linguísticas* do gênero artigo de opinião, estas são encontradas nos mecanismos de textualização e nos mecanismos discursivos. Os

primeiros, constituídos pela conexão, coesão nominal e coesão verbal, de acordo com Bronckart (2009), são responsáveis pela progressão e coerência do conteúdo temático. Das operações de textualização, a conexão, por ser mediada por operadores argumentativos e organizadores textuais espaço-temporais, merece destaque nas dimensões ensináveis do artigo de opinião. Segundo o autor, a conexão tem como função marcar as grandes articulações temáticas e as relações entre as estruturas, denominadas de organizadores textuais. São as locuções adverbiais, que organizam o plano global, os tipos de discurso, as frases de uma sequência ou frases sintáticas. E, sobretudo, as conjunções lógico-argumentativas que são fundamentais para a organização do sentido do texto. São essas unidades, portanto, que instituem a explicação, a causa, a finalidade, a alternativa, a adição de argumentos, a conclusão etc. (STRIQER, 2012). Essas unidades linguísticas orientam e determinam a organização do raciocínio argumentativo.

A coesão nominal é responsável pelas retomadas anafóricas, que são realizadas pelas unidades linguísticas, geralmente, pronomes (os mais comuns são os pessoais, possessivos e demonstrativos); sintagmas nominais; apagamentos (supressão de palavras); repetição da mesma palavra e sinônimos. Já a coesão verbal, trata-se de um gênero que possui elevada densidade verbal. Utiliza predominantemente os seguintes tempos: presente do indicativo (em função da atualidade do tema e da argumentação); pretérito perfeito e o futuro perifrástico e a presença de verbos na 1ª pessoa do singular e plural.

Já os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, os quais integram as categorias das vozes e das modalizações. No que se refere às vozes, no artigo de opinião, estão presentes a voz do autor que, segundo Bronckart (2009), é a voz da pessoa que está na origem da produção textual que expõe o seu ponto de vista particular sobre determinado tema. Além disso, para dar mais credibilidade no que diz e ao que pensa, emprega, em seu texto, vozes sociais e/ou institucionais, as quais estão destacadas no texto pelo uso de aspas ou por paráfrases. Cunha (2005, apud Striquer, 2012) destaca que aspas são um recurso tipográfico que coloca o locutor como dono de suas palavras, sem emitir um julgamento sobre elas quando as utiliza.

Quanto às modalizações, no artigo de opinião, podem aparecer todas: as lógicas (avaliação de alguns elementos apoiados no mundo objetivo); as deônticas (avaliação de alguns elementos apoiados no mundo social); as apreciativas

(avaliação subjetiva do autor) e as pragmáticas (explicitam aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático.

#### 4.2 Gramática e Retórica: ligações intrínsecas no processo argumentativo

Esta subseção tem a finalidade de demonstrar enfaticamente a articulação intrínseca dos recursos retóricos<sup>9</sup> como elementos característicos de gêneros do agrupamento do argumentar, especificamente do artigo de opinião, instrumento usado nesta pesquisa, por possuir força argumentativa e por se relacionar dialética e dialogicamente às três capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Se relacionarmos os recursos retóricos isoladamente às capacidades de ação, volta-se à velha retórica, cujo uso de figuras era visto apenas como ornamento da exposição com ênfase no emissor. Se esses recursos forem vinculados de modo isolado às capacidades discursivas, limitar-se-ia o processo em marcar posições diferentes entre locutor e interlocutor, cuja divergência implicará a necessidade de argumentar. Ou pode marcar a relação dialógica íntima entre locutor e interlocutor por meio de dêiticos de tempo, espaço e pessoa, dentre outras características reveladas no conceito de *implicação discursiva* do ISD. E, finalmente, se relacionarmos os recursos retóricos somente às capacidades linguístico-discursivas, corre-se o risco de tratar apenas da estrutura e da mobilização de vozes. Desta forma, esta subseção presta-se a demarcar esses recursos retóricos em textos argumentativos. Daí a articulação dos recursos retóricos na construção do modelo didático do gênero artigo de opinião.

Entendemos que não só o conhecimento linguístico sobre argumentação deva ser ensinado, como também outros conhecimentos entendidos como manobras discursivas que dão força ao discurso argumentativo. Essas manobras discursivas podem ser formuladas por meio das modalidades retóricas que, ao serem

---

<sup>9</sup> Esclarecemos que chamamos por **recursos retóricos**, neste estudo, o que Ducrot (1972) denominou de *componente retórico*, e de **recursos linguísticos** o que o autor chamou de *componente linguístico*. Ao primeiro associa-se a tarefa de descobrir os subentendidos ao enunciado X, por exemplo, (*componente linguístico*). Ao componente linguístico, a incumbência de atribuir ao enunciado X a significação independentemente de qualquer contexto. Desta forma, o componente retórico atribui um sentido efetivo a esse enunciado X, reconhecendo os contextos, o cálculo dos subentendidos. Assim, este trabalho não trata separadamente os recursos linguísticos dos retóricos, antes, entende que, numa situação discursiva real, há o ato linguístico fundamental (recursos linguísticos) e o efeito de sentido produzido considerando o contexto /subentendido (recursos retóricos).

incorporadas no discurso, as quais podem ser entendidas como “estratégias utilizadas para organizar a linguagem, muitas vezes, independentemente das funções comunicativas associadas aos gêneros textuais específicos”. (MEURER, 2008, p. 150 apud ARAÚJO e BORGES, 2011, p. 1.350).

#### 4.2.1 Os recursos linguísticos/retóricos como força argumentativa

Esta subseção discute a relação entre alguns recursos retóricos e linguísticos, para enfatizar a força persuasiva à argumentação. Na visão de Ducrot (2001, *apud* Guimarães, p. 148), é possível inferir-se “o fato de não haver propriamente distinção entre as noções de lingüístico e de retórico. O que há são níveis distintos de significação”. Para esse mesmo autor,

Existem os mecanismos retóricos presentes ao nível lingüístico fundamental, inscritos na própria significação dos enunciados; existem os mecanismos retóricos que se manifestam em outros níveis que não são propriamente lingüísticos, mas que constituem manobra discursiva, tal como a ironia, a sátira, a insinuação.

Explicitamos a seguir alguns desses recursos, que entendemos constituir força argumentativa na construção do raciocínio, ou ainda na estratégia escolhida pelo locutor na elaboração do esquema argumentativo do texto artigo de opinião, entre eles: *pergunta retórica*; *figuras* (metáfora, analogia, ironia, alusão, retificação, metonímia, pressuposição, antítese etc.), *recursos paralingüísticos* (aspas, itálico, negrito, reticências, travessões etc.), *períodos tensos*, *reiteraões*, *gradações*, *argumentos por autoridade*, *seleção lexical* e *antecipação/suspense*.

Esses recursos são tratados, neste trabalho, como parte constitutiva do artigo de opinião nas diferentes capacidades de linguagem. Embora tais recursos, do ponto de vista didático, estejam ligados ora em uma determinada capacidade de linguagem ora em outra, no plano discursivo, estes estão dialética e indissociavelmente articulados entre si no jogo da linguagem argumentativa para obter esse efeito específico. Para fins da releitura da modelização do artigo de opinião, os recursos que predominantemente requeiram habilidades psicológicas de representação e de conhecimento de mundo, bem como a intencionalidade, que interferem no agir comunicativo, foram incorporados nas capacidades de ação. Os que estão

relacionados predominantemente às estratégias argumentativas, que envolvem raciocínio e desenvolvimento de argumentos, foram incorporados às capacidades discursivas. Finalmente, os recursos de seleção lexical e inter-relacionamento de campos lexicais que estão ligados à textualidade; bem como os recursos de argumento de autoridade, ligados às vozes mobilizadas no texto e à posição do enunciador foram incorporados às capacidades linguístico-discursivas.

Além desses recursos, não podemos deixar de considerar o papel das figuras retóricas como recursos linguísticos que desempenham importante função argumentativa, sem, no entanto, examiná-las exaustivamente, e nem considerar todas elas, pois nem sempre essas figuras retóricas podem estar presentes no artigo de opinião.

Diante do exposto esta pesquisa inclui os recursos retóricos, presentes nas estratégias argumentativas, como característicos do artigo de opinião.

#### **4.2.1.1 Recursos retóricos e as capacidades de ação**

Considerando que não há discurso neutro, e a marca da nova retórica de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de ação sobre os espíritos, isto é, uma forma de agir sobre o outro, a ênfase recai na capacidade de ação comunicativa do emissor de um texto, permeada por uma intencionalidade que, no texto argumentativo, é a de convencer o outro.

As figuras de retórica podem contribuir para atender ao objetivo de persuadir o interlocutor, na medida em que têm função discursiva quando se leva em conta não uma forma rebuscada de se dizer algo, mas sim uma forma especial de se falar. Nas palavras de Guimarães (2001, p. 151),

As figuras de retórica ilustram o tipo de linguagem que não se afirma em oposição à linguagem comum, mas identifica-se como uma sobreposição de linguagens. Nesse processo, o **plano da expressão** e o **plano do conteúdo** não são anulados, mas trespassados pelo acréscimo de significados.

De acordo com o excerto, há duas formas de dizer as coisas – uma própria e outra figurada. A retórica encaixa-se na maneira figurada, já que esse dizer “resultaria da substituição de dois significantes entre si, no caso das figuras” (idem).

A realização de uma maneira ou de outra de dizer vai depender da capacidade de ação de linguagem do emissor, que deve levar em consideração as diferentes situações discursivas em que são empregadas: informações armazenadas na memória (conteúdo temático); manobras discursivas para tratamento do conteúdo temático; ser dependentes do contexto; pessoa, lugar etc. Daí a necessidade de se ter à disposição um referencial de mundo, de língua e interacional bastante amplo e diferenciado para atender aos múltiplos contextos com êxito na sua finalidade comunicativa. É, pois, por meio do discurso – “ação verbal dotada de intencionalidade” (KOCH, 2011, p. 17) – que o homem tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe do seu modo de perceber dada realidade.

Dentre as várias figuras de retórica, discorreremos apenas sobre as que potencialmente aparecem com mais frequência no artigo de opinião, quais sejam: *metáfora*, *metonímia*, *eufemismo*, *alusão*, *citação*, *pressuposição*, *retificação*, *antítese*, *repetição*, *analogia*, *ironia* etc.

A *metáfora*, para Fiorin (2019, p. 34), “é uma concentração semântica. No eixo da extensão, ela despreza uma série de traços e leva em conta apenas alguns traços comuns a dois significados que coexistem. Com isso, dá concretude a uma ideia abstrata, aumentando a intensidade do sentido. Ao dar ao sentido tonicidade, a metáfora tem um valor argumentativo muito forte. A *metonímia*, por sua vez, de acordo com o mesmo autor (2019, p. 37),

[...] é uma difusão semântica. No eixo da extensão, um valor semântico transfere-se a outro, num espalhamento sêmico. Com isso, no eixo da intensidade, ele dá uma velocidade maior ao sentido, acelerando-o, pois, ao enunciar, por exemplo, com efeito, já se anuncia também a causa, suprimindo etapas enunciativas. Ao dar ao sentido aceleração, a metonímia tem um valor argumentativo muito forte.

Com relação ao *eufemismo*, para Fiorin (2019, p. 78), é “a utilização de uma expressão atenuada para dizer alguma coisa desagradável”, cuja função é diminuir a intensidade semântica. Já a *alusão*, segundo Koch (2011, 149), esta faz referência “a elementos semânticos não atestados no discurso”. Quanto à *citação*, Guimarães (2001, p. 157) afirma que “visa a corroborar o que se diz com o peso de uma autoridade. Constitui, portanto, uma manifestação deliberada, por parte de quem

cita, de uma relação de dependência para com o texto citado”. No que se refere à *pressuposição*, para Guimarães (2001, p. 158), “trata-se de processo que consiste em apresentar como já sendo do conhecimento público ou como fazendo parte do saber partilhado entre locutor e receptor a mensagem que se quer transmitir”. No que tange à *retificação*, conforme já explicitado neste trabalho, trata-se de uma correção em que uma expressão é trocada por outra.

A *antítese*, segundo Fiorin (2019, 151), é “a oposição entre dois segmentos linguísticos (palavras, sintagmas, orações ou unidades maiores do que o período) para dar maior intensidade ao dizer”. Já em relação à *repetição*, Fiorin (2019, p. 116) afirma que é “um aumento da extensão de um dado texto com o emprego, várias vezes, do mesmo segmento textual (palavra, sintagma, oração, verso), para intensificar o sentido expresso”. Quanto à analogia, de acordo com Grácio (2015),

do ponto de vista argumentativo, uma analogia consiste em partir de uma relação geralmente conhecida e admitida e assimilá-la a outra que pode ser mais distante ou problemática. A analogia funciona, assim, aproximando o que é mais familiar ao que é mais estranho para, desse modo, permitir aplicar (por transferência) ao que nos é menos familiar, os critérios de clareza que temos relativamente ao que nos é mais familiar.  
(<https://www.ruigracio.com/VCA/Argumentacao.htm>)

Além das figuras de retórica, há outros elementos com função argumentativa. Guimarães (2001, p. 149) afirma que

Existem os mecanismos retóricos presentes ao nível linguístico fundamental, inscritos na própria significação dos enunciados; existem os mecanismos retóricos que se manifestam em outros níveis que não são propriamente linguísticos, mas que constituem **manobra discursiva**, tal como a **ironia**, a **sátira**, a **insinuação**.

Assim, destacamos que a *ironia* relaciona-se exclusivamente às capacidades de ação, pois constitui um mecanismo retórico que não está no plano linguístico, mas no plano suprasegmental (elementos prosódicos) cujo efeito de sentido depende do contexto, do conhecimento tanto do conteúdo temático quanto do funcionamento dessa figura. Ao lado da ironia, acrescentamos outras manobras discursivas, como a *sátira* e a *insinuação*. Segundo Fiorin (2019, p. 69),

[...] ironia é um alargamento semântico, uma difusão sêmica. No eixo da extensão, um significado tem o seu valor invertido, abarcando, assim, o seu sentido X e o seu oposto. Com isso, há uma intensificação maior ao sentido, pois se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto.

Sperber e Wilson (1978 apud KOCH, 2011, p. 149, grifos dos autores) afirmam que “as ironias podem ser descritas como **menções**, geralmente implícitas, de **proposição**, interpretada como o eco de um enunciado ou um pensamento cuja falta de pertinência ou inexatidão o locutor pretende sublinhar”. Para esses autores, normalmente, as ironias têm alvo determinado: “quando se trata de um eco distante e vago, elas não visam a um alvo determinado; quando, porém, o eco é próximo e precisável, o alvo são as pessoas as quais elas fazem eco.” Desta forma, quando o locutor faz eco a si mesmo, tem-se a autoironia; quando o eco se referir ao destinatário, tem-se o sarcasmo.

A ironia é uma figura argumentativa porque, como destaca Ducrot (1980, apud KOCH, 2011, p. 149), “por meio da ironia, procura-se mostrar a falsidade de uma tese, utilizando em seu favor argumentos absurdos atribuídos aos defensores dessa tese”.

Diante ao que expusemos, as figuras de retórica, por um lado, fazem parte da capacidade de ação, quando habilmente trabalhadas pelo emissor, com fins argumentativos, transcendem meramente o recurso estilístico, tanto pelas estratégias quanto pela expressividade comunicativa firmada nos níveis de significação gerados pelos efeitos retóricos. Por outro lado, se considerarmos a presença específica de elementos linguísticos integrados aos retóricos na sua composição e dada a dialeticidade entre esses elementos (linguísticos e retóricos), bem como a dialeticidade entre as capacidades de linguagem, as figuras retóricas podem também aparecer como características das outras duas capacidades (discursivas e linguístico-discursivas).

#### **4.2.1.2 Recursos retóricos e as capacidades discursivas**

As capacidades discursivas estão relacionadas ao modo de organização dos textos, a qual é concebida pelo ISD como um folhado constituído por três camadas superpostas, sendo que estas constituem o primeiro folhado: a infraestrutura geral

do texto (BRONCKART, 2009). Assim, a relação entre os recursos retóricos e as capacidades discursivas consiste no fato em que estes medeiam a semiotização do conteúdo temático, o qual, por sua vez, é organizado em partes (plano global do texto), mobilizando-se modelos discursivos, na criação de mundos representados (tipos de discurso), semiotizados por formas específicas de organização dos enunciados (sequências textuais). Desse modo, os recursos retóricos, uma vez sendo constituintes da organização do conteúdo temático, são estruturados prototipicamente numa determinada trama de organização textual, combinando diversas sequências textuais intencionalmente para convencer o outro, no caso de um texto argumentativo.

Considerando que a linguagem é uma forma de ação tipicamente humana e essencialmente dialógica, compreendida como um instrumento de interação social, e, portanto, atua sobre o comportamento do outro, na interação verbal busca-se a sua adesão em relação ao ponto de vista do emissor. Na perspectiva dialética entre os componentes linguísticos e retóricos, o jogo entre a relação locutor-alocutário é textualizado por muitos recursos retóricos, que se presentificam nas capacidades discursivas, sejam em quaisquer de suas categorias, como força argumentativa, configurando um determinado tipo de raciocínio.

A *pergunta retórica* ou *questão retórica*, por exemplo, pode ser usada tanto em partes específicas do Plano Global do texto, como no título do artigo de opinião, quanto nas suas três partes constitutivas: introdução, desenvolvimento e conclusão. As frases interrogativas também são marcas do discurso interativo, predominante no artigo de opinião, “que remetem à própria interação [...] e ao caráter conjunto-implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 2009, p. 168).

Na categoria das sequências textuais, a pergunta retórica também pode ser empregada como uma estratégia argumentativa, que pode ser utilizada nas três fases prototípicas das quatro que constituem a sequência argumentativa. A pergunta retórica pode ser empregada na fase dos dados, pois, de acordo com Silva (2013), a partir desta, o locutor abre portas para o seu raciocínio e uma série de pensamentos reflexivos do leitor, podendo desencadear uma série de argumentos posteriores que servirão de apoio ao articulista. A fase da conclusão também pode ser formulada sob a forma de pergunta. Tanto o enunciador pode fazer uma pergunta e respondê-la quanto deixá-la para o interlocutor refletir e encontrar respostas.

Considerando que, em nosso objeto de análise, o articulista, para construir uma imagem positiva tanto de si quanto daquilo e daquele de que fala, recorre com frequência às *citações* e às *alusões*, elaborando, assim o chamado *argumento de autoridade*. O mesmo se dá para a fase de contra-argumentos. Nessas duas fases, os recursos retóricos da citação, que são vozes alheias ditas alhures e mobilizadas pelo articulista como peso de autoridade como sustentação de sua tese, e da alusão, já discutida nas capacidades de ação, podem ser usados como argumentos e contra-argumentos.

Para elaborar os argumentos e contra-argumentos, o produtor do texto, dependendo de sua capacidade de ação, pode igualmente fazer uso de outros recursos retóricos, também apontados na capacidade de ação, como *metáfora*, *analogia*, *retificação*, *metonímia*, *pressuposição*, *antítese* etc.

#### **4.2.1.3 Recursos retóricos e as capacidades linguístico-discursivas (componente linguístico e componente retórico)**

Segundo Fiorin (2018, p. 9),

todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns apresentam-se explicitamente argumentativos [...] enquanto outros não se apresentam como tal [...]. No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem.

Portanto, para o autor (*idem*), a “base de toda dialética é a exposição de uma tese e a sua refutação”. Fiorin (2018, p. 15) acrescenta que “a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana”. Segundo esse autor (2018, p. 15, grifos do autor), na esteira de Anscombre e Ducrot (1988), “a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam. Inicialmente, Ducrot (1987) propõe que se introduz um “componente retórico” nos modelos destinados a explicar o uso da linguagem”. Em outras palavras, esse componente retórico ocupa-se do sentido do enunciado numa situação de comunicação, conforme explicitamos sobre a incorporação do componente retórico

pelo componente linguístico. Fiorin (idem) complementa que, “ao mesmo tempo, postular-se-ia um componente linguístico (semântico) que trataria do sentido atribuído à proposição na língua”.

Sobre a teoria fundamental de Ducrot, citamos novamente Guimarães, para não correremos o risco de reduzir a essência da integração linguística e retórica na pragmática semântica (uso socialmente da linguagem). Guimarães (idem, grifos da autora) afirma que

o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ele trazidas, mas a frase pode comportar diversas expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma **orientação argumentativa** ao enunciado, para conduzir o destinatário em tal ou qual direção. [...]

Se, inscritas na própria Língua, existem relações retóricas e argumentativas, torna-se compreensível o postulado “a argumentação está na Língua” e a asserção segundo a qual “o ato de argumentar é o ato linguístico fundamental”. Como tal, é responsável pela estruturação de todo e qualquer discurso; portanto, subjacente a todos os elementos da textualidade.

Assim, às capacidades linguístico-discursivas básicas do gênero artigo de opinião, incorporamos os seguintes recursos retóricos: seleção do léxico adequado (substantivos mais concretos e adjetivos objetivos); recursos paralinguísticos: aspas (para marcar a voz direta, e com conectivos que apresentam voz, como segundo, de acordo etc., para introduzir a voz indireta), itálico, negrito, reticências, travessões etc. (para dar ênfase a uma palavra ou a uma ideia, ou argumento, ou para ironizar uma ideia ou argumento); eufemismo para atenuar um sentido desagradável; construção de processos sintáticos utilizando-se de períodos tensos, na articulação de processos sintáticos de coordenação aos de subordinação, com vistas à finalidade da comunicação, que é o convencimento dos espíritos, bem como o uso de argumentos por autoridade, para reforçar a tese, com vistas ao convencimento do outro.

Para Perelman e Tyteca (2014, p. 348), “o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Esse argumento de autoridade é captado no gerenciamento das vozes pelo

produtor do texto, que atribui às personagens sociais ou às instituições a responsabilidade do dizer como peso argumentativo.

Quanto à *seleção lexical*, segundo Koch (2011, p. 151, grifos da autora),

é outro recurso retórico de grande importância. É através dela que se estabelecem **as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico** etc. Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos. [...]

Perelman (1970) ressalta que a escolha dos termos raramente se apresenta despida de carga argumentativa. Em todo e qualquer discurso particular, [...] levando-se em conta a situação de conjunto na qual o discurso está inserido e as convenções sociais que o regem. [...] A intenção argumentativa pode ser detectada, muitas vezes, pelo uso de um termo pouco habitual na linguagem cotidiana. Por outro lado, a escolha do termo habitual pode igualmente possuir valor de argumento.

Quanto aos *recursos paralinguísticos*, tratam-se de marcas como aspas, itálico, negrito, reticências, travessões etc. Há também os outros recursos retóricos, como o *eufemismo*, já explicitado nas capacidades de ação, e os *períodos tensos*. O *período tenso*, segundo Garcia (2010, p. 73, grifos do autor), “é o verdadeiro período no sentido clássico: *ambitus verborum* circuito de palavras encadeadas de tal forma, que o sentido só se completa no fim, quando “se fecha” o circuito”. Nas palavras de Garcia (2010, p. 71),

Se a escolha da oração principal parece não ser [...] tarefa gratuita, sua posição dentro do período tampouco deve resultar apenas do puro acaso [...]. Não se trata, evidentemente, de regras inflexíveis, mas de normas ou tendências inspiradas pela lógica do raciocínio e pelo propósito de dar à frase o máximo de expressividade.

Uma das regras inflexíveis a que Garcia (2010, p. 72) se refere é a recomendação de que

se coloque, sempre que possível, nas extremidades do período, os termos ou orações a que se queira dar maior relevo. [...] É esse um processo de correlação, “uma construção sintática de duas partes relacionadas entre si de tal sorte, que a enunciação de uma [...] prepara a enunciação da outra [...]. A primeira é condicionante, a segunda, condicionada.

Além desses recursos retóricos, outros também podem ser incorporados nas capacidades linguístico-discursivas, a depender da intenção comunicativa e da capacidade de ação de linguagem do emissor.

De modo geral, considerando a relação entre os recursos retóricos e as três capacidades de linguagem, entendemos que estes constituem manobra retórica de grande eficácia no uso real da língua, quando o articulista consegue, independente da escolha deste ou daquele recurso, fazer a inter-relação entre os componentes linguísticos e os componentes retóricos, em favor de seus argumentos.

O quadro 1 apresenta a síntese das características básicas das capacidades de linguagem do artigo de opinião acrescidas com os recursos retóricos.

Quadro 1: Sinopse do Modelo Didático do Gênero Artigo de Opinião

<b>Contexto de produção</b>
<p><b>Contexto físico:</b>  <b>Espaço físico de produção:</b> diferentes lugares (casa, escritório, na redação do jornal, na escola)  <b>Momento de produção:</b> ato da produção do artigo de opinião</p> <p><b>Emissor:</b> jornalista profissional ou não, normalmente é uma autoridade e/ou especialista, e/ou cidadão comum, com uma opinião formada sobre um tema</p> <p><b>Receptor:</b> prováveis leitores de determinados veículos de informação onde circulam o gênero artigo de opinião.</p> <p><b>Suportes mais comuns:</b> jornais e revistas (impressos ou <i>online</i>)</p> <p><b>Contexto sociossubjetivo:</b>  <b>Lugar social da interação:</b> instituição para a qual o articulista opina; escola, em caso de situação de ensino.</p> <p><b>Papel social do emissor (agente-produtor):</b> geralmente é um especialista ou uma autoridade no assunto (médico, professor, economista, psicólogo, político etc.).</p> <p><b>Papel social do destinatário:</b> cidadão interessado em fatos políticos, históricos, sociais e econômicos.</p> <p><b>Esfera de circulação:</b> jornalística</p> <p><b>Objetivo da interação:</b> defender uma opinião ou tese a fim de convencer e/ou influenciar o destinatário sobre um determinado assunto.</p> <p><b>Conteúdo temático:</b>            assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais (históricos, políticos, sociais, econômicos etc.), recentemente noticiados e de interesse público, os quais são tratados conforme o posicionamento político e ideológico do articulista.</p> <p><b>Recursos Retóricos a serviço da argumentação:</b>            tratar o conteúdo temático utilizando-se de recursos retóricos, como: metáfora, metonímia, eufemismo, alusão, citação, pressuposição, retificação, antítese, repetição, analogia, ironia, para realizar manobras discursivas com vistas ao êxito na ação de linguagem, por meio do artigo de opinião, que é a adesão do outro ao posicionamento defendido.</p>
<b>Infraestrutura textual</b>

**Plano geral do texto:**

geralmente, segue uma estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão; é composto pelo título; por um texto de curta extensão denominado chamada; pelo corpo do texto e pela identificação do autor, acompanhada de referência sobre ele.

**Tipo de discurso dominante:**

interativo (podendo haver uma fusão com o discurso teórico), caracteriza-se pelo caráter conjunto ao mundo ordinário e implicado em relação ao ato de produção.

**Sequência textual dominante:**

argumentativa, caracterizada pelas fases prototípicas: tese (premissa); argumentos; contra-argumentos e conclusão. As outras duas mais frequentes são as sequências textuais explicativa e a descritiva. Geralmente, o texto é iniciado por uma sequência narrativa/descritiva dos fatos (o leitor é situado no fato que gera a questão polêmica).

**Recursos Retóricos a serviço da argumentação:**

potencializa elaborar argumentos e contra-argumentos utilizando-se de recursos retóricos como pergunta ou questão retórica, citações e alusões (argumento de autoridade), bem como outros recursos como a metáfora, analogia, alusão, retificação, metonímia, pressuposição, antítese etc.

**Mecanismos de textualização****Conexão:**

marcada pelos operadores argumentativos (locuções conjuntivas e lógico-argumentativas) e por organizadores textuais espaço-temporais (locuções verbais, adverbiais etc.).

**Coesão Nominal:**

as unidades que realizam as retomadas anafóricas são, geralmente, pronomes (os mais comuns são os pessoais, possessivos e demonstrativos); sintagmas nominais; apagamentos (supressão de palavras); repetição da mesma palavra e sinônimos.

**Coesão verbal:**

possui elevada densidade verbal. Utiliza predominantemente os seguintes tempos: presente do indicativo (em função da atualidade do tema e da argumentação); pretérito perfeito e o futuro perifrástico e a presença de verbos na 1ª pessoa do singular e plural.

**Recursos Retóricos a serviço da argumentação:**

potencializa textualizar o texto argumentativo, selecionando o léxico adequado (substantivos mais concretos e adjetivos objetivos), usando recursos paralinguísticos: aspas, itálico, negrito, reticências, travessões etc. (para dar ênfase a uma palavra ou a uma ideia, ou argumento, ou para ironizar uma ideia ou argumento), usando de eufemismo para atenuar um sentido desagradável, construindo processos sintáticos utilizando-se de períodos tensos, articulando processos sintáticos de coordenação aos de subordinação, com vistas à finalidade da comunicação, que é o convencimento dos espíritos.

**Mecanismos enunciativos****Gerenciamento de vozes:**

presença da voz do agente-produtor (exposição de seu ponto de vista), de voz social (revelando uma opinião coletiva ou de um especialista, para representar um argumento de autoridade).

**Modalização:**

todas as modalizações podem ser encontradas: lógicas, deonticas, apreciativas e pragmáticas.

**Recursos Retóricos a serviço da argumentação:**

potencializa o gerenciamento das vozes com recursos paralinguísticos, como as aspas, para marcar a voz direta, e com conectivos que apresentam voz, como segundo, de acordo etc., para introduzir a voz indireta; bem como uso de argumentos por autoridade, para reforçar a tese, com vistas ao convencimento do outro.

## 5. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A partir da releitura da modelização do gênero artigo de opinião, planejamos a Sequência Didática por meio de uma sinopse e, posteriormente, sistematizamos em instruções e atividades.

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa em suas várias fases do desenvolvimento da pesquisa percorridas. Primeiramente, o tipo e contexto da investigação de campo, com suas características físicas e pedagógicas, perpassando pelo objeto de estudo, pela formação do *corpus* e análise dos dados. Na sequência, apresentamos a descrição do plano de ação da pesquisa-ação, a partir da análise dos documentos oficiais (o currículo paulista e a BNCC, bem como os cadernos do aluno e do professor) que prescrevem o ensino da rede pública estadual. Posteriormente, apresentamos a proposta de intervenção didática (produção, coleta e análise dos dados). Em seguida, o processo de elaboração e desenvolvimento da SD em torno do gênero artigo de opinião, enfatizando como foi realizada a planificação das oficinas.

### 5.1 Contexto da Pesquisa e procedimentos éticos para a sua realização

O contexto de produção de uma pesquisa de natureza pedagógica engloba aspectos geográficos, físicos e pedagógicos da intervenção: onde foi desenvolvida e em que momento, quem são os sujeitos envolvidos e que expectativas sociais esses sujeitos têm sobre esse espaço.

A pesquisa foi planejada e realizada nos anos de 2019 a 2021, em uma escola pública de ensino integral, situada em um município, no interior de São Paulo, com aproximadamente 340 mil habitantes. A referida escola faz parte do Programa Ensino Integral (PEI), que tem como objetivo assegurar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes por meio de um novo modelo de escola. De acordo com São Paulo (2011, p. 13-14),

o grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida. Trata Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências.

Diferente da escola regular, entre outras características, prevê Regime de Dedicção Plena e Integral dos educadores, jornada integral aos alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada (articulação de forma interdisciplinar e multidisciplinar à Base Nacional Comum Curricular com a Parte Diversificada). Esta Parte Diversificada é composta pelos seguintes componentes: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Protagonismo Juvenil. Além disso, conta com infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas do PEI, visando proporcionar aos alunos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu Projeto de Vida e se tornem protagonistas de sua formação<sup>10</sup>.

A escola atende desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. São 14 turmas resultando num total de 525 alunos, segundo os dados do Censo escolar de 2021 (INEP, 2021). E está nesse programa desde o ano de 2014.

A presente pesquisa foi submetida à apreciação e análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade por meio da Plataforma Brasil, no mês de fevereiro de 2021 e, após o parecer favorável para o seu início, esta foi iniciada em março de 2021.

Em março de 2021, expusemos os objetivos da pesquisa para os alunos e responsáveis, bem como para a coordenação e direção da escola. Em seguida, colhemos as assinaturas dos estudantes (participantes da pesquisa) e de seus responsáveis, como constavam, respectivamente, nos Termos de Assentimento e de Consentimento, aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade.

Com os termos assinados, passamos a definir as demais etapas da pesquisa, as quais se constituíram na formação do *corpus* da pesquisa e na intervenção.

## **5.2 Participantes da pesquisa**

A turma selecionada para desenvolver a pesquisa foi o 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, constituída por 35 alunos, pelo fato de, nessa turma, estar previsto o início do trabalho com os gêneros do agrupamento do argumentar.

---

<sup>10</sup> São Paulo. Currículo em ação. Caderno do Gestor: Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral.

O critério mais forte que definiu a escolha da turma foi o fato de que, de acordo com dados oficiais de resultados da Avaliação externa Saresp (2019), menos de 50% dos alunos conseguem “identificar a proposta defendida pelo autor em um texto, considerando a tese apresentada e a argumentação construída”, ao final da 3ª série do Ensino Médio.

### **5.3 Metodologia da Pesquisa**

Nesta subseção, definimos a natureza da pesquisa e descrevemos os procedimentos, métodos e etapas que a constituem.

Esta pesquisa de análise qualitativa utilizou o procedimento metodológico da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa está voltado à ação coletiva, entre pesquisador e pesquisados, em busca da resolução de um problema que, no caso desta pesquisa, trata-se da dificuldade de estruturar o pensamento sob a forma de um raciocínio argumentativo na comunicação na vida política cotidiana. Para tanto, buscamos o conhecimento, o desenvolvimento e a aplicação de dispositivos didáticos para o ensino e aprendizagem do gênero artigo de opinião. De acordo com Thiollent (2011), esta metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

A seguir, apresentamos as etapas da pesquisa-ação mediada pelo gênero artigo de opinião.

#### **5.3.1 Primeira etapa: identificação do problema**

A primeira fase delinea as ações iniciais da pesquisa na busca de identificação do problema. Como nosso interesse é o desenvolvimento do raciocínio argumentativo, focamos a busca desse problema investigando como o ensino da argumentação é proposto nos documentos oficiais. De acordo com esses documentos uma das competências<sup>11</sup> gerais a ser desenvolvida por nossos

---

<sup>11</sup> Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC, usam o conceito *competências*. O ISD usa o conceito *capacidade*.

estudantes durante a Educação Básica é a argumentação. Segundo a BNCC<sup>12</sup> (2018, p.30),

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitam e promovem os direitos humanos, a consciência sócio-ambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (7ª competência geral da BNCC)

Levando em conta a defasagem do ensino da argumentação na rede pública, passamos a estudar e analisar o documento principal, a BNCC (2018) e o Currículo Paulista (2019). A análise do documento teve como foco os seguintes questionamentos: a) Qual a concepção teórico-metodológica do documento para o ensino do componente curricular LP?; b) Qual o percurso que o estudante precisa fazer com o auxílio do professor, para desenvolver as capacidades linguageiras do raciocínio argumentativo?; c) O documento oficial traça esse percurso? De que forma?; d) Há traços de progressão do ensino da argumentação ao longo da Educação Básica?

O estudo da BNCC partiu da seguinte metodologia: primeiramente, da leitura do texto introdutório que auxiliou na compreensão e concepção de ensino e aprendizagem adotada por esse documento. Num segundo momento, lemos a parte específica de Língua Portuguesa, de forma aprofundada, a fim de identificar a concepção teórico-metodológica do documento para o ensino de língua, bem como a maneira como está estruturado o ensino da argumentação. Num terceiro momento, analisamos a proposta metodológica para o ensino da argumentação, constante nos materiais de apoio à implementação do Currículo Paulista: “caderno do professor” e “caderno do aluno”.

De agora em diante são discutidos os dois documentos oficiais: a BNCC (BRASIL, 2018, p.7), por ser um documento de caráter normativo, que orienta a elaboração dos currículos, e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), construído a

---

<sup>12</sup> A BNCC, homologada em 2017, é um documento de caráter normativo, está em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE); aplica-se exclusivamente à educação escolar, e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)”. (BRASIL, 2018, p. 7).

partir dos princípios da BNCC e das características da educação paulista, como documento orientador da Educação Básica, nas escolas dos municípios e do Estado de São Paulo.

A seguir, apresentamos uma breve análise das concepções teóricas que orientam esses documentos e a concepção de ensino de produção de texto escrito, sobretudo os textos argumentativos. Essa análise foi feita com o objetivo de averiguar se as prescrições para o ensino desse conteúdo contidas nesses documentos apresentam o percurso necessário que o estudante precisa fazer, com o auxílio do professor, para desenvolver as capacidades linguageiras do raciocínio argumentativo e, se há traços de progressão do ensino da argumentação ao longo da Educação Básica.

### **a) BNCC: prescrições para o ensino de Língua Portuguesa**

Em relação ao ensino de língua portuguesa, de acordo com a BNCC, esse documento dialoga com outros documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, entre eles, os PCN (1997/1998). No mesmo documento encontramos a afirmação de que se buscou atualizar esses documentos que a precederam de acordo com novas pesquisas da área, sobretudo em relação às transformações das práticas de linguagens atuais, devidas, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018). Segundo a própria BNCC, é adotada, nesse documento, uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida pelos PCN, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta, também adotada pelos PCN, “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”, sendo este (o texto) “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). Dessa forma, segundo a BNCC, cabe ao componente de Língua Portuguesa,

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

A perspectiva que a BNCC traz ao ensino de língua é um olhar privilegiado para as práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem não só os novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Tal perspectiva destaca a importância da inserção de novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos e vídeos na produção e disponibilização de textos variados nas redes sociais e outros ambientes da *Web*, acessíveis a qualquer um. Nesse contexto, o documento ainda ressalta que, mesmo sendo um espaço de livre acesso e familiar aos estudantes, “não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BRASIL, 2018, p. 68). Dessa forma, a proposta da inserção de novas ferramentas digitais coloca para a escola a demanda de,

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69)

No entanto, salienta o documento que “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.” (BRASIL, 2018 p. 69). Além disso, “imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural” (BRASIL, 2018, p. 70), sem distinção ou categorização, ressalta a importância de contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018).

Em relação aos eixos de Língua Portuguesa, considerados pela BNCC, são “aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 71). Reitera também, como consta em documentos curriculares anteriores, que o movimento metodológico que tratam dos estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem ser tratados de forma isolada e sem contexto, “devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem”. (BRASIL, 2018, p. 71).

Na BNCC, o eixo produção de texto “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. (BRASIL, 2018, p. 76). O documento, ainda, enfatiza que as atividades de escrita devem ser desenvolvidas de forma contextualizada, por meio de produções pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana e devem seguir os princípios de organização e progressão curricular nos anos. (BRASIL, 2018).

Em relação à etapa do Ensino Fundamental (EF), é aprofundado o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos *jornalístico-midiático* e de *atuação na vida pública*. Sendo os gêneros jornalísticos (informativos e opinativos) e os publicitários, pertencentes ao primeiro campo, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Além disso, os publicitários tratam de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, supondo, assim, habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com várias mídias e, também, a análise dos mecanismos de persuasão que, de acordo com o documento, pode promover um consumo consciente. (BRASIL, 2018).

Além dos gêneros destacados acima, há também a proposta de trabalho com outros, não menos ou mais importantes, mas que, de certa forma, podem contribuir para o desenvolvimento da argumentação: os gêneros pertencentes ao campo de *atuação da vida pública* (gêneros legais e normativos e os gêneros reivindicatórios). Os primeiros têm o objetivo de promover uma consciência dos direitos, a valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética de responsabilidade; e os últimos,

de convocar vozes silenciadas para o debate, na busca da autonomia pautada pela ética, como rege uma democracia. (BRASIL, 2018).

## **b) Currículo Paulista e sua proposta de progressão do ensino da argumentação no Ensino Fundamental e Ensino Médio**

O Currículo Paulista é o documento que vai orientar as aprendizagens da Educação Básica paulista, o qual foi construído a partir dos fundamentos pedagógicos da BNCC.

Especificamente em relação à argumentação, nos 6º e 7º anos, as habilidades referentes a essa competência encontram-se concentradas no eixo da leitura, no qual estas são contempladas: **distinguir** fato de opinião; **identificar** teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos; **manifestar** concordância ou discordância a partir da identificação de teses. Em relação ao eixo análise linguística, nos mesmos anos, há duas habilidades: **identificar** o uso de recursos persuasivos em diferentes gêneros argumentativos e **analisar** o efeito de sentido desses recursos. Já no eixo produção de texto, há uma habilidade que é a de **produzir** textos próprios das culturas juvenis (vlogs, vídeos, resenhas críticas, podcasts etc.) que avaliem produções culturais. As mesmas habilidades vão se ampliando, conforme o(a) ano/série apresentadas no quadro pela BNCC.

Dessa forma, do 6º ao 9º as habilidades se concentram mais no eixo da oralidade: **analisar** tema/questão polêmica e argumentos em textos de relevância social; **apresentar** argumentos e contra-argumentos coerentes e **tomar** notas em discussões, debates, palestras etc., como forma de apoiar a própria fala. No eixo leitura, há apenas uma habilidade, que é a de **posicionar-se** de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia etc. No eixo análise linguística/semiótica há três habilidades: **compreender** a utilização de recursos linguísticos, como os operadores de conexão; **fazer uso** da coesão, da coerência e da progressão temática, na escrita de textos argumentativos e **analisar**, em gêneros orais que envolvem a argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da linguagem falada. (SÃO PAULO, 2019).

Nota-se que as habilidades que se referem ao desenvolvimento da argumentação, descritas acima, perpassam por todo o segmento do Ensino Fundamental - Anos Finais, apresentadas de forma gradual de acordo com a

especificidade dos anos. No caso do 6º e 7º anos, as habilidades apresentam um grau de complexidade menor em relação às habilidades previstas para o 8º e 9º anos, já que aquelas têm por objetivos apenas o conhecimento e a familiarização do objeto de aprendizagem (argumentação). A frequência do ensino da argumentação aumenta quando se trata do 8º e 9º anos, que aparece não só no eixo da leitura, mas também no da oralidade, da produção de textos e da análise linguística/semiótica. Assim, espera-se que a complexidade seja igualmente aumentada.

O quadro 2 apresenta a síntese das habilidades do ensino da argumentação no Ensino Fundamental – anos finais.

Quadro 2: Síntese da análise da proposta do ensino da argumentação no EF – anos finais.

Práticas de linguagem	Ano	Habilidade
Leitura	6º e 7º anos	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.
Leitura	6º e 7º anos	(EF67LP05A) <b>Identificar</b> teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em diferentes gêneros argumentativos.
Leitura	6º e 7º anos	(EF67LP05B) <b>Manifestar</b> concordância ou discordância após a identificação de teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em diferentes gêneros argumentativos.
Leitura	6º e 7º anos	(EF67LP05C) <b>Avaliar</b> teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em diferentes gêneros argumentativos.
Análise linguística/semiótica	6º e 7º anos	(EF67LP07A) Identificar o uso de recursos persuasivos em diferentes gêneros argumentativos.
Análise linguística/semiótica	6º e 7º ano	EF67LP07B) Analisar efeitos de sentido no uso de recursos persuasivos em diferentes gêneros argumentativos.
Produção de textos	6º e 7º ano	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais, tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
Oralidade	6º ao 9º ano	EF69LP14) Analisar tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos em textos de relevância social.
Oralidade	6º ao 9º ano	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
Análise linguística/semiótica	6º ao 9º ano	(EF69LP18A) Compreender a utilização de recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma composicional de textos argumentativos.
Análise linguística/semiótica	6º ao 9º ano	(EF69LP18B) Fazer uso da coesão, da coerência e da progressão temática, durante a escrita/reescrita de textos argumentativos.
Análise linguística/semiótica	6º ao 9º ano	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
Leitura/escuta	6º ao 9º ano	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
Oralidade	6º ao 9º ano	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentações de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala.
Produção de textos	8º ano	(EF08LP03A) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado e a defesa de um ponto de vista.
Produção de textos	8º ano	(EF08LP03B) Utilizar articuladores de coesão que marquem relações de oposição, exemplificação, ênfase.
Produção de textos	8º ano	(EF08LP03C) Utilizar contra-argumentos que marquem relações de oposição, exemplificação, ênfase.

Análise linguística/semiótica	8º ano	(EF08LP11A) Identificar, em gêneros textuais, agrupamento de orações em períodos (formação de períodos compostos por coordenação e/ou subordinação).
Análise linguística/semiótica	8º ano	(EF08LP11B) Diferenciar, em gêneros textuais, orações coordenadas de subordinadas.
Análise linguística/semiótica	8º ano	(EF08LP12A) Identificar, em gêneros textuais, orações subordinadas com conjunções de uso frequente.
Análise linguística/semiótica	8º ano	(EF08LP12B) Utilizar orações subordinadas em práticas de produção textual.
Análise linguística/semiótica	8º ano	(EF08LP13A) Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
Análise linguística/semiótica	8º ano	(EF08LP13B) Utilizar recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais em práticas de escrita.
Análise linguística/semiótica	8º ano	(EF08LP16A) Utilizar elementos que marquem os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). (EF08LP16B) Analisar os elementos que marcam os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade.
Leitura	8º e 9º ano	(EF89LP03) Analisar, de forma crítica, fundamentada, ética e respeitosa, gêneros argumentativos da cultura digital e impressa.
Leitura	8º e 9º ano	(EF89LP04A) Identificar argumentos e contra-argumentos explícitos em textos argumentativos.
Leitura	8º e 9º ano	(EF89LP04B) Analisar argumentos e contra-argumentos explícitos em textos argumentativos.
Leitura	8º e 9º ano	(EF89LP06A) Reconhecer o uso de recursos persuasivos em diferentes textos argumentativos.
Leitura	8º e 9º ano	(EF89LP06B) Analisar efeitos de sentido referentes ao uso de recursos persuasivos em textos argumentativos.
Produção de textos	8º e 9º ano	(EF89LP10A) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto.
Produção de textos	8º e 9º ano	(EF89LP10B) Produzir artigos de opinião, com respeito às condições de produção e características do gênero textual.
Produção de textos	8º e 9º ano	(EF89LP10C) Revisar artigos de opinião, com respeito à norma padrão.
Oralidade	8º e 9º ano	(EF89LP12A) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas.
Oralidade	8º e 9º ano	(EF89LP12B) Organizar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido, com base nas condições de produção.
Oralidade	8º e 9º ano	(EF89LP12C) Colocar em ação o debate planejado.
Análise linguística/semiótica	8º e 9º ano	(EF89LP14A) Analisar, em textos orais e escritos, os movimentos de sustentação, refutação e negociação de argumentos.
Análise linguística/semiótica	8º e 9º ano	(EF89LP14B) Analisar, em textos orais e escritos, a força persuasiva dos argumentos utilizados.
Análise linguística/semiótica	8º e 9º ano	(EF89LP15) Utilizar operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro.
Análise linguística/semiótica	8º e 9º ano	(EF89LP16A) Analisar a linguística aplicada a textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais.
Análise linguística/semiótica	8º e 9º ano	(EF89LP16B) Reconhecer, por meio da identificação de classes e estruturas gramaticais, a apreciação ideológica aplicada a fatos noticiados, posições implícitas ou assumidas.
Leitura	8º e 9º ano	(EF89LP20A) Comparar propostas políticas e de solução de problemas. (EF89LP20B) Identificar por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando as propostas políticas serão necessárias e implementadas. (EF89LP20C) Analisar a eficácia da proposta e da solução para o problema. (EF89LP20D) Comparar dados e informações de diferentes fontes. (EF89LP20E) Identificar coincidências, complementaridades e contradições referentes aos dados e informações usados em fundamentação de propostas. (EF89LP20F) Compreender a maneira como os dados e informações usados em fundamentação de propostas se comportam em contexto social. (EF89LP20G) Posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas políticas e de solução de problemas. (EF89LP20H) Analisar a coerência entre os elementos, que favoreçam a tomada de decisões fundamentadas.

Produção de textos	8º e 9º ano	(EF89LP21A) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, com vistas ao levantamento de prioridades, de problemas a resolver ou de propostas sugeridas. (EF89LP21B) Analisar a qualidade e a utilidade de fontes de pesquisa.
Oralidade	8º e 9º ano	(EF89LP22A) Compreender as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas. (EF89LP22B) Analisar a validade, a força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto. (EF89LP22C) Formular propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos.
Análise linguística/semiótica	8º e 9º ano	(EF89LP23A) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação). (EF89LP23B) Analisar a força dos argumentos utilizados em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos.
Análise linguística/semiótica	8º e 9º ano	(EF89LP31A) Analisar, em textos, marcas asseverativas ou quase-asseverativas relacionadas às ideias de concordância ou discordância. (EF89LP31B) Utilizar, em textos, as marcas asseverativas e quase asseverativas de forma consciente.
Produção de textos	9º ano	(EF09LP03A) Escrever artigos de opinião de acordo com o contexto de produção dado. (EF09LP03B) Assumir posição diante de tema polêmico. (EF09LP03C) Argumentar de acordo com a estrutura própria de um artigo de opinião. (EF09LP03D) Utilizar diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
Análise linguística/semiótica	9º ano	(EF09LP04A) Compreender o uso de períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas, de acordo com a norma-padrão gramatical, em funcionamento no texto. (EF09LP04C) Escrever textos, de acordo com a norma-padrão gramatical, que respeitem as estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das habilidades do Currículo Paulista (2019)

Embora tenha sido observado uma proposta de progressão em espiral na disposição das habilidades ao longo dos anos escolares do EF- anos finais, essa graduação só é prevista para os eixos da leitura, da oralidade e da análise linguística/semiótica. No eixo da produção escrita, encontra-se apenas uma proposta de produção do gênero resenha crítica e/ou de gêneros próprios das culturas juvenis.

A proposta de produção de gêneros argumentativos escritos aparece no 8º ano. Nesse ano escolar, as habilidades referentes ao ensino da argumentação estão contempladas predominantemente no eixo da análise linguística/semiótica e no eixo produção de textos. Nesse último, aparece o artigo de opinião como o gênero a ser produzido, tendo em vista o conjunto de habilidades, como: contexto de produção dado e a defesa de um ponto de vista; a utilização de articuladores de coesão e contra-argumentos que marquem relações de oposição; exemplificação e ênfase. Já as habilidades referentes à análise linguística/semiótica estão voltadas para o ensino das orações (formação de períodos compostos por coordenação e/ou subordinação).

No quadro das habilidades dos 8º e 9º anos, estas aparecem mais distribuídas entre os quatro eixos e há uma progressão das habilidades em relação aos anos anteriores (explicitados e sintetizados no quadro 2 acima). No eixo leitura, aparecem as habilidades de análise de gêneros argumentativos da cultura digital e impressa; a identificação e análise de argumentos e contra-argumentos explícitos; o reconhecimento do uso de recursos persuasivos e a análise dos efeitos de sentido

desses recursos persuasivos. Na produção de textos, as habilidades são de planejar, produzir e revisar artigos de opinião, respeitando as condições de produção do texto. As habilidades do eixo da oralidade envolvem o planejamento, a organização e a participação em debates sobre tema definido. No eixo análise linguística/semiótica, as habilidades contemplam a análise em textos orais e escritos, dos movimentos de sustentação, refutação e negociação de argumentos e da força persuasiva desses argumentos; a utilização de operadores argumentativos que marcam a defesa da ideia; análise da linguística aplicada, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais e o reconhecimento, por meio de classes e estruturas gramaticais, a apreciação ideológica nos textos.

E, por último, o 9º ano em que as habilidades se concentram nos eixos de produção de textos e análise linguística/semiótica. O primeiro eixo prevê a escrita de artigos de opinião de acordo com o contexto de produção dado, assumir posição diante de tema polêmica, argumentar de acordo com a estrutura do gênero em questão e utilizar diferentes tipos de argumentos. As habilidades do segundo eixo (análise linguística/semiótica) envolvem a compreensão do uso de períodos compostos (subordinação e coordenação) e a escrita de textos, de acordo com a norma padrão gramatical, que respeitem as estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (SÃO PAULO, 2019).

A partir da análise dos documentos feita, percebemos a intenção da proposta da BNCC, como bem esse documento aponta, em estabelecer um ensino de forma que haja progressão das habilidades e da complexidade dos conteúdos de acordo com cada ano/série. Porém, o modo como essas habilidades são apresentadas, isto é, a forma como elas orientam essa progressão, preocupa-nos, pois se dispõem apenas em quadros, tal qual um “cardápio” de habilidades, sem qualquer outra explicitação.

Essa preocupação acentua-se quando se trata das atividades de produção de texto propostas pelo Caderno do Professor<sup>13</sup> e pelo Caderno do Aluno, nos quais essas atividades apresentam-se de forma fragmentada, se comparada com a

---

<sup>13</sup> Caderno do Professor e do Aluno são cadernos disponibilizados pela SEE-SP, intitulados *Currículo em Ação e Aprender Sempre*, ambos com versão para o professor e para o aluno, disponíveis em < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/> >.

proposta da sequência didática postulada pelo ISD, conforme explicitada anteriormente.

Outra questão que nos incomoda nessa proposta reside no eixo da análise linguística/semiótica, sobretudo no ensino das orações e de algumas estruturas gramaticais, pois corre-se o risco de se cair nas práticas arraigadas de classificação de orações. “Nessa opção metodológica, ainda se perpetua de um ensino com práticas cada vez mais fragmentadas e de frequentes insucessos, forçando o retorno ao estudo das normas gramaticais descontextualizadas”. (CASSEB-GALVÃO, DUARTE, 2018 p. 49)

### **5.3.2 Segunda etapa: leitura dos referenciais teóricos para fundamentar a pesquisa**

Essa etapa constituiu da leitura dos referenciais teóricos que ancoram esta pesquisa, os quais possibilitaram a resolução do problema (dificuldade de estruturar o pensamento sob a forma de um raciocínio argumentativo na comunicação na vida política cotidiana), quais sejam: Bronckart (2009); Dolz, Schneuwly (2004); Zoppi-Fontana (2006), Aristóteles (2005), Perelman e Tyteca (2014); Plantin (2018); Toulmin (2006); Anscombre e Ducrot (2004 apud Amossy, 2007); e Fiorin (2018 e 2019), dentre outros.

A primeira leitura foi a dos pressupostos teóricos de Bronckart (2009), em que apresenta os fundamentos psicológicos tanto da pesquisa quanto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principal base teórica que a embasa. Essa teoria versa sobre as bases teórico-metodológicas do ISD e de sua Engenharia Didática, a qual destaca o conceito de texto, as categorias de análise do texto, bem como as capacidades de linguagem que estas as integram.

Em seguida, para ancorar a primeira teoria, partimos para o estudo dos autores Dolz e Schneuwly (2004), que irão contribuir para a estruturação do ensino da produção de textos orais e escritos por meio de ferramentas didáticas que indicam o quê e o como ensinar, as quais foram elaboradas pelo grupo de Genebra e têm orientado o trabalho docente. Tratam-se do Modelo Didático de Gênero (MDG) e da Sequência Didática (SD), cuja função é a de organizar esse ensino.

Posteriormente, inteiramo-nos dos estudos de Zoppi-Fontana (2006), que serviu de base para os conhecimentos sobre a argumentação, tema principal da nossa pesquisa. De acordo com Zoppi-Fontana (2006), o modo como a argumentação é concebida vem sendo alterado ao longo do tempo. A partir dessa afirmação, partimos para o estudo dos diferentes olhares e concepções a que a argumentação teve desde a antiguidade.

Começamos por Aristóteles com a obra *Retórica* (350 aC/2005), uma das maiores referências da retórica, que retoma essa disciplina, que “pode ser considerada como a primeira reflexão sistemática, teórica e prática, desenvolvida sobre a arte oratória e as técnicas de persuasão”. (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 186). Para Aristóteles (2005, p. 33), essa obra, “ocupa-se da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos”. O que ela difere dos sofistas e é considerada, portanto, a grande inovação de Aristóteles, é “o lugar dado ao argumento lógico como elemento central da arte de persuasão”. (ARISTÓTELES, 2005, p. 34).

Após esse estudo, partimos para a leitura do *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Tyteca (1996/2014), que contribuiu para uma nova visão/concepção sobre argumentação. Esses autores propõem uma reflexão sobre “o funcionamento da argumentação nos discursos proferidos com fins persuasivos e uma sistematização das técnicas argumentativas que contribuem para a persuasão”, (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 192). Desse modo, observamos a importante contribuição dessa leitura à nossa pesquisa, pois, de acordo com Plantin (2008, p. 45), “essa obra forneceu à argumentação uma rica base empírica de esquemas, que configuram a especificidade dessa prática linguística”.

Para subsidiar o entendimento da Nova Retórica, lemos outros teóricos, como Reboul (2010), Abreu (2003), Plantin (2008). Sobretudo, entre estes, Fiorin (2018 e 2019), que afirma que todo discurso tem uma dimensão argumentativa e que o seu modo de funcionamento é o dialogismo. Nessa vertente recorremos a Bakhtin e Voloshinov (2006), para ancorar os nossos conhecimentos sobre dialogismo e auditório. Outro aspecto relevante que exploramos da teoria de Fiorin (2015), foi o tratamento dado às figuras de retórica, que ao contrário que eram tratadas pelos retóricos como simples ornamentos, para o autor elas estão a serviço da argumentação.

Outra leitura importante foi o modelo de Stephen Toulmin (2006), presente na obra, *Os usos do argumento*, que traz uma visão de argumentação sob um olhar da lógica racional e não da lógica formal. Dessa forma, para analisar se um argumento é válido ou não, Toulmin (2006) elaborou um modelo de organização argumentativa, que contribuiu para a nossa pesquisa, servindo de modelo para procedermos a análise do esquema de raciocínio presente nos textos empíricos dos estudantes.

Ainda sobre argumentação, estudamos a obra de Amossy (2007, p. 123), que traz concepções de argumentação na língua dos autores Anscombe & Ducrot (2004). Essa autora afirma que a concepção contemporânea de argumentação se opõe à retórica e à nova retórica à medida que estas tratam a argumentação numa “abordagem retórica que permanece no centro da argumentação no discurso”. Assim, a noção de argumentação para Anscombe & Ducrot constitui um fato de língua e não de discurso.

### **5.3.3 Terceira etapa: elaboração de um plano de ação**

A proposta do ensino procedimental dos autores genebrinos foi feita para atender a uma demanda “para dispor de meios de ensino da expressão oral e escrita na escola obrigatória”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 35). Tal demanda “leva a elaborar modelo de ensino modular, aplicável em toda a seriação em questão [...], e a uma investigação geral para organizar a *progressão* através dos diferentes ciclos do ensino fundamental.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 36) (grifo nosso). Sobre isso, os autores de Genebra afirmam que os currículos carecem de informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobretudo para o ensino da língua oral e escrita. “A *progressão* – ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima – permanece como um problema complexo, difícil de resolver” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 37). Os autores ainda ressaltam que

o problema da *progressão* coloca-se igualmente no nível das sequências concretas de ensino realizadas em sala de aula, isto é, no momento em que o professor decide sobre a sequência de atividades e operações com que ele aprende fazer avançarem os alunos: definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para se aproximar de um fim;

ordem dos diversos elementos do conteúdo etc. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 37).

E é diante dessa complexidade do ensino, que esta pesquisa empreendeu esforços para superar o problema do desenvolvimento do raciocínio argumentativo de forma fragmentada, detectado na primeira etapa da pesquisa, elaboramos uma sequência didática em torno do gênero artigo de opinião, com estrutura modular, permite o ensino progressivo e diferencial, no caso desta pesquisa, no mesmo ano escolar (9º ano do Ensino Fundamental).

A SD foi elaborada a partir da seleção das dimensões ensináveis do gênero artigo de opinião e dos objetivos de intervenção previstos para o 9º ano escolar.

#### **5.3.4 Quarta etapa: implementação do plano de ação**

A implementação da SD teve início no mês de fevereiro de 2021. Salientamos que, nesse período, a escola passava por um momento de adaptação no ensino, em decorrência da pandemia da Covid-19. No primeiro mês (08/02 a 05/03), o ensino foi realizado por meio da modalidade híbrida, em que as turmas foram divididas em três grupos para revezamento, em que os alunos iam à escola durante uma semana, permanecendo em casa, estudando remotamente, por duas semanas. Desta forma, cada turma frequentou presencialmente a escola a cada três semanas.

Na primeira semana, com o funcionamento dessa modalidade híbrida, foi possível iniciar o projeto com a turma 1, assim denominada pela escola. Na semana seguinte, com a turma 2 e, na sequência, com a turma 3. Ao final desse ciclo, houve o agravamento da pandemia e, na quarta semana, cujo acontecimento demandou uma nova reorganização das turmas, agora, divididas em quatro turmas. Dessa forma, foi possível dar continuidade à sequência e à realização da produção inicial dos alunos com a turma 1. A partir do dia 08/03/2021, as aulas foram suspensas, sendo possível a frequência na escola somente dos alunos em vulnerabilidade, defasagem de aprendizagem para o plantão de dúvidas. Em seguida, devido ao decreto 65.563, de 11/03/2021, tivemos um recesso de 15 dias (de 15/03 a 28/03). O retorno foi a partir do dia 29/03, no formato remoto, com aulas síncronas para todos os alunos. Esse formato estendeu-se até 21/05 e possibilitou que realizássemos as oficinas 4, 5, 6 e 7.

Retornamos, novamente, ao formato híbrido no dia 29/05, em sistema de revezamento, sem a obrigatoriedade da presença do estudante na escola. Nesse formato, realizamos as demais oficinas, ao mesmo tempo com os alunos presentes na escola, e os que estavam assistindo as aulas remotamente, transmitindo as aulas pela plataforma *Google Meet*. Essa ação iniciada no dia 29/05 estendeu-se até o dia 01/07, quando os estudantes produziram o texto final da sequência didática proposta.

### 5.3.5 Quinta etapa: avaliação do plano de ação

Esta etapa foi cumprida com a avaliação da produção final, cuja análise (constante na sexta seção deste trabalho) foi feita a partir de uma grade elaborada especificamente para esse fim, conforme item 5.5 desta seção.

## 5.4 Construção do *corpus* da pesquisa

Esta pesquisa é constitutiva de dois diferentes *corpora*: um de referência e outro empírico, de análise.

### 5.4.1 Formação do *corpus* de textos de referência

A formação do *corpus* de textos de referência (artigos de opinião) foi feita a partir dos seguintes critérios: que apresentassem diferentes formas de introdução; diferentes elaborações de títulos; diferentes estratégias argumentativas; diferentes formas de conclusão (síntese ou proposta de intervenção); e, ainda, que apresentassem outros recursos, como os retóricos. No quadro 3, apresentamos os textos de referências que mediarão a SD.

Quadro 3: Apresentação dos textos de referência usados na pesquisa

Artigo	Autor	Publicação
“Volta às aulas” Não teremos mais aquela escola anterior à pandemia; é preciso ressignificá-la.	Frei Betto	Folha de São Paulo – 02/02/21
“Pandemia e infelicidade”	Luiz Guilherme Piva	Folha de São Paulo – 02/02/21

Há um enorme encadeamento de fatores a estudar, entender e enfrentar.		
“Abrigar a maior floresta tropical do mundo não garante ao Brasil lugar no banco da frente”	Marcello Brito e André Guimarães	Folha de São Paulo, 22/04/2021.
“Meu celular, minha vida”	Frei Betto	(Correio da Cidadania, 6/12/2013)
“A pirataria e o acesso ao consumo”	Aurélio Amaral, Bruno Garattoni e Raphael Galassi	(Revista Superinteressante, 16/05/2017)
“O Haiti é aqui”	Paulo Renan de Souza Figueiredo	Caderno de Olimpíada de Língua Portuguesa, textos finalistas, edição 2012, p. 216.
“Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!”	Leonardo Sakamoto	(< <a href="https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/">https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/</a> >)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

#### 5.4.2 Formação do *corpus* de análise: seleção dos textos empíricos por amostragem categorizadas por nível de desempenho

O *corpus* de análise da pesquisa foi constituído por textos empíricos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - anos finais, durante o desenvolvimento de uma SD, como resposta a instruções explicitadas em consignas para a produção de um artigo de opinião. Desse *corpus*, selecionamos uma amostra para proceder a uma análise textual-discursiva pormenorizada, caracterizando os textos em três categorias: nível 1, nível 2 e nível 3.

Após uma leitura atenta dos dezoito textos produzidos pelos alunos, e considerando as categorias de análise textual de Bronckart (2009), categorizamo-los em três níveis de desempenho na escrita, cuja classificação seguiu o critério de desempenho ascendente na qualidade da semiotização do texto nas categorias de análise das capacidades discursivas.

Os textos categorizados no nível 1 são aqueles de mais baixo desempenho nas capacidades discursivas. O plano global do texto está incompleto, sem introdução (faltando a contextualização e/ou apresentação do tema) e sem conclusão, sendo constituído apenas pela parte do desenvolvimento. Quanto aos tipos de discurso, na maioria dos textos desse nível de desempenho, foram encontrados segmentos dos quatro tipos de discursos, com predomínio do relato interativo, sendo que estes não foram articulados. Embora haja problemas em outros

questos, esse dos tipos de discurso acaba sendo o mais grave porque descaracteriza o gênero artigo de opinião. A falta de conexão ocorreu também com as sequências textuais, que foram semiotizadas isoladas uma das outras.

Apesar de as vozes constituírem a categoria dos mecanismos enunciativos, foram incluídas nos critérios de categorização dos textos por terem papel relevante nos argumentos. No nível de desempenho 1, dentre as vozes sociais mobilizadas constam vozes de esfera privada, como a dos pais, mães etc. No que se refere ao emprego de recursos retóricos, foram notados um ou nenhum recurso.

O nível de desempenho 2 é constituído por textos que apresentaram a contextualização do tema e do problema, com início, desenvolvimento e conclusão da ideia que pretendeu expressar, porém, a semiotização das representações foi feita com tautologias. São textos que mobilizaram predominantemente o tipo de discurso interativo e com conexões entre estes, mas que apresentam problemas graves na ordem da organização das sequências textuais, já que fases de uma sequência textual são desenvolvidas como parte integrante de outra sequência sucessiva, isto é, os parágrafos nem sempre concluem a ideia principal, que é retomada no parágrafo subsequente. Com relação às vozes, foram observadas vozes sociais da esfera pública formal. E quanto aos recursos retóricos, geralmente, nesse nível de desempenho apareceu uma média de dois recursos, com predomínio da metonímia e da antítese.

Já a categoria de textos com o nível de desempenho 3 é formada por textos que mais se aproximam do gênero artigo de opinião: o plano global do texto apresenta-se completo; os tipos de discurso utilizados são o interativo e o teórico, com predomínio do primeiro; e as sequências textuais foram organizadas adequadamente em suas fases prototípicas. Já quanto às vozes, há presença de sociais, mas geralmente não as utiliza como argumentos ou sustentação de tese, apenas como uma mera informação. No que se refere ao uso de recursos retóricos, geralmente foi encontrada uma média de quatro delas.

A análise pormenorizada dos textos produzidos foi feita segundo os critérios, explicitados na próxima subseção.

## **5.5 Critérios de análise dos textos produzidos pelos alunos**

Para analisar os textos produzidos pelos alunos, elaboramos uma grade de análise contendo as categorias tanto para analisar os textos da PI quanto da PF. Integram esses critérios de análise as categorias de análise do texto proposto por Bronckart (as operações das três capacidades de linguagem) e também critérios que analisam a capacidade argumentativa dos textos quanto ao uso de recursos retóricos e linguísticos.

O quadro 4 apresenta os critérios de análise dos textos empíricos.

Quadro 4: Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero Artigo de Opinião, baseada em Bronckart (2003)

Critérios/Níveis de análise dos textos		
Arquitetura Textual Interna	Capacidades Discursivas	<p><b>Infraestrutura Textual</b></p> <p>a) <b>Plano Geral do Texto:</b> Observar se</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o conteúdo temático foi dividido nas partes do artigo de opinião: título, introdução (apresentação do assunto a ser discutido); desenvolvimento (encadeamento de argumentos e contra-argumentos) e conclusão (proposta de solução e conclusão).</li> </ul> <p>b) <b>Tipo de discurso:</b> Observar se o conteúdo temático foi reestruturado em formas linguísticas de modo a configurar os tipos de discurso: interativo (predominante) e teórico.</p> <p>c) <b>Sequências Textuais:</b> observar se o texto foi planejado com as sequências textuais argumentativa (predominante), explicativa e a descritiva (introdução)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilizou o esquema argumentativo problema-tese/argumentos/conclusão?</li> <li>- usou o conteúdo de outras áreas (saúde, educação e economia) para concordar, discordar e refutar posições contrárias?</li> <li>- efeito dos argumentos produzidos: operações de argumentação (construiu sua argumentação com base nos diferentes de argumentos).</li> <li>- utiliza os recursos retóricos: perguntas retóricas, figuras retóricas (metáfora, ironia ambiguidade, polissemia etc.), exclamações ou interjeições, períodos tensos, reiteraões, gradações, antíteses, aspas, paralelismo sintático, recursos gráficos como o negrito, o itálico, os travessões entre outros.</li> </ul>
	Capacidades Linguístico-Discursivas	<p><b>Mecanismos de Textualização</b></p> <p>a) <b>Conexão (coesão temática):</b> observar se foram utilizadas unidades linguísticas que asseguram a articulação dos discursos, das sequências textuais e das fases das sequências</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizou operadores argumentativos para: a) introduzir argumentos (pois, porque, além disso etc.), fazer oposição (porém, mas, entretanto) e fazer conclusão (então, portanto, logo etc.)?</li> <li>- utilizou organizadores temporais para hierarquizar os argumentos: Primeiramente, Em segundo lugar; Depois; Na sequência etc.?</li> <li>- usou marcas que distinguem os argumentos principais dos ideias secundárias: (sobretudo; é evidente que; é essencial falarmos primeiramente)?</li> <li>- usou conectivos conclusivos para o desenvolvimento das conclusões e das sínteses: “portanto; desta forma; então; etc)?</li> <li>- usou conectivos para introduzir exemplos: por exemplo...; para exemplificar...; como forma de ilustrar?</li> </ul>
	Capacidades Linguístico-Discursivas	<p><b>Mecanismos Enunciativos</b></p> <p><b>Verificar se há presença de Vozes:</b> - de instituições sociais determinadas e indeterminadas e de especialistas para uso dos argumentos de autoridade e validade do conteúdo temático;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- do autor empírico para assumir o ponto de vista.</li> </ul> <p><b>Verificar se as realizações modais apresentam os dados do texto como:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>verdadeiros-falsos; prováveis-improváveis (<b>lógicas:</b> fato, argumentação e contra-argumentação);</li> <li>permitidos-proibidos (<b>deônticas:</b> proposta de solução);</li> <li>juízo pessoal do autor empírico (<b>apreciativas:</b> opinião/ponto de vista) e</li> <li>se atribuem a responsabilidade da ação a entidades, personagens e/ou instituições presentes no texto (<b>pragmática:</b> realização da ação proposta para resolver o problema)</li> </ol>
		<p><b>Escolhas lexicais</b></p> <p>b) <b>Escolhas lexicais (integram os recursos linguísticos e retóricos):</b> Verificar se usou palavras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>do campo semântico do conteúdo temático?</li> <li>que ressaltam a objetividade (quase, sempre, mas, pode, na verdade etc.) e substantivos abstratos?</li> <li>seleção lexical como outros recursos retóricos ou argumentativos: as oposições; os jogos de palavras; as metáforas; analogia etc.</li> </ol>
		<p><b>Elementos</b></p> <p>a) <b>Nível sintático-semântico (organização da frase):</b> (verificar quais regras foram violadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- operações primárias da linguagem (acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal, grafia)</li> <li>- operações secundárias da linguagem (significação dos recursos linguísticos, independentemente do contexto e interpretação do sentido do texto considerando as circunstâncias dos fatos problematizados e contextos do texto)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

## 5.6 Sequência Didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção do gênero artigo de opinião

Nesta subseção, apresentamos a sinopse da SD (cf. apêndice A) elaborada e desenvolvida e a descrição das oficinas que a compõem com o intuito de apresentar um panorama dos conteúdos abordados em cada módulo da SD do artigo de opinião.

A intenção da SD desenvolvida no âmbito deste trabalho foi promover um percurso de ensino voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que envolvam o gênero artigo de opinião.

### 5.6.1 Construção da Sequência Didática do Artigo de Opinião

O planejamento da SD do artigo de opinião iniciou-se com a elaboração de uma sinopse organizada a partir de oficina com seus respectivos objetivos de ensino, conteúdos trabalhados e suas atividades. Em seguida, explicamos como foram desenvolvidas estas etapas. Salientamos, porém, que não procedemos à transcrição das falas ou gestos da docente nem à análise pormenorizada das produções intermediárias por não ser este o intuito da pesquisa. Todas as tarefas e textos de apoio mencionados estão expostos no apêndice deste trabalho.

Quadro 5: Sinopse da SD em torno do gênero Artigo de Opinião

Módulos por capacidades de linguagem	Objetivos	Atividades
<b>Módulo 1:</b> <b>Capacidades de Ação</b>  Oficina 1: <b>Argumentar é preciso</b> Projeto de dizer: Argumentação e socialização: práticas de linguagem para o exercício da cidadania  Oficina 2: <b>Reconhecendo o artigo de opinião</b>	- Apresentar o projeto de comunicação para a turma; - Motivar os alunos para a importância do ato de argumentar; - Diagnosticar o engajamento dos alunos diante das práticas que exigem argumentação.  - Identificar o que os alunos já sabem sobre o artigo de opinião;	1. Apresentação da proposta do projeto de dizer; 2. Identificação das situações comunicativas que permitem o ato de argumentar; 3. Levantamento e seleção de temas socialmente relevantes.  1. Leitura de dois exemplares de artigo de opinião, observando e identificando as semelhanças entre eles; 2. Identificação, a partir da leitura dos textos, dos possíveis interlocutores, dos propósitos comunicativos e do conteúdo temático (contexto de produção e contexto de circulação);

<p>Oficina 3: <b>Produção inicial do artigo de opinião</b></p> <p>Oficina 4: <b>Tratando o conteúdo temático</b></p> <p>Oficina 5: <b>Informar versus opinar</b></p> <p>Oficina 6: <b>O contexto de produção e o conteúdo temático do artigo de opinião</b></p>	<p>- Tomar contato com o artigo de opinião e seu propósito comunicativo; - Compreender como é organizado textualmente o artigo de opinião.</p> <p>- Promover um debate sobre os impactos da pandemia na vida da população brasileira para estimular a primeira produção; - Produzir a primeira versão do artigo de opinião.</p> <p>- Ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os impactos da pandemia em diferentes áreas na vida da população brasileira; - Auxiliar os alunos na organização do pensamento a ser semiotizado em textos escritos visando ao domínio de operações lógicas do raciocínio: análise-síntese, comparação, generalização e abstração.</p> <p>- Compreender a diferença entre <b>fato, informação e opinião</b>.</p> <p>- Formar representações sobre: a) os contextos físico e socio subjetivo do artigo de opinião. b) o conteúdo temático do artigo de opinião .</p>	<p>3. Registro, no caderno, pelos alunos, das questões que mediaram a representação do contexto de produção e do conteúdo temático, exploradas pelo professor, na atividade anterior.</p> <p>1. Debate sobre a pandemia. Quais os impactos da pandemia na vida da população brasileira? Na sua opinião, em qual área o Brasil foi mais afetado com a pandemia? 2. Explicitação da consigna para a escrita do texto exemplar de artigo de opinião; 3. Produção individual de um artigo de opinião, posicionando-se, de um determinado lugar discursivo, sobre os impactos da pandemia na vida da população brasileira.</p> <p>1. Apresentação da questão norteadora da produção do texto opinativo: Quais são os impactos da pandemia na vida da população brasileira?; 2. Explicitação e análise de algumas imagens que retratam diferentes situações causadas pela pandemia. Reflexão sobre as imagens: O quê essas imagens retratam? Que sentimentos elas provocam em você? O quê podemos fazer diante desses cenários?; 3. Leitura compartilhada e reflexão de diferentes textos sobre o impacto da pandemia na economia, na educação e na saúde dos brasileiros. Seleção coletiva das informações relevantes e registro da síntese dessas informações, no caderno, pelos alunos.</p> <p>1. Exibição de uma notícia televisiva no site da <i>Globo Play</i> sobre "<i>Bolsonaro discursa na Cúpula do Clima</i>" - <i>Presidente reafirma compromisso de zerar desmatamento ilegal até 2030</i>, para caracterizar a informação e distingui-la da opinião; 2. Leitura compartilhada de um artigo de opinião escrito a partir do fato que gerou a notícia descrita na atividade anterior (o evento "Cúpula do clima"). Compreensão do conteúdo temático e dos conceitos fato, informação e opinião, identificando tais elementos tanto na notícia quanto no artigo de notícia. Identificação da opinião do articulista no artigo; 3. Sistematização das aprendizagens sobre definições de fato, notícia e opinião.</p> <p>1. Leitura compartilhada do artigo "Abrigar a maior floresta tropical do mundo não garante ao Brasil lugar no banco da frente" (Folha de São Paulo, 22/04/2021). 2. Formação de representações sobre o contexto de produção e do conteúdo temático do artigo de opinião, mediada por perguntas-guia sobre o artigo de opinião lido na atividade anterior, quais sejam: Quem é o autor/articulista? Qual a sua função na sociedade? No texto, qual o papel que assume? Qual a finalidade da interação (do artigo)? Como foi organizado o seu conteúdo temático?</p>
<p><b>Módulo 2: Capacidades Discursivas</b></p> <p>Oficina 7: <b>Compreendendo o plano global do artigo de opinião</b></p>	<p>- Apreender a organização do plano global do texto artigo de opinião, relacionando cada uma de suas partes ao seu conteúdo imediatamente nelas veiculados, tendo por base a sua respectiva finalidade.</p>	<p>1. Leitura compartilhada do artigo "Meu celular, minha vida" (Correio da Cidadania, 6/12/2013), mediada pelas questões-guia visando à apreensão do plano global do texto: Quem é o articulista? Qual a sua função na sociedade? No texto, qual o papel social que ele assume? Como é construído o título do texto? Em que parte do texto o articulista contextualiza o tema e a questão polêmica? Como isso é feito? Como é formulada a premissa? Ela traz indícios da opinião do articulista ou já é expressa em forma de tese? Em que parte do texto aparece? Com quais argumentos o articulista defende a sua tese? Como o articulista conclui a sua argumentação?; 2. Sistematização do plano global do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão por meio de uma tabela que</p>

<p>Oficina 8: <b>Conhecendo e analisando os tipos de argumentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar que, para sustentar um ponto de vista, o artigo de opinião precisa de argumentos, e que existem diferentes formas de argumentar;</li> <li>- Compreender que, para ganhar uma argumentação, seja em uma discussão ou em um debate, o que deve prevalecer é a qualidade dos argumentos;</li> <li>- Conhecer os diferentes tipos de argumentos e saber hierarquizá-los;</li> <li>- Tomar consciência da possibilidade da contra-argumentação, no artigo de opinião, e estimular os alunos a identificarem contra-argumentos.</li> </ul>	<p>apresenta o conteúdo que deve ser exposto em cada uma das partes constitutivas do artigo de opinião;</p> <p>3. Leitura do artigo: "A pirataria e o acesso ao consumo" (Revista Superinteressante, 16/05/2017), para identificação das suas partes, relacionando-as com seus respectivos conteúdos, de modo a completar a tabela explorada na atividade anterior.</p> <p>4. Apresentação de vários títulos de artigo de opinião, organizados em uma tabela, para a observação e a análise da estrutura composicional desses títulos;</p> <p>5. Apresentação de diferentes introduções de artigo de opinião para a observação e análise de como o tema do texto, exemplar desse gênero, pode ser introduzido.</p> <p>1. Leitura do artigo: "O Haiti é aqui" (Caderno de Olimpíada de Língua Portuguesa, textos finalistas, edição 2012, p. 216), mediada pelas questões-guia, em dois momentos: antes e após a leitura: A partir da leitura do título, dá para prever as ideias que o autor defenderá? Que trecho(s) do texto melhor parece(m) expressar as ideias defendidas pelo autor? Em que momento o autor faz referência a ideias contrárias às suas? A quem o autor atribui essas ideias e que expressões utiliza para qualificá-las? Qual a questão polêmica que o artigo pretende responder? Quais foram os fatos que motivaram o articulista a escrever o artigo? Há alguma referência no texto a posições e/ou a debatedores anteriores? É possível identificar, no texto, quem são os adversários do articulista? Que tese o artigo defende? O autor declara que "a presença de haitianos em nosso território representa a chance de demonstrar ao restante do Brasil toda a hospitalidade que é a marca registrada de nosso povo". Que importância esse ponto de vista tem para a tese defendida? Quais são os argumentos principais? Como vêm desenvolvidos?</p> <p>2. Identificação dos argumentos no artigo de opinião e análise destes, com o auxílio de uma tabela que indica o tipo de informação/conhecimento que pode ser apresentado por um articulista para defender o seu ponto de vista (exemplos, dados de pesquisa, discurso de especialista ou instituições, dados históricos e princípios gerais ou de senso comum).</p> <p>3. Apresentação dos diferentes tipos de argumentos. Análise de alguns argumentos como exemplo;</p> <p>4. Apresentação de exemplos de contra-argumentos e identificação de contra-argumentos no artigo de opinião.</p> <p>5. Estabelecimento de hierarquia dos argumentos com estratégia argumentativa;</p>
<p>Oficina 9: <b>O discurso interativo e suas marcas linguísticas no artigo de opinião.</b></p> <p>Oficina 10: <b>Sequência textual no artigo de opinião</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o discurso interativo como predominante no artigo de opinião e suas marcas linguísticas.</li> <li>- Conhecer as sequências textuais canônicas;</li> <li>- Reconhecer a sequência textual predominante e as mais frequentes do artigo de opinião.</li> </ul>	<p>1. Apresentação do discurso interativo e das marcas linguísticas que o caracterizam;</p> <p>2. Análise do artigo "A pirataria e o acesso ao consumo" (Revista Superinteressante, 16/05/2017), identificando as marcas do discurso interativo.</p> <p>1. Apresentação dos tipos de sequências textuais.</p> <p>2. Leitura do artigo "A pirataria e o acesso ao consumo" (Revista Superinteressante, 16/05/2017) e identificação das diferentes sequências textuais no texto.</p> <p>Perguntas-guia para a identificação das sequências textuais:</p> <p>a) Qual a sequência predominante do artigo de opinião?</p> <p>b) É possível ter mais de uma sequência? Se sim, quais?</p> <p>3. Estudo da estrutura da sequência argumentativa (fases prototípicas).</p>
<p>Oficina 11: <b>Propostas de intervenção e conclusão no artigo de opinião</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer diferentes formas de apresentar uma proposta de intervenção para solucionar o problema apresentado no artigo de opinião.</li> </ul>	<p>1. Leitura e análise de exemplos de propostas de intervenções para solucionar um problema polêmico (Aprender Sempre, 2021, 9º ano, volume 2), observando, para isso, quem são os sujeitos, quais as ações a serem implementadas e as finalidades dessas ações.</p>

	<p>- Conhecer duas formas de formular a conclusão do artigo de opinião.</p>	<p>2. Releitura dos artigos de opinião já estudados nas oficinas anteriores e reconhecimento de duas formas de concluir o artigo de opinião: a síntese e a proposta.</p>
<p><b>Módulo 3: Capacidades linguístico- discursivas</b></p> <p>Oficina 12: <b>Articulando ideias</b></p> <p>Oficina 13: <b>As vozes e as modalizações no artigo de opinião</b></p> <p>Oficina 14: <b>Recursos retóricos no Artigo de Opinião</b></p> <p>Oficina 15 – <b>Revisando o percurso das oficinas</b></p> <p>Oficina 16 – <b>Planejando e</b></p>	<p>- Reconhecer formas linguísticas como articuladoras dos elementos constitutivos do artigo de opinião; - Compreender a importância e a função dessas formas linguísticas como operadores argumentativos na construção do texto; - Perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo; - Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.</p> <p>- Identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage; - reconhecer a existência de modalizadores e entender que estes auxiliam na construção do ponto de vista do locutor/escritor no artigo de opinião; - Reconhecer as estratégias argumentativas através dos modalizadores.</p> <p>- Reconhecer e identificar os recursos retóricos que compõem a argumentação para uma finalidade de comunicação.</p> <p>- Revisar o percurso das atividades realizadas na SD, relacionando estrutura e função (conteúdo temático), por meio de um dispositivo didático; - Organizar o pensamento a ser semiotizado na forma do artigo de opinião; - Realizar a produção final do artigo de opinião utilizando o dispositivo</p>	<p>1. Apresentação dos organizadores textuais e de suas funções; 2. Atividade coletiva de identificação dos elementos articuladores no artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), (com grifos desses elementos) e de suas respectivas funções, analisando o efeito de sentido desses organizadores argumentativos na construção de diferentes argumentos do artigo. 3. Apresentação em forma de tabelas dos organizadores/conectivos;</p> <p><b>1ª Parte:</b> 1. Concepção de voz textual e suas formas de materialização; 2. Leitura compartilhada do artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), identificando as vozes reproduzidas no texto; <b>2ª Parte:</b> 3. Concepção de “Modalizadores” e apresentação dos tipos, funções e exemplos de modalizadores. 4. Leitura do artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), e identificação dos modalizadores.</p> <p>1. Leitura compartilhada do artigo de opinião “Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!” (&lt;<a href="https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/">https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/</a>&gt;), identificando os recursos retóricos no artigo de opinião. 2. (Re)conhecendo os recursos retóricos e as figuras de retórica como dimensão argumentativa – leitura das tabelas. 3. Identificando os recursos retóricos no artigo de opinião.</p> <p>1. Apresentação e estudo do dispositivo didático criado para auxiliar os alunos na organização do pensamento e na construção do raciocínio argumentativo.</p> <p>Realização da Produção Final.</p>

textualizando o artigo de opinião	didático para mediar essa produção.	
-----------------------------------	-------------------------------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A seguir, discorreremos sobre as oficinas que compõem a SD, com a finalidade de apresentar um panorama dos conteúdos abordados em cada módulo da SD do artigo de opinião.

### **5.6.1.1 Descrição das atividades elaboradas e desenvolvidas na SD para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do gênero artigo de opinião**

Todas as oficinas foram realizadas no período de 11/02/2021 a 01/07/2021, em 54 aulas, de 45 minutos cada, totalizando 41 horas de intervenção. Em decorrência da pandemia, essas aulas foram desenvolvidas nas diferentes modalidades de ensino – híbrido (presencial e online) e online. No período de 8 de fevereiro/2021 a 5 de março/2021, as aulas foram ministradas de forma híbrida. Para tanto, a turma foi dividida em três grupos, sendo que cada um participou presencialmente às aulas em uma semana do mês e os outros três participavam das aulas online, oferecidas pela Secretaria do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio do aplicativo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). A aula dada para a turma que estava presencialmente foi repetida para os outros dois grupos, respectivamente, nas duas próximas semanas. Nesse período, foram realizadas as oficinas 1, 2 e 3.

A **oficina 1 (Argumentar é preciso)** foi realizada em três semanas, de acordo com o rodízio de alunos para frequentarem às aulas presenciais: 11/02 - Grupo 1; 18/02 – Grupo 2 e 25/02 – Grupo 3. As atividades foram desenvolvidas conforme planejadas na sinopse acima e tiveram o objetivo de envolver os alunos numa situação comunicativa, apresentando-lhes um problema de comunicação. Ao apresentar o projeto de dizer para a turma, percebemos o interesse dos alunos pelo gênero AO, pois a maioria anseia ingressar no Curso Técnico da Unesp (CTI). Entretanto, explicitamos que, além de ser um gênero muito cobrado nos exames de vestibulares, cursos e ENEM,

aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, [...] estimula a participação nos debates da sociedade, ajuda a formar opinião

sobre questões relevantes e a pensar em como resolvê-las. [...] Escrever artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão – (Ponto de vista, caderno virtual, -, 2019, p. 20).

Dessa forma, questionamos os alunos sobre as situações comunicativas que permitem o ato de argumentar, por meio das seguintes questões: 1) *Quais as situações comunicativas que permitem argumentar?* 2) *Observem essas questões: Você é contra ou a favor do retorno das aulas presenciais? Quem deve se vacinar? Você acha que há impactos psicológicos na vida dos jovens pelo uso das redes sociais? É possível acabar com as fake News? Como saber se uma notícia é falsa ou verdadeira? O que você pensa sobre os números de infectados e mortes causados pela Covid? O que você pensa sobre a eficácia das vacinas?* 3) *O que esses questionamentos têm a ver com a nossa vida?* 4) *Essas questões afetam direta e indiretamente a vida de todos? De que forma?* 5) *É importante discutirmos essas questões na escola? Por quê?* 6) *E como podemos desenvolver essas habilidades e conhecimentos na escola?* (Questões adaptadas do Caderno Ponto de Vista, Cenpec, 2019).

Após refletirmos sobre essas questões, fizemos o levantamento e a seleção de assuntos atuais socialmente relevantes, dos quais engendraram temas como: *Os impactos das fake News na sociedade brasileira; Os impactos da pandemia na vida dos estudantes “fora da escola”; Movimento antivacina e ressurgimento de doenças erradicadas no Brasil; Os impactos da pandemia na vida da população brasileira; Os cuidados com a saúde mental do Brasil; Os impactos psicológicos do uso das redes sociais pelos jovens e Quem pode ou deve(ria) se vacinar?* Ao final da oficina, decidimos que iríamos tratar dos impactos da pandemia na vida da população brasileira por ser um tema atual, polêmico e nunca vivenciado por nós.

Na sequência, iniciamos a **oficina 2 (Reconhecendo o artigo de opinião)**, também realizada em três semanas para cada grupo do rodízio presencial de alunos: 12/02 – Grupo 1; 19/02 – Grupo 2 e 26/02 – Grupo 3. Essa oficina teve como objetivo sensibilizar os alunos ao reconhecimento das características do gênero para prepará-los para a produção inicial. Para tanto, foram oferecidos dois exemplares de artigo de opinião (Anexo A), para que os alunos pudessem ler e observar as semelhanças entre os textos. Observamos, na socialização da

atividade, que alguns alunos já tinham uma noção do gênero, quando apresentaram suas impressões sobre os textos. Dentre as semelhanças perceberam que ambos traziam a opinião do autor sobre o tema abordado no texto. Em seguida, fizemos a leitura compartilhada dos textos, identificando, por meio de questões previamente preparadas, o contexto de produção e o contexto de circulação, quais sejam: a) O que esses textos têm em comum?; b) A qual gênero estes pertencem?; c) Onde circula esses textos? d) Quem é o emissor?; e) Quem são os prováveis receptores?; f) quais os temas abordados nesses textos? e g) Qual o propósito comunicativo desses textos?. Finalizamos a oficina com o registro das informações pelos alunos em seus cadernos.

Após o reconhecimento das características do gênero, realizamos a **oficina 3 (Produção Inicial do artigo de opinião)**, nos dias 3, 4 e 5 de março, que teve como objetivo a produção inicial individual. Primeiramente, fizemos um debate sobre o tema a ser escrito: *Os impactos da pandemia na vida da população brasileira*. Em seguida, apresentamos a proposta de escrita, materializada na seguinte consigna:

#### **Proposta de produção escrita**

Produção de um artigo de opinião em que possam defender seu posicionamento sobre uma questão relativa à pandemia. Ao final do projeto de dizer, produzirá-se uma coletânea de artigos de opinião.

#### **Contexto amplo de produção**

A pandemia nem completou um ano, e o Brasil se vê no pior momento da crise sanitária. O vírus tem ganhado território colapsando as estruturas de saúde, conseqüentemente abalando a economia e desestruturando a educação dos estados, forçando o fechamento de grandes cidades.

Os impactos da pandemia são visíveis em diferentes áreas e têm dividido a opinião de especialistas sobre qual destas seria a mais afetada. Alguns especialistas afirmam o que mais impactou a saúde pública foi a dificuldade de reestruturar o SUS; outros afirmam ser a educação a área mais afetada, em que se tornou mais explícita a desigualdade educacional. Na área econômica, os especialistas afirmam que os altos índices de inflação, de desemprego e a dívida pública entre outros são os efeitos da crise provocados pelo coronavírus e qualificam como a área mais afetada pela pandemia. Sem falar de outros segmentos, como: comunidades quilombolas, moradores de rua, mundo do trabalho, ciência e tecnologia, cultura, saúde mental etc. Mas será que há uma área mais afetada que a outra?

#### **Situação de comunicação mais imediata**

Você é um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental e foi selecionado pela escola na qual estuda para refletir sobre os impactos da pandemia na vida da população brasileira e escrever um artigo de opinião sobre esse tema, cujo texto será circulado no jornal da cidade. Para tanto, coloque-se na posição de especialista de uma das áreas citadas no contexto histórico, e/ou na posição de estudioso de um dos segmentos citados (social, ciência e tecnologia, cultural etc.), apresente seu ponto de vista sobre o porquê essa área é a mais afetada pela pandemia da covid-19 e defenda sua tese com argumentos coerentes e convincentes. Você pode usar as outras áreas e os referidos segmentos para contra-argumentar.

#### **Contexto amplo de produção da Produção Final**

A pandemia já dura um ano e meio e a impressão que temos é que a cada dia que passa, vivemos um novo cenário, pois o Brasil se vê no pior momento da crise sanitária. Já passamos e ainda estamos sofrendo diversas consequências causadas por essa crise: o medo, a adaptação ao isolamento social, às medidas restritivas, ao uso de máscaras, às mortes. Além disso, temos que conviver com a polêmica das vacinas, o surgimento de novas variantes, a briga e o “ego” dos nossos políticos e, ainda, a CPI da Covid. É sem dúvida que o vírus ganhou território e colapsou as estruturas de saúde, e conseqüentemente vem abalando a economia e desestruturando a educação dos estados, forçando a tomada de novas decisões a cada situação.

Os impactos da pandemia são visíveis em diferentes áreas e têm dividido a opinião de especialistas sobre qual destas seria a mais afetada. Alguns especialistas afirmam o que mais impactou a saúde pública foi a dificuldade de reestruturar o SUS; outros afirmam ser a educação a área mais afetada, em que se tornou mais explícita a desigualdade educacional. Na área econômica, os especialistas afirmam que os altos índices de inflação, de desemprego e a dívida pública entre outros são os efeitos da crise provocados pelo coronavírus e qualificam como a área mais afetada pela pandemia. Sem falar de outros segmentos, como: comunidades quilombolas, moradores de rua, mundo do trabalho, ciência e tecnologia, cultura, saúde mental etc. Mas será que há uma área mais afetada que a outra?

Após essa aula, entramos em recesso de quinze dias (de 15/03 a 28/3) em decorrência do agravamento da pandemia. Nesse intervalo, analisamos as produções de texto para o planejamento das atividades das próximas oficinas (de 4 a 16). As aulas retornaram no dia 29/3 e desse dia a 21/05, estas foram realizadas no formato remoto, de modo síncrono para todos os alunos. Nesse formato, foram realizadas as oficinas 4, 5, 6 e 7.

A **quarta oficina (8/4) (Tratando o conteúdo temático)** problematizou o conteúdo temático, pois percebemos, na análise das produções, a necessidade de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema discutido. Concordamos com Bronckart (2003) que, para produzir um texto, é preciso mobilizar as representações sobre o contexto de produção textual e sobre o conteúdo temático que influenciam os aspectos pragmáticos da organização textual. Dessa forma, iniciamos essa etapa com a pergunta: *Quais são os impactos da pandemia na vida da população brasileira?* Após os alunos se manifestarem, apresentamos algumas imagens que retratavam os centros de grandes cidades no momento crítico da pandemia no Brasil, em 2020, como São Paulo, Rio de Janeiro entre outras. Os cenários eram de ruas desertas, parecidos com cidades fantasmas. Em seguida, fizemos a leitura compartilhada e a reflexão de diferentes textos sobre os impactos da pandemia na economia, na educação e na saúde dos brasileiros e, depois, a seleção coletiva das informações relevantes e o registro da síntese dessas informações, no caderno, pelos alunos.

Outra dificuldade que alguns alunos apresentaram foi diferenciar *fato*, *informação* de *opinião*. Na tentativa de sanarmos essa dificuldade, elaboramos, na **quinta oficina (Informar versus opinar)**, atividades que eles pudessem apreender a diferença entre ambas. Na primeira atividade apresentamos uma notícia televisiva e, em seguida, algumas questões para a reflexão: *Em qual veículo foi publicada a notícia? Impresso ou digital? De circulação ampla ou restrita? Confiável ou não? Quem é o (a) jornalista responsável pela notícia? Há alguma informação a respeito, na matéria? Para que tipo de leitor/espectador a notícia se dirige? Por que a repercussão política e as críticas dos ambientalistas ao discurso do Presidente do Brasil? Com que finalidade esse assunto é abordado? Quais os principais fatos abordados na notícia? Qual o assunto abordado pelo texto? É atual ou ultrapassado, em relação à data de publicação? Qual o fato que virou notícia? Qual é a relevância dessa notícia? O autor/jornalista dá sua própria opinião ou apenas apresenta um fato, seja uma opinião corrente?.*

Posteriormente, lemos um artigo de opinião (*Abrigar a maior floresta tropical do mundo não garante ao Brasil lugar no banco da frente*, Anexo A), escrito a partir do fato que gerou a notícia (*Bolsonaro discursa na Cúpula do Clima – Presidente reafirma compromisso de zerar desmatamento ilegal até 2030*), alvo de discussão desse artigo de opinião. Solicitamos que os alunos identificassem o conteúdo temático do artigo e que o comparassem com o da notícia que lhes fora exibida, identificando o que os textos tinham em comum. O objetivo dessa atividade era que os alunos percebessem que o artigo de opinião fora escrito a partir do fato que gerou a notícia. Na segunda atividade, questionamos os alunos se eles sabiam o que era opinar e em quais situações eles realizavam essa operação. Em seguida, projetamos uma imagem (constante na consigna da atividade em questão, conforme apêndice da SD) na qual havia dois personagens de frente um para o outro e o número 6 entre ambos. Ou seja, do ponto de vista de um personagem havia o número 6 e do ponto de vista do outro, havia o número 9. Questionamos os alunos o que eles entendiam dessa imagem projetada na tela, levando-os a reconhecer e verbalizar a interpretação dada na ilustração. Perguntamos qual “objeto” estava no centro da discussão e qual a opinião de cada homem sobre ele. Questionamos aos alunos qual deles tinha razão. Para finalizar, sistematizamos a interpretação da seguinte forma: O “objeto” pode ser o número 6 ou 9, a depender do ponto de vista, por isso, não podemos dizer que um ou

outro homem esteja errado. Na verdade, estão vendo o mesmo objeto, mas com diferentes **pontos de vista**. (Atividade adaptada Revista Nova Escola – planos de aula). Em seguida, solicitamos aos alunos para construir oralmente uma hipótese sobre a pergunta “O que é opinar?”. Na terceira atividade, como síntese das atividades anteriores, desenvolvidas nesta quinta oficina, questionamos os alunos se, após as atividades, eles sabiam estabelecer a diferença entre *fato*, *informação* e *opinião*. Ao final da oficina, sistematizamos as respostas dos alunos sobre essa diferença, conclusão chegada após compararem os dois textos, base das atividades dessa oficina; a notícia e o artigo de opinião sobre essa notícia. A sistematização alcançou as seguintes generalizações: 1) os fatos são sempre verdadeiros, enquanto as opiniões variam de pessoa para pessoa; 2) informação é a reunião ou o conjunto de dados e conhecimentos organizados, que possam constituir referências sobre um determinado acontecimento, fato ou fenômeno; 3) a notícia é o formato de divulgação dos acontecimentos ou da informação; 4) as opiniões mostram o pensamento e as preferências individuais das pessoas.

Outro aspecto que diagnosticamos na Produção Inicial para ser trabalhado com os alunos na sequência didática foi o contexto de produção do gênero artigo de opinião, pois, segundo Bronckart (2009), este pode exercer influência na organização de um texto. Por isso, dedicamo-nos a explorar esse aspecto na **sexta oficina (O contexto de produção e o conteúdo temático do artigo de opinião)**. Lemos um artigo de opinião (*Abrigar a maior floresta tropical do mundo não garante ao Brasil lugar no banco da frente*, Anexo A) mediado por perguntas-guia a fim de que os alunos formassem representações sobre os contextos físico e socio subjetivo e sobre o conteúdo temático do artigo de opinião: a) Quem é o autor/articulista (emissor)?; b) Qual a posição social do emissor?; c) No texto, qual o papel que assume?; d) Quem é o receptor? e) a posição social do receptor?; f) Qual o lugar social da produção?; g) Qual a finalidade da interação?.

Com esse estudo, finalizamos as oficinas do Módulo I, que visaram a desenvolver as capacidades de ação, no plano psicológico, nível das representações, segundo Bronckart (2009).

Aqui, cabe um esclarecimento. Embora tenhamos inserido os recursos retóricos nas capacidades de ação, no modelo didático apresentado, nas atividades dessas capacidades de linguagem, esses recursos não aparecem explicitamente descritos nas respectivas consignas, pois entendemos que tais

recursos encontram-se nas representações psicológicas do produtor do texto, isto é, na capacidade do agir comunicativo, e se materializam na textualização do texto (nas operações realizadas nas capacidades discursivas e linguístico-discursivas). Em outras palavras, o conteúdo temático, a construção composicional, as características linguísticas do gênero artigo de opinião, bem como os recursos retóricos inseridos nas diversas capacidades de linguagem, são ações humanas que ocorrem sincronicamente e que culminam na semiotização do texto (ações de linguagem).

Como grande parte das atividades que integram a SD consiste em analisar os textos de referência, em suas características peculiares, tanto do ponto de vista dos recursos linguísticos quanto do ponto de vista dos recursos retóricos, analisamos estes últimos nos textos de referência, não de forma isolada por capacidade de linguagem, mas como parte constitutiva do raciocínio argumentativo do enunciador, ou seja, das estratégias por ele escolhidas, que culminaram na semiotização do texto.

Iniciamos o Módulo 2, no qual são exploradas as Capacidades Discursivas, na **sétima oficina (Compreendendo o plano global do artigo de opinião)**, com a leitura de dois artigos. A leitura do primeiro (*Meu celular, minha vida*, de frei Beto – Anexo A) foi mediada por perguntas-guia, as quais tinham o objetivo não só de compreender o artigo, como também apreender a organização do plano global do artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão: a) Como é construído o título do texto?; b) Em que parte do texto o articulista contextualiza o tema e/ou questão polêmica: Como isso é feito?; c) Como é formulada a premissa? Ela traz indícios de opinião do articulista ou já é expressa em forma de tese? Em que parte do texto aparece?; d) Com quais argumentos o articulista defende a sua tese?; e) Como o articulista conclui a sua argumentação? (Questões adaptadas do *Caderno Ponto de Vista*, Cenpec, 2019).

Já a leitura do segundo artigo (*A pirataria e o acesso ao consumo*, *Revista Superinteressante*, 2017) teve como objetivo identificar as partes do texto, dispostas em uma tabela, para serem relacionadas aos seus respectivos conteúdos (o que é dizível na introdução, no desenvolvimento e na conclusão). Ainda na mesma oficina, exploramos vários títulos de artigos, organizados também em uma tabela, para a observação e a análise da estrutura composicional desses títulos (geralmente curtos e compostos por uma frase nominal ou

nominalizada, podendo ser: a) a própria questão polêmica; b) a opinião do autor; c) constituído por uma frase que retrate o tema etc.). E, para finalizar, apresentamos diferentes introduções de artigo de opinião para a observação e análise de como o tema do texto pode ser introduzido. Nessas atividades começamos a direcionar o olhar dos alunos para diferentes estratégias discursivo-argumentativas, que podem ser utilizadas em um texto argumentativo para fortalecer os seus argumentos. Esses recursos argumentativos/retóricos foram utilizados pelos emissores nos diferentes textos, como, por exemplo, no artigo cujo título *“Meu celular, minha vida”*, o articulista faz intertextualidade com o programa do governo *“Minha casa, minha vida”* (criado no mesmo ano – 2013). Dessa forma, podemos perceber que o autor desse texto já traz uma questão polêmica implícita, ao fazer a relação entre a necessidade de se ter uma casa própria para se viver e a necessidade de se ter um celular - *“não vivo sem celular”*. A relação entre esses dois tipos de necessidade permite-nos entender que o enunciador faz uma analogia entre uma necessidade básica, que é a moradia, com o uso do celular para além da comunicação pessoal, mas para a comunicação com um público multimídia, por meio das redes sociais que traz uma sensação de prazer e satisfação, como uma necessidade de sobrevivência.

Outro recurso explorado por meio dessa atividade com os alunos foi o da ironia, que está presente em diversos trechos desse texto de referência, tanto na elaboração dos argumentos quanto na conclusão. Para ilustrar esse recurso, destacamos a conclusão do texto, quando o articulista expressa sua opinião por meio de uma sensação:

Ah, como é bom estar bem consigo mesmo e manter o celular desligado por um bom tempo, sobretudo à noite! Mas isso exige o que parece cada vez mais raro nos dias atuais: boa autoestima, falta de ansiedade, consistência subjetiva, gosto pelo silêncio e uma vida ancorada em um sentido altruísta. (Frei Beto, 2013).

Nesse trecho *“estar bem consigo mesmo”* é estar sem o celular (ironia), mas enfatiza que isso é cada vez mais raro e exige boa autoestima, falta de ansiedade, consistência subjetiva, gosto pelo silêncio e uma vida ancorada em um sentido altruísta.

Outro recurso utilizado pelo autor para defender sua tese foi a citação indireta, como argumento de autoridade. Dos inúmeros exemplos, citamos os três a seguir:

Exemplo 1:

“Não sem razão, a revista Forbes considerou o mexicano Carlos Slim, em 2013, pela quarta vez consecutiva, o homem mais rico do mundo, com uma fortuna calculada em 73 bilhões de dólares. Com negócios na área de comunicação em vários países, no Brasil ele controla a Globopar (Net), a Claro e a Embratel”.

Exemplo 2:

“Na opinião de Aristóteles, amizades são imprescindíveis à nossa felicidade”

Exemplo 3:

“Segundo o IBGE, as uniões conjugais duram, em média, cerca de sete anos!”

### **Na oitava oficina (Conhecendo e analisando os tipos de argumentos)**

dedicamo-nos a mostrar aos alunos que, para sustentar um ponto de vista, o artigo de opinião precisa não só de argumentos, mas argumentos de qualidade. Para demonstrar essa necessidade, lemos o artigo *O Haiti é aqui* (Anexo A), identificando os argumentos e o modo como o articulista construiu a sua argumentação, ou seja, de onde ele partiu, que tipos de argumentos ele utilizou e, se foram convincentes. Apresentamos, posteriormente à leitura, os diferentes tipos de argumentos (*autoridade, evidência, comparação, exemplificação, princípio, causa e consequência, de provas concretas* etc.). E, partindo dos artigos de opinião estudados anteriormente, fizemos a análise de alguns argumentos como exemplo: recortamos alguns argumentos dos artigos de opinião e apresentamos aos alunos para identificarem de que ordem estes eram. Aqui, enfatizamos também que a escolha e a construção dos argumentos podem funcionar como uma técnica argumentativo-retórica, em especial o argumento de autoridade. Salientamos também a hierarquia dos argumentos como estratégia argumentativa, com a identificação e a análise dos elementos que indicam a força desses argumentos, a qual é constatada pela coordenação de verbos de elocução (*dicendi + que*) e sujeitos enunciadore. E, por fim, apresentamos exemplos de contra-argumentos para os estudantes tomarem consciência da possibilidade da contra-argumentação. Foram apresentados excertos dos artigos nos quais havia a presença de contra-argumentos para os aprendizes identificar a contra-argumentação e justificar o porquê.

Na **oficina 9 (Os tipos de discurso e as marcas do discurso interativo no artigo de opinião)**, apresentamos brevemente o discurso interativo como predominante do artigo de opinião, bem como as marcas linguísticas que caracterizam esse tipo de discurso. Tomamos um dos artigos para identificar essas marcas: (pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural; frases interrogativas; dêiticos temporais e espaciais; verbos que indicam o tempo da interação: presente do indicativo, como tempo de base; pretérito perfeito para exprimir anterioridade e o futuro perifrástico para exprimir posterioridade. Nessa atividade foi destacado o estatuto dialógico do discurso interativo marcado por essas unidades linguísticas.

Três atividades com a infraestrutura do texto integram a **oficina 10 (Sequência Textual no artigo de opinião)**. A primeira tratou das sequências textuais canônicas, de modo geral, com ênfase na sequência argumentativa, de modo específico. A segunda atividade dá continuidade à primeira com a exploração dos conhecimentos acerca das sequências textuais já adquiridos pelos estudantes, por meio das perguntas-guia: a) Qual a sequência predominante do artigo de opinião? b) É possível ter mais de uma sequência? Se sim, quais? Após esse momento de sensibilização, foi realizada a releitura do artigo “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017) para os estudantes identificarem as diferentes sequências textuais no texto. Nessa oportunidade, estes corroboraram suas impressões iniciais de que a sequência argumentativa é a predominante no artigo de opinião. Após essa constatação, foi realizada a terceira atividade, que consistiu em estudar a estrutura da sequência argumentativa, suas fases prototípicas e seu estatuto dialógico.

A **oficina 11 (Propostas de intervenção e conclusão do artigo de opinião)** foi elaborada para sanar dificuldades de ausência tanto de proposta de solução do problema polêmico quanto de conclusão. Para tanto, foram desenvolvidas duas atividades. A primeira consistiu na leitura e na análise de exemplos de propostas de intervenções para solucionar um problema polêmico, retirados do *corpus* de referência, para os alunos observarem quem eram os sujeitos, quais as ações a serem implementadas e as finalidades dessas ações. Já a segunda atividade foi realizada pela releitura dos artigos de opinião já estudados nas oficinas anteriores para que neles fossem reconhecidas duas formas de concluir o artigo de opinião: a síntese e a proposta.

A **oficina 12 (Articulando ideias)** teve como objetivo mostrar para os estudantes que alguns elementos constitutivos do artigo de opinião, vistos até o momento (tese/questão polêmica, argumentos – isto é, a organização do plano geral), estão vinculados entre si, ao longo do artigo, pelos articuladores. A função específica desses articuladores é exatamente estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto, não permitindo que o leitor perca o fio da meada. Para tanto, na primeira atividade, apresentamos os operadores argumentativos, salientando a necessidade de os alunos não só reconhecerem essas palavras e/ou expressões, mas também compreenderem a importância e a função desses operadores na construção dos textos, sobretudo em textos argumentativos. Na segunda atividade, realizamos uma atividade coletiva de identificação dos elementos articuladores em um artigo de opinião, (anexo A), demarcando-os com grifos. Em seguida, tomamos os elementos destacados no texto, fazendo as relações de sentido que cada um destes estabelece no texto para promover o efeito de sentido pretendido na construção dos diferentes argumentos. Sistematizamos a oficina com a apresentação em forma de tabelas dos organizadores/conectivos.

A **voz textual e os modalizadores** também são recursos argumentativos de extrema importância na construção do raciocínio argumentativo por meio do artigo de opinião. A **voz textual** constitui-se em referências explícitas ou implícitas, a informações e/ou posições de diferentes protagonistas do debate, como a voz de uma autoridade, a que se denomina argumento de autoridade, também considerado como recurso retórico. Esse recurso é compreendido por Perelman e Tyteca (2014) como “o mais característico argumento de prestígio” em favor de uma tese, com vistas ao convencimento do outro. Os **modalizadores**, por sua vez, auxiliam na construção do ponto de vista do locutor/escritor nos diversos gêneros textuais. Essas duas categorias de análise textual foram trabalhadas na **oficina 13 (As vozes e as modalizações no artigo de opinião)**, a qual foi dividida em duas partes. Na primeira, desenvolvemos duas atividades: 1) estudamos a concepção de voz textual e suas formas de materialização; 2) realizamos a releitura de forma compartilhada do artigo de opinião *O Haiti é aqui* (anexo A), identificando as vozes reproduzidas no texto, bem como os argumentos de autoridade. Na segunda parte, também realizamos duas atividades. Uma para apresentar a concepção de “modalizadores”, tipos, funções e exemplos de

modalizadores. A última atividade desta parte foi a leitura de um artigo de opinião, (anexo A), com a identificação dos modalizadores e os efeitos de sentido que eles provocam no texto. (Atividade adaptada do Caderno Ponto de Vista, Cenpec, 2019)

Na **oficina 14 (Recursos retóricos no artigo de opinião)** retomamos o estudo/análise dos recursos argumentativos, dentre eles os recursos retóricos, com ênfase nas figuras, as quais “têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão” (FIORIN, 2019, p. 10). Assim, um dos objetivos dessa oficina foi o de marcar o valor argumentativo desses recursos retóricos no artigo de opinião, atenuando ou intensificando os significados/sentidos por eles construídos. Para demonstrarmos que além dos recursos linguísticos presentes no artigo de opinião, temos também os recursos retóricos, realizamos três atividades.

Na primeira, apresentamos os recursos retóricos constituídos pelas figuras estilísticas, lexicais e elementos do sistema linguístico. Na segunda atividade, fizemos uma exposição das figuras retóricas que compõem a argumentação para uma finalidade de comunicação. Já na terceira atividade, foi realizada a leitura de um artigo de opinião, (anexo A), para reconhecer e identificar os recursos retóricos.

A **oficina 15 (Revisitando o percurso das oficinas)** foi planejada para apresentar o dispositivo didático criado para mediar a produção do texto argumentativo, exemplar do gênero artigo de opinião, orientando os estudantes a usá-lo para auxiliá-los na organização do pensamento e na construção do raciocínio argumentativo. E, finalmente, a **oficina 16 (Planejando e textualizando o artigo de opinião)** foi dedicada à produção final do texto. Antes, porém, foi apresentada a consigna que orientou essa produção, enfocando a leve alteração em relação à consigna da produção inicial no que se refere ao tempo da pandemia.

Concluída a descrição das atividades que integram a SD, apresentamos o quadro 6, que sintetiza as atividades por capacidades de linguagem.

Quadro 6: Síntese das atividades desenvolvidas por capacidades de linguagem

Módulos	Etapas da SD	Nº da Oficina	Quantidade de atividades de linguagem realizadas na oficina (%)
Módulo 1 Capacidades de ação	Tratando do conteúdo temático	Oficina 4	5
	Informar <i>versus</i> opinar	Oficina 5	3
	O contexto de produção e o conteúdo temático do artigo de opinião	Oficina 6	1
	Subtotal 2		9 (25,71 %)
Módulo 2 Capacidades discursivas	Compreendendo o plano global do artigo de opinião	Oficina 7	5
	Conhecendo e analisando os tipos de argumentos	Oficina 8	6
	O discurso interativo e suas marcas linguísticas no artigo de opinião	Oficina 9	2
	Sequência textual no artigo de opinião	Oficina 10	2
	Propostas de intervenção e conclusão no artigo de opinião	Oficina 11	
	Subtotal 3		15 (42,85%)
Módulo 3 Capacidades linguísticos-discursivas	Articulando ideias	Oficina 12	2
	As vozes e as modalizações no artigo de opinião	Oficina 13	4
	Recursos retóricos no Artigo de Opinião	Oficina 14	3
	Revisando o percurso das oficinas	Oficina 15	1
	Planejando e textualizando o artigo de opinião	Oficina 16	1
	Subtotal 4		11 (31,42%)
<b>Total</b>			35

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Além dessas 35 atividades realizadas para desenvolver as três capacidades de linguagem, que integram a SD, foram desenvolvidas mais 9 atividades: 3 na etapa da Apresentação da situação; 3 para reconhecer o artigo de opinião e 3 antes da produção inicial.

A seção seguinte apresenta os resultados e a análise das produções inicial e final dos textos produzidos pelos alunos.

## 6. PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO NOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, analisamos os textos produzidos pelos alunos, tanto os da produção inicial quanto da produção final, bem como a síntese da análise de cada versão (PI e PF), e as generalizações elaboradas a partir da pesquisa.

### 6.1 Análise das produções textuais iniciais

Apresentamos, nesta subseção, a análise da produção inicial dos três textos representativos do *corpus* de análise, das três categorias de nível de desempenho textual (cf. item 5.4.2 deste trabalho). Assim, o texto de João representa o nível 1 de desempenho; o de Isa, o nível 2, e o de Fábio, o nível 3.

A análise dos textos dos aprendizes será feita por capacidades de linguagem seguindo as categorias constantes na grade de análise apresentada na metodologia deste trabalho.

#### 6.1.1 Análise do texto de João: representativo do nível 1

Artigo de opinião: à economia em relação a pandemia

1 Na minha opinião a área mais afetada pelo corona vírus foi o comércio.  
 2 Com a regra de distanciamento social o que não era essencial foi paralisado.  
 3 Isso afetou muito comerciantes independentes, porquê eles não podiam vender  
 4 seus produtos e serviços.  
 5 Houve muitos cortes em empresas, várias pessoas foram despedidas.  
 6 O auxílio emergencial ajudou muitos brasileiros, mas criou uma dívida muito  
 7 grande para o governo, fazendo com que o valor de 600,00 caísse gradualmente  
 8 até os dias de hoje (150,00)  
 9 Minha família sofreu com a paralisação, meu pai que era um trabalhador  
 10 independente, teve que cortar custos e minha mãe teve que se virar para  
 11 conseguir trabalhar de home-office.

O texto de João é constituído por título e desenvolvimento, o que significa que o conteúdo temático não foi estruturado nas partes inicial e final do artigo de opinião. No que se refere à parte do desenvolvimento, parece que o produtor tomou a consigna (posicionar-se sobre a qual área foi mais afetada pela

pandemia) como uma pergunta e se ocupou de respondê-la, diretamente apresentando a sua opinião, sem introduzir o assunto. Tampouco não o concluiu, pois não fez a retomada da tese em forma de síntese e nem apresentou uma proposta de solução. Antes, terminou o texto apresentando argumentos.

No que se refere ao tipo de discurso, notamos que o texto de João é semiotizado por formas linguísticas variadas. Iniciou-se com o discurso interativo, intercalado com um fragmento do discurso narração, seguido de um segmento do discurso teórico e finaliza-se com o discurso relato interativo.

Como marcas do discurso interativo, observamos as seguintes unidades linguísticas, predominantes no artigo de opinião: a) as que remetem diretamente aos interlocutores, quais sejam: pronomes possessivos de primeira pessoa (**minha** opinião; **minha** família; **meu** pai; **minha** mãe); elemento ostensivo (**isso**) e dêitico temporal (**hoje**); b) presença de auxiliar de modo (**podiam** vender); c) verbos no passado perfeito (**foi**, **afetou**, **houve**, **foram**, **ajudou**, **criou**, **sofreu**, **teve** que cortar, **teve** que se virar). Embora o passado perfeito constitua o sistema verbal do discurso interativo, o predominante desse discurso é o presente. Porém, no texto de João, o que predomina é o passado perfeito e não há nenhuma ocorrência do presente.

Além do passado perfeito, há duas ocorrências do passado imperfeito (**era**, linhas 2 e 9). Esse tempo verbal é marca dos tipos de discurso narração e relato interativo. Se examinarmos os discursos no nível semântico-pragmático, observamos que o interativo e o relato interativo mostram uma relação de implicação com o contexto físico de produção. Assim, as marcas de 1ª pessoa que denotam a implicação do produtor do texto no discurso interativo (1º parágrafo do texto) podem ser também marcas do relato interativo (último parágrafo do texto). Somada a essa coincidência de marcas desses dois tipos de discurso, há o fato de haver cinco ocorrências entre o par perfeito-imperfeito no primeiro parágrafo, e apenas três marcas exclusivas do discurso interativo (um ostensivo, um conectivo lógico e um auxiliar de modo). Diante disso, se o produtor não optar pelas formas do presente predominantemente, corre o risco de só relatar fatos (relato interativo) e não de argumentar (interativo).

O agrupamento dos tipos de discurso constituiu-se na semiotização de duas sequências textuais canônicas (sequência argumentativa e sequência explicativa) e da forma de planificação do script, em cinco parágrafos.

O primeiro e o segundo parágrafo são organizados pela sequência argumentativa. O primeiro é constituído apenas pela premissa (tese) e o segundo, por argumentos. O terceiro, por sua vez, é constituído por um curto fragmento de script (apenas uma linha), sem nenhuma articulação com o anterior (2º parágrafo) nem com o posterior (4º parágrafo). Já o quarto parágrafo é constituído por dois fragmentos da sequência explicativa intercalados por um fragmento da sequência argumentativa. Finalmente, o quinto e último parágrafo do texto é constituído por um fragmento longo de script.

As partes que não foram desenvolvidas, apontadas no plano global do texto, afetam as fases das sequências textuais. Por exemplo, no primeiro parágrafo, a não descrição do problema (contextualização do assunto a ser discutido) impactou na qualidade do raciocínio do produtor, pois seu ponto de partida foi a apresentação de sua opinião, suprimindo a fase inicial da sequência argumentativa. Isso comprometeu o desenvolvimento de todo o texto. Em seguida da opinião, o produtor apresentou os argumentos sob a forma de causa e consequência, encerrando o parágrafo sem encaminhar para uma conclusão. O tipo de argumento apresentado no quarto parágrafo é o de prova concreta. Por último, o quinto parágrafo, constituído pelo relato interativo, serve de argumentos de exemplificação que reforçam os argumentos iniciais.

Assim, inferimos que o esquema argumentativo usado pelo produtor, segundo Toulmin (2006), foi o de iniciar com uma conclusão (C), seguida de uma garantia/justificativa (W/J), na sequência, a apresentação de dois dados (D) e de uma refutação (R) e uma garantia/justificativa (W/J) e concluiu com o suporte da justificativa 1.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, notamos que não há conexão entre os tipos de discurso, somente entre as fases das sequências textuais e entre as frases sintáticas.

A articulação entre as fases das sequências é marcada da seguinte forma:

- **com** (linha 2) articula a Conclusão (linha 1) e a Justificativa (linhas 2 e 3);
- **porquê** (linha 3) articula frases da justificativa (linha 3);
- **mas** (linha 6) articula dados 2 (linha 5) e a Refutação do dado 2 (linha 5);
- **até** (linha 8) articula o dado 3 (linha 6) e a justificativa do dado3 (linha 6);
- **que** (linha 7, primeira ocorrência) articula duas frases sintáticas da mesma sequência;

- **que** (linha 10, segunda ocorrência) articula duas frases sintáticas da mesma sequência.

No que se diz respeito à conexão, o texto de João é articulado no nível mais superficial do texto, ou seja, há conexões mais locais (dentre duas frases sintáticas). Essa categoria precisa ser dominada também no nível mais amplo (articulação entre os tipos de discurso) e no nível intermediário (entre as sequências textuais e/ou fases da mesma sequência).

As vozes que são mobilizadas no texto são as que pertencem às categorias do autor empírico e as de instâncias sociais, tais como: institucional (dos governos estadual e federal); dos comerciantes; da mídia; dos brasileiros beneficiários do auxílio emergencial; do pai e da mãe do autor.

Embora o autor tenha posto em cena essas vozes, ele as introduz no texto por serem as que veiculavam socialmente no período em que ocorreu essa ação de linguagem (elaboração da produção inicial), ele só as apresentou brevemente, sem dar o devido tratamento aos conteúdos temáticos de cada voz. Essa forma de organizar o conteúdo temático é indicativo de que falta ao produtor do texto informações e ou representações do mundo real para transformá-las em mundo discursivo.

No que se refere às modalizações, encontramos predominantemente a modalização lógica (nove ocorrências) e apenas uma apreciativa e uma pragmática. Das unidades linguísticas que expressam a modalização lógica, uma e suas variantes é repetida quatro vezes (**muito**, linha 3; **muitos**, linhas 5 e 6; **muito grande**, linha 6-7). Essa repetição exaustiva numa extensão de texto relativamente curto indica a falta de repertório dessas unidades, que, por sua vez, influencia negativamente na avaliação do conteúdo temático e, conseqüentemente, no não posicionamento no texto.

Quanto à organização das frases, avaliamos que não há violação séria das regras primárias da língua, há ocorrências de falta de pontuação, duas ocorrências de problema de grafia e um de concordância nominal. Mas a capacidade de organizar sintaticamente essas frases, isolada de outras capacidades que a produção de um texto exige, não garantiu uma boa textualização.

Com relação às escolhas lexicais, notamos que o produtor do texto usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático (o comércio foi a área

mais afetada pelo coronavírus), quais sejam: *coronavírus; comércio; distanciamento social; essencial; paralisado; comerciantes independentes; cortes; empresas; despedidas; auxílio emergencial; dívida; governo; valor; custos, home-office; afetada; produtos e serviços*. Contudo, não usou léxicos que imprimem objetividade ao conteúdo temático (com exceção ao uso do operador argumentativo **mas**, linha 6), tampouco usou substantivos abstratos, já que não houve aprofundamento do tratamento do conteúdo temático.

Finalmente, quanto aos recursos retóricos, encontramos apenas a figura da metonímia (governo representando o país). Pela análise feita até aqui, inferimos que o uso dessa figura foi feito inconscientemente, já que a expressão na qual aparece tornou um lugar-comum na comunicação diária.

### 6.1.2 Texto de Isa: representativo do nível 2

#### A pandemia e o abismo na educação

A pandemia em que vive o mundo todo, principalmente o Brasil, gerou diversos malefícios. A área mais afetada é a educação, pois foram reveladas diversas desigualdades entre os estudantes, principalmente em comparação entre os que tem maior infraestrutura em seus lares e os que vivem em situações precárias. Essa desigualdade gerou um grande abismo entre esses estudantes, dividindo os que podem estudar e os que não podem. O ensino híbrido causou um grande déficit de aprendizagem e a evasão escolar, por conta da dificuldade dos ensinamentos online.

Alguns alunos, especialmente os que estudam em escolas públicas, passaram por dificuldades durante os ensinamentos online, principalmente pela falta de equipamentos como computador, celular, rede de internet e um espaço direcionado aos estudos. Por outro lado, aqueles que possuem esses equipamentos podem ter maior acesso aos estudos online. Essa falta revelou uma grande desigualdade e gerou um grande abismo educacional. Tal abismo que desnivela a aprendizagem e a formação dos estudantes, privilegiando aqueles que tem maior infraestrutura.

O ensino híbrido causou um grande déficit de aprendizagem, por conta da dificuldade dos ensinamentos online, tais dificuldades, já citadas anteriormente, levaram a evasão escolar organizada pelos estudantes em que, pela falta de aprendizagem e a dificuldade de estudar, a desmotivação aumentou e os levou a deixar a escola, com isso, verifica-se que ensino híbrido de qualidade pode ser desfrutado somente por alguns. A falta de infraestrutura, não somente dos alunos, mas das escolas, também é uma dificuldade gerada pela pandemia.

Para minimizar as desigualdades entre os alunos deve-se organizar campanhas nas redes sociais pelos influenciadores digitais, em que haja doações de equipamentos e chips de internet, assim como o incentivo e apoio dos professores e responsáveis, proporcionando a corresponsabilidade entre a família/escola, a fim de que os alunos continuem seus estudos e reconheçam o valor do conhecimento.

O texto de Isa é constituído por título, introdução, desenvolvimento e conclusão, o que significa que o conteúdo temático foi estruturado nas partes tradicionais do artigo de opinião. No que se refere à parte da introdução, a

estudante introduziu o seu texto contextualizando o tema, explicitando o fato de a pandemia ter afetado o mundo todo e tomou como ponto de partida para o seu raciocínio a tese que pretende defender (a educação como a área mais impactada pela pandemia). Em seguida, desenvolveu dois parágrafos apresentando argumentos para defender a sua tese. Finalizou o texto com a conclusão em forma de proposta de solução.

Quanto ao tipo de discurso, notamos que o texto de Isa foi semiotizado por duas formas linguísticas. Iniciou-se com um longo segmento do discurso interativo, intercalado com um fragmento do discurso narração, seguido novamente de um longo segmento do discurso interativo.

Como marcas do discurso interativo, observamos as seguintes unidades linguísticas: elemento ostensivo (**isso**); presença de auxiliar de modo (**podem** ter; **deve-se** organizar; os que **podem** estudar; **pode** ser); verbos no presente (**vive**; **é** – 2 ocorrências -; **tem** – 2 ocorrências -; **vivem**; **podem**; **estudam**; **possuem**; **desnivela**; **verifica-se**); verbos no passado perfeito (**gerou** – 3 ocorrências; **foram**; **causou** – 2 ocorrências -; **passaram**; **revelou**; **levaram**;  **aumentou**; **levou**).

O agrupamento dos tipos de discurso constituiu-se na semiotização de duas sequências textuais canônicas (sequência argumentativa e sequência explicativa) em quatro parágrafos.

O primeiro parágrafo foi organizado por um fragmento da sequência explicativa (contextualização do assunto) e pela sequência argumentativa completa, em todas as suas fases, constituída pela premissa (tese); por dados que justificam a tese e pela conclusão. Contudo, ao fazer da conclusão uma nova tese, o produtor une essa tese na sequência argumentativa anterior (1º parágrafo), separando-a de seus dados (argumentos) e da fase de conclusão, que se encontram no 2º parágrafo. Assim sendo, nesse segundo parágrafo, ficaram a fase dos argumentos, organizada num fragmento de sequência explicativa e a fase da conclusão da sequência argumentativa.

O terceiro e o 4º parágrafos, por sua vez, são constituídos integralmente pela sequência argumentativa. No terceiro parágrafo, a autora do texto retoma seu posicionamento anterior (*o ensino híbrido causou um grande déficit de aprendizagem e a evasão escolar, por conta da dificuldade dos ensinoss online*), o que nos levou a inferir que essa repetição seja uma forma de evidenciar o ponto

de vista que ela assume, em relação à educação ser a área mais afetada pela pandemia. Porém, esse posicionamento é defendido por uma tentativa de estabelecer uma relação de causa e efeito, apresentando uma ânsia de querer saber sempre a causa dos fatos. Essa ânsia levou a autora a um raciocínio tautológico, considerando como causa o que não é causa.

Quadro 6: Demonstração do raciocínio tautológico de Isa

<b>Causa</b>	<b>Consequência</b>
Ensino híbrido e a dificuldade dos ensinos online	Grande déficit de aprendizagem
Dificuldade dos ensinos online	Evasão escolar
Falta de aprendizagem; Dificuldade de estudar e Desmotivação	Deixou a escola

O quadro 6 demonstra que Isa utiliza a mesma causa (*Dificuldade dos ensino online*) para gerar consequências diferentes (*Grande déficit de aprendizagem* e *Evasão escolar*), sem estabelecer relações entre elas. Em seguida, elabora a conclusão do raciocínio/da sequência argumentativa, sem que esta tenha relação com esse raciocínio circular demonstrado, mas está relacionado com o segundo parágrafo que aponta a desigualdade de condições de acesso ao estudo online: os que têm equipamentos com os que não têm, privilegiando aqueles “que tem maior infraestrutura”.

Finalmente, o quarto e último parágrafo do texto é constituído por um fragmento da sequência argumentativa, com função de conclusão do texto, sob a forma de proposta de solução.

De modo geral, a produtora desenvolveu todas as partes, apontadas no plano global do texto para a estrutura de um artigo de opinião, contudo, essa operação não garantiu a qualidade do raciocínio argumentativo, que está falaciosamente desenvolvido no plano do conteúdo, conforme explicitado acima. Já no plano da forma, as partes do conteúdo temático não estão conectadas entre si (parte do raciocínio – o último período do primeiro parágrafo – tem continuidade no início do segundo parágrafo. Ou seja, um raciocínio está apresentado em parágrafos diferentes.

Assim, inferimos que o esquema argumentativo usado por Isa, segundo Toulmin (1958), foi o seguinte: o primeiro parágrafo apresenta uma breve contextualização do tema (a pandemia), fazendo referências a como “vive o mundo todo” (linha 1) e principalmente o “Brasil” (linha 1) – as quais constituem o **Dado (D)** da argumentação da autora. Ainda no mesmo parágrafo, a estudante afirma que a “a área mais afetada é a educação, pois foram reveladas **diversas desigualdades entre os estudantes**” (C), anunciando, portanto, a direção argumentativa pretendida: *a desigualdade educacional entre os estudantes, revelada com a pandemia*. Além disso, apresenta no mesmo parágrafo (introdução), juntamente aos Dados (D), fragmentos de garantia/Justificativa (W/J), os quais deveriam ser apresentados no desenvolvimento, interferindo, portanto, na qualidade do raciocínio, já apontada anteriormente.

No segundo e terceiro parágrafos a estudante apresenta informações por meio das quais sustenta sua opinião de que a pandemia revelou a desigualdade educacional: as dificuldades de adaptação às novas formas de ensino - o ensino híbrido e o ensino online – por falta de estrutura, equipamentos e tecnologia, principalmente por parte dos menos favorecidos. Essas informações, por sua vez, funcionam como garantias/Justificativas (W/J), que dando Suporte (S) umas às outras, apontam para uma necessidade, ou seja, a Conclusão (C) a que a autora pretende chegar: *minimizar as desigualdades entre os alunos*.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, notamos que há duas ocorrências de conexão entre os tipos de discurso, a saber:

- **com isso** (linha 19): articula o discurso narração (linhas 15 a 18) ao discurso interativo (linhas 19 a 21);

- **para** (linha 22): articula duas frases sintáticas, entre um fragmento do discurso interativo (linhas 19 a 21), e um fragmento do mesmo discurso (linhas 22 a 26), dispostos em parágrafos diferentes.

A articulação entre as fases das sequências é marcada da seguinte forma:

- **principalmente** (linha 1): articula frases sintáticas do Dado (D);
- **pois** (linha 2): articula a Conclusão (C) (linha 2) à Justificativa (J) (linhas 2 a 7);
- **principalmente** (linha 3): articula frases sintáticas da Justificativa (linhas 2 a 7);
- **por conta** (linha 7): articula frases sintáticas da Justificativa (linhas 2 a 7);

- **especialmente** (linha 8): articula frases da Justificativa (linhas 8 a 10);
- **principalmente** (linha 9): articula frases sintáticas da Justificativa (linha 8 a 10);
- **por outro lado** (linha 11): articula a sequência explicativa (linhas 8 a 10) à sequência argumentativa (linhas 11 a 14);
- **por conta** (linha 15): articula frases sintáticas da Justificativa (linhas 15 a 21);
- **já** (linha 16): articula frases sintáticas da Justificativa (linhas 15 a 21);
- **anteriormente** (linha 16): articula frases sintáticas da Justificativa (linhas 15 a 21);
- **em que** (linha 17): articula frases sintáticas da mesma sequência textual (argumentativa);
- **e** (linha 18): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa;
- **somente** (linha 19): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa;
- **não somente** (linha 20): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa;
- **mas** (linha 20): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa;
- **também** (linha 21): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa;
- **em que** (linha 23): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa;
- **assim** (linha 24): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa;
- **a fim de** (linha 25): articula frases sintáticas da mesma sequência argumentativa.

A análise da categoria conexão demonstra que a articulação do texto produzido por Isa é feita mais intensamente no plano da estrutura interna das frases sintáticas (microssintaxe). Há apenas uma articulação entre os tipos de discurso. Quanto ao valor semântico desses organizadores textuais, notamos que das 20 ocorrências, 19 têm um valor mais “lógico” e apenas um com valor temporal (**já**).

As vozes que são mobilizadas no texto são as que pertencem às categorias do autor empírico e as de instâncias sociais, tais como: do senso comum; dos alunos da rede pública e da Escola. Portanto, tratam-se de combinação de vozes de estatuto diferentes, as quais não foram adequadamente gerenciadas uma vez que a voz de algumas instâncias é reiterada ao longo do texto sem que lhes sejam acrescentadas informações.

No que se refere às modalizações, encontramos predominantemente a modalização pragmática (2 ocorrências) e lógica (2 ocorrências). As unidades linguísticas que expressam a modalização pragmática são **podem estudar** (linha 6) e **podem ter** (linha 11) e as que expressam a modalização lógica são **pode ser** (linha 19) e **deve-se** (linha 22).

Quanto à organização das frases, avaliamos que não há violação séria das regras primárias da língua, porém, há uma ocorrência de problema de acentuação (**híbrido**, linhas 6, 15 e 19); uma de pontuação (a introdução do segundo parágrafo foi unida indevidamente à conclusão do primeiro parágrafo) e duas marcas inadequadas de plural (**dos ensinios**, linhas 7 e 16; **os ensinios**, linha 9). Há, relativamente, poucos problemas relacionados à gramática; os problemas mais sérios concentram-se na falta de informações para tratar o conteúdo temático e na lógica do pensamento com a qual semiotiza esse conteúdo.

Com relação às escolhas lexicais, notamos que a autora do texto usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático (a área mais afetada é a educação), quais sejam: **pandemia; malefícios; afetada; educação; desigualdades, estudantes; infraestrutura; precárias; abismo; ensino híbrido; déficit; aprendizagem; evasão escolar; ensino online; escolas públicas; equipamentos; acesso; abismo educacional; desnivela; privilegiando; desmotivação; desfrutado; minimizar; campanhas; incentivo; apoio; corresponsabilidade; família/escola e conhecimento**. Usou léxicos que imprimem objetividade ao conteúdo temático: uso do operador argumentativo **mas** (linha 20) e dos verbos “poder”, **podem estudar; não podem; podem ter; pode ser**, usou substantivos abstratos: **desigualdades; infraestrutura; desmotivação; incentivo; apoio; corresponsabilidade**.

Finalmente, quanto aos recursos retóricos, encontramos as seguintes figuras: a) antítese (**maior infraestrutura**, linha 4, e **situações precárias**, linha 4); b) metáfora (**abismo educacional** – como desigualdade entre os estudantes,

linha 13). A autora usou duas distintas figuras como força ilocucional para defender o seu ponto de vista.

### 6.1.3 Texto de Fábio: representativo do nível 3

Impactos da pandemia na educação brasileira

A atual pandemia do corona vírus vem afetando diversas áreas de extrema importância, não só no Brasil como no mundo. Os impactos da pandemia nessas áreas são evidentes e têm dividido a opinião de diferentes especialistas sobre qual destas seria a mais afetada. A educação é uma concorrida para ser a mais prejudicada dentre essas áreas, ela é responsável pela aprendizagem dos jovens, conseqüentemente o sucesso da vida profissional deles, e essa quarentena fez com que eles perdessem o vínculo com os estudos, por vários motivos.

Muitos estudantes já sentiram dificuldade logo no começo das aulas online, os motivos deles na maioria eram econômicos, há muitos casos em que a situação financeira da família do aluno é baixa, e o aluno não tem internet nem um aparelho tecnológico que suporte tal função. Outros casos em que o responsável é despedido do emprego e fica sem o salário mensal que sustentava a família, assim ele procura outro meio de conseguir sustento e, deste modo o estudante acaba abandonando os estudos para ajudar a obter o ganha-pão. Assim afastando vários jovens de sua responsabilidade principal, a aprendizagem.

Agora, os alunos que tinham condições de se adaptar ao estilo remoto também tiveram complicações, muitos ficaram sobrecarregados com atividades escolares, ficaram sem ânimo para fazer as tarefas, tiveram dificuldades de acessar e utilizar ferramentas tecnológicas, e não somente os estudantes, os professores também tiveram as mesmas dificuldades, principalmente eles que não conheciam muito dos instrumentos digitais, e tiveram que dar aula por meio deles. Vale a pena ressaltar que, a eficácia da aula online é três vezes menor do que a eficácia da aula presencial, a aproximação do educando com o professor é de fundamental importância para o esclarecimento de dúvidas.

Houve uma tentativa do Governo do Estado de São Paulo de apoiar as unidades de ensino referente ao momento de quarentena, criando por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a plataforma Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que oferece aulas ao vivo do ensino fundamental até o ensino médio de todas as escolas municipais e estaduais do Estado de São Paulo, também houve uma disponibilização de chips e alimento para todas as escolas municipais e estaduais do Estado de São Paulo.

Contudo, essas ações não foram totalmente suficientes para conciliar os danos da pandemia na educação paulista, muito menos na educação brasileira. Portanto, se houvesse uma administração nacional de competência por parte do Ministério da Educação (MEC), não haveria um aumento significativo na desigualdade educacional. Agora só resta uma execução árdua de reintegração dos alunos que se distanciaram das escolas em meio a essa época remota.

O texto de Fábio é constituído por título, introdução, desenvolvimento e conclusão, cujo conteúdo temático foi estruturado nas partes do artigo de opinião. No que se refere à parte da introdução, o estudante tomou como ponto de partida para o seu raciocínio o fato de a pandemia ter afetado algumas áreas e impactado outras. Dessa forma, apresentou ao leitor a tese que pretende defender (a educação como a área mais impactada pela pandemia). Em seguida, desenvolveu três parágrafos com argumentos para defender a sua tese. Finalizou o artigo com um contra-argumento e a conclusão em forma de proposta de solução.

No que se refere ao tipo de discurso, notamos que o texto de Fábio foi semiotizado por duas formas linguísticas: interativo e narração. Iniciou-se com o discurso interativo (três primeiros parágrafos), intercalado com o discurso narração (quarto parágrafo) e finalizou-se com o discurso interativo (quinto parágrafo).

Como marcas do discurso interativo, observamos as seguintes unidades linguísticas, quais sejam: verbos no presente (**vem; são; têm; é; há; tem; fica; procura; acaba**) e dêitico temporal (**agora**); verbos no passado perfeito (**fez; sentiram; tiveram; ficaram; houve; foram**). Além do passado perfeito, há três ocorrências do passado imperfeito (**eram; tinham; conheciam**).

As formas linguísticas do sistema verbal do presente, predominantemente, marcam o discurso interativo, e o tempo verbal do par pretérito perfeito e imperfeito, embora apareça em menor frequência no discurso interativo, é marca do discurso narração.

O agrupamento dos tipos de discurso constituiu-se na semiotização de duas sequências textuais canônicas (sequência argumentativa e sequência explicativa) e da forma de planificação do script, as quais estão dispostas em cinco parágrafos.

O primeiro parágrafo é organizado pela sequência explicativa e pela sequência argumentativa, o qual é constituído pela contextualização do assunto e pela premissa (tese). O segundo, organizado por meio da sequência explicativa, apresenta o primeiro argumento. O terceiro, por sua vez, é constituído por uma sequência argumentativa. Já o quarto parágrafo é constituído por um fragmento de script. Finalmente, o quinto e último parágrafo do texto é constituído por um fragmento da sequência argumentativa.

Observamos, portanto, que o produtor desenvolveu todas as partes, apontadas no plano global do texto, o que favorece o raciocínio argumentativo. No entanto, notamos algumas afirmações resultantes da não observação de fatos ou dados concretos, usadas como argumentos de autoridade, que não são comprovadas na realidade histórico-social, mas que foram dadas como verdadeiras pelo autor, que compromete a qualidade do texto. Tais observações inexatas de fenômenos são: a) “a eficácia da aula online é três vezes menor do que a eficácia da aula presencial” (linhas 19-20); b) “só resta uma execução árdua de reintegração dos alunos que se distanciaram das escolas em meio a essa

época remota” (linhas 31-32). Além da inexatidão dos fatos, também notamos mais dois problemas. Um que se refere ao equívoco de fenômenos para explicar a realidade: a) “e essa **quarentena** fez com que eles perdessem o vínculo com os estudos” (linhas 5-6), e b) “Houve uma tentativa do Governo do Estado de São Paulo de apoiar as unidades de ensino referentes ao **momento de quarentena**” (linhas 22–23). O outro problema trata-se do estatuto da discussão, isto é, o autor trata dois assuntos determinados como certeza, quando deveria tratá-lo no nível de hipótese, por não apresentar provas: a) “os motivos deles na maioria eram econômicos” (linhas 7-8), e b) “o estudante acaba abandonando os estudos para ajudar a obter o ganha-pão” (linhas 11-12).

Assim, inferimos que o esquema argumentativo usado pelo produtor, segundo Toulmin (1958), foi o de iniciar com um dado (D), seguido de uma conclusão (C), a apresentação de três garantia/justificativas (W/J), seguidos de uma refutação (R), e concluiu com uma nova tese (C).

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, notamos que há dois tipos de conexão: articulação entre os tipos de discurso, e entre as fases da sequência. Entre os tipos de discurso, destacamos três formas linguísticas:

- **agora** (linha 14) articula a sequência explicativa à argumentativa;
- **vale a pena** (linha 19) articula um fragmento do discurso narração ao discurso interativo;
- **contudo** (linha 28) articula o discurso narração ao discurso interativo.

Já a articulação entre as fases das sequências é marcada da seguinte forma:

- **e** (linhas 2, 5, 9, 10, 11, 16 – 2 ocorrências – 17, 23, 24 e 25) articula duas frases sintáticas em uma só frase gráfica;
- **já** (linha 7) articula duas frases sintáticas da mesma sequência (explicativa);
- **assim** (linhas 11 e 12), articula duas frases sintáticas da mesma sequência (explicativa);
- **também** (linha 14, 17 e 26) articula duas frases sintáticas da planificação script;
- **não somente** (linha 17) articula duas frases sintáticas da mesma sequência (script);

- **até** (linha 25) operador argumentativo de escalaridade que articula dois elementos da mesma esfera (níveis de ensino);

- **portanto** (linha 29) articula a Refutação (28 e 29) a Conclusão (linha 29 a 32);

- **se** (linha) operador que estabelece a conexão de condicionalidade entre duas orações

- **agora** (linha 31) articula duas fases sintáticas da mesma sequência (argumentativa): conecta a conclusão de um raciocínio e o início de uma nova tese.

O texto de Fábio apresenta um número razoável de conectores, porém o mais recorrente é o conectivo **e**, que se realiza no nível mais superficial de articulação, isto é, no nível da ligação.

As vozes que são mobilizadas no texto são as que pertencem às categorias do autor empírico e as de instâncias sociais, tais como: mídia; pesquisadora; senso comum; estudantes sem condições financeiras; escola; alunos com condições financeiras; governo estadual.

O autor empírico, origem do texto, invoca outras instâncias para lhes dar responsabilidade do dizer, porém não problematiza essas vozes conscientemente; as reproduz subjetivamente apenas com o status de informação, sem fazer o tratamento dessas informações a fim de avançar para significados sociais.

No que se refere às modalizações, encontramos predominantemente a modalização lógica: **evidentes** (linha 2); **mais** (linhas 3 e 4); **consequentemente** (linha 5); **na maioria** (linha 8); **muitos** (linha 8 e 15); **tiveram que dar** (linha 18); **todas** (linha 26); **muito menos** (linha 29) e **não haveria** (linha 30).

Quanto à modalização apreciativa, encontramos **extrema importância** (linha 1); **principalmente** (linha 17); não conheciam **muito** (linha 18); não foram **totalmente** suficientes (linha 28) e **ádua** (linha 31). Já a modalização pragmática foi encontrada apenas uma ocorrência: **se houvesse** uma administração nacional de **competência** por parte do Ministério da Educação (MEC) (linha 29-30).

Quanto à organização das frases, avaliamos que não há violação séria das regras primárias da língua, no entanto, há determinados problemas que podem influenciar na compreensão do texto, como o da pontuação, por exemplo. Nessa categoria gramatical, percebemos sete casos de omissão da vírgula (linhas 5, 11,

23, 24, 30, 31 e 32); um de emprego inadequado da vírgula (linha 19) e quatro de troca de sinais de pontuação: a vírgula no lugar do ponto (linhas 15, 16, 20 e 26).

Com relação às escolhas lexicais, notamos que o produtor do texto usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático (a área mais afetada pela pandemia é a educação), quais sejam: **pandemia; corona vírus; educação; aprendizagem; quarentena; estudantes; aulas online; situação financeira; internet; aparelho tecnológico; remoto; atividades escolares; tarefas; ferramentas tecnológicas; professores; instrumentos digitais; presencial; educando; unidades de ensino; ensino fundamental; ensino médio; escolas municipais e estaduais; educação paulista; educação brasileira; administração nacional; Ministério da Educação; desigualdade educacional; reintegração dos alunos e remota**. Com relação aos substantivos abstratos, identificamos baixa ocorrência (aprendizagem, dificuldades, eficácia da aula online) sobretudo se os relacionarmos à extensão do texto (32 linhas da versão digitada).

Finalmente, quanto aos recursos retóricos, encontramos as seguintes figuras: a) metáfora (**ganha-pão**, linha 12); b) metonímia do tipo o todo pela parte (**o Governo do Estado de São Paulo de apoiar**, linha 21) e do tipo a parte pelo todo (**Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, linha 22, em vez do secretário da Educação; e **Ministério da Educação**, linha 29, no lugar do ministro da Educação) e c) perífrase (**Unidades de Ensino**, linha 21, em vez de Escolas).

### 6.1.1 Síntese da análise das produções iniciais

Nesta subseção, descrevemos a síntese da análise da produção inicial dos alunos. Verificamos, por meio dos três textos representativos do *corpus* da turma, problemas na organização do raciocínio argumentativo. Os textos foram classificados em três categorias de nível de desempenho textual (cf. item 5.4.2 deste trabalho).

O texto de João foi caracterizado no nível 1, por apresentar baixo desempenho na qualidade da semiotização do texto. Considerando as categorias de análise textual de Bronckart (2009), o plano global do texto está incompleto, sem introdução (faltando a contextualização e/ou apresentação do tema) e sem conclusão, sendo constituído apenas pela parte do desenvolvimento. Quanto aos

tipos de discurso, o texto foi semiotizado, predominantemente, na forma linguística do discurso relato interativo, descaracterizando, portanto, o gênero artigo de opinião. Outro problema diagnosticado, foi a falta de conexão entre as sequências textuais, que foram semiotizadas isoladas uma das outras. Dentre as vozes sociais mobilizadas constam vozes de esfera privada, como a dos pais, mães etc. No que se refere ao emprego de recursos retóricos, foram notados apenas a presença da figura metonímia, que entendemos ter sido usada de forma inconsciente, já que a expressão na qual aparece tornou-se um lugar-comum na comunicação diária.

Já o texto de Isa foi categorizado como nível de desempenho 2, pois este apresenta melhor desempenho na qualidade da semiotização, embora algumas de suas representações foram feitas por meio de tautologias. O texto foi desenvolvido em todas as partes do plano global, com a contextualização do tema e do problema, com início, desenvolvimento e conclusão da ideia que pretendeu expressar. Em relação aos tipos de discurso, o texto foi semiotizado predominantemente no tipo de discurso interativo e com conexões entre estes, mas apresenta problemas graves na ordem da organização das sequências textuais, já que as fases de uma sequência textual são desenvolvidas como parte integrante de outra sequência sucessiva, isto é, os parágrafos nem sempre concluem a ideia principal, que é retomada no parágrafo subsequente. Com relação às vozes, foram observadas vozes sociais da esfera pública formal. E quanto aos recursos retóricos, há a presença de duas figuras, a antítese e a metáfora, as quais conferem força ilocucional para defender o seu ponto de vista.

Finalmente o texto de Fábio, categorizado no nível de desempenho 3, por se aproximar mais do gênero artigo de opinião. O plano global do texto foi desenvolvido em todas as partes características do gênero. O tipo de discurso foi semiotizado nas formas linguísticas do discurso interativo e do teórico, com predomínio do primeiro. Em relação às sequências textuais, estas foram organizadas adequadamente em suas fases prototípicas. As vozes mobilizadas no texto de Fábio são as do autor empírico e as sociais, mas não as utiliza como argumentos ou sustentação de tese, apenas como uma mera informação. No que se refere ao uso de recursos retóricos, há a presença de três figuras, metáfora, metonímia e perífrase.

### **6.1.1 Dispositivo didático para mediar a produção de texto exemplar do artigo de opinião**

Nesta subseção, descrevemos a constituição de uma ferramenta didática para instrumentalizar o aprendiz na produção do texto exemplar do gênero artigo de opinião, no decorrer do processo de escrita da produção final.

Identificadas as dificuldades de escrita do texto argumentativo no formato do gênero artigo de opinião, com a análise das produções iniciais, elaboramos um dispositivo didático, cujo principal objetivo foi o de auxiliar os estudantes planificar o conteúdo temático nas partes constitutivas do gênero artigo de opinião.

Assim, a ferramenta foi criada para auxiliar o estudante do 9º ano do Ensino Fundamental na organização do pensamento a ser semiotizado em textos escritos, por meio de operações lógicas do raciocínio, quais sejam: análise-síntese, comparação, generalização e abstração (MARTINS, 2013) do discurso argumentativo na produção do gênero artigo de opinião.

As categorias que constituem essa ferramenta são mediadas pelo plano global do texto; plano psicológico, que trata das representações do conteúdo temático em relação ao plano global do texto; e pelos recursos argumentativos, subsumidos pelo plano linguístico (sequência textual e escolhas lexicais em relação ao plano global do texto) e pelos recursos retóricos (como força ilocucional para argumentos e contra-argumentos).

Tendo por base tais categorias pretendemos construir/ampliar o raciocínio argumentativo dos estudantes a partir das escolhas linguísticas arranjadas sintaticamente, a fim de exercer o cumprimento da força argumentativa no propósito comunicativo pelo agente produtor e orientá-lo tanto na planificação do conteúdo temático quanto na seleção dos recursos argumentativos.

Ressalvamos que a otimização desse importante instrumento semiótico só terá a sua eficácia se utilizados durante a SD, com objetivos determinados para esse fim específico.

Abaixo, segue dispositivo didático elaborado para mediar a produção final do texto exemplar artigo de opinião.

Quadro 7: Dispositivo Didático para mediar a produção de texto exemplar do artigo de opinião

Plano global do texto	Plano psicológico Conteúdo temático em relação ao plano global do texto	Recursos Argumentativos	
		Plano linguístico Sequência textual e escolhas lexicais em relação ao plano global do texto	Recursos retóricos como força ilocucional para argumentos e contra-argumentos
Título	Os títulos são curtos. Em alguns casos, podem ser a própria questão polêmica do artigo, ou, então, uma frase que retrate a polêmica que será abordada de uma forma geral, ou o tema.	Escolhas lexicais predominantes: adjetivos e substantivos	Pergunta retórica; analogia; ironia e recursos paralinguísticos (aspas, itálico, negrito, reticências, caixa alta etc.)
Chamada ou olho (opcional)	Fala do articulista bastante relevante em destaque com letras diferentes e de tamanho maior. No jornalismo é chamado de “olho”, inserida pelo editor do veículo.	Sequência descritiva, explicativa ou argumentativa/injuntiva. Escolhas lexicais: verbos injuntivos e advérbios.	###
Introdução: contextualização/ tese  (Situação-problema)	Apresentação do assunto a ser discutido – os impactos da pandemia em determinada área escolhida.  Contextualização  Tese defendida e questão controversa  Problematização do assunto	Sequência descritiva, explicativa e, ocasionalmente, fragmentos da narrativa  Escolhas lexicais: conectivos espaço-temporais (advérbios e expressões com valor adverbiais)	Pergunta retórica; figuras (metáfora, analogia, ironia, alusão, retificação, metonímia, pressuposição, antítese etc.) Recursos paralinguísticos (aspas, itálico, negrito, reticências, caixa alta etc.)
Desenvolvimento: argumentos/ Contra-argumentos  Explicitação do ponto de vista – onde fica evidente o ponto de vista que os autores defendem  (Discussão)	Assumir uma posição de especialista de uma das áreas citadas no contexto histórico, e/ou na posição de estudioso de um dos segmentos citados (social, ciência e tecnologia, cultural etc.) - Apresentar, no mínimo, dois argumentos convincentes, explicando ou justificando por que essa área é a mais afetada pela pandemia da covid-19. - Utilizar diferentes tipos de argumentos: de autoridade, exemplo etc. - Utilizar conectivos para introduzir os argumentos. - Organizar os argumentos do mais fraco ao mais forte.  Pode usar as outras áreas e os referidos segmentos para contra-argumentar.	Sequência argumentativa, descritiva, explicativa e ocasionalmente, fragmentos da narrativa.  Escolhas lexicais: conectivos lógicos (conjunção), verbos no presente do indicativo, advérbios ou expressões com valor adverbiais.  Modalizações (apreciativas, lógicas e deonticas)  Vozes (articulista, especialistas e instituições – dados, estatísticas etc.)	Pergunta retórica; figuras (metáfora, analogia, ironia, alusão, retificação, metonímia, pressuposição, antítese etc.) Recursos paralinguísticos (aspas, itálico, negrito, reticências, travessões etc.) Períodos tensos, reiterações, gradações etc. Argumentos por autoridade Seleção lexical Antecipação/suspense
Conclusão: tese/conclusão  (Solução/avaliação)	Retomada e síntese da tese, dos argumentos e dos contra-argumentos e do que foi suscitado na introdução.	Sequência argumentativa, descritiva, explicativa e injuntiva.  Escolhas lexicais: conectivos lógicos (conjunções), verbos no presente do indicativo e no presente do imperativo	Pergunta retórica, analogia, alusão etc.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

## 6.2 Análise das produções textuais finais

Nesta subseção, apresentamos a análise da produção final dos três textos representativos do *corpus* de análise, das três categorias de nível de desempenho textual (cf. item 5.4.2 deste trabalho).

De modo análogo à análise da produção inicial, a análise dos textos dos aprendizes na produção final será feita por capacidades de linguagem, seguindo as categorias constantes na grade de análise apresentada na metodologia deste trabalho.

### 6.2.1 Desenvolvimento do raciocínio argumentativo no estudante representante do nível 1

#### **A educação precisa de ajuda!**

A pandemia do Corona vírus perdura por um ano e meio, esse longo tempo afetou a vida da população brasileira, muitos tiveram que se reinventar. A maioria dos estudantes brasileiros ficaram desamparados e sem apoio após o início da pandemia.

Os alunos ficaram cada vez mais desinformados e sem um base para se apoiar, o ensino a distância foi feito para continuar com as aulas, mas isso afetou demais a vida dos estudantes que não estavam preparados. Como o ead foi feito às pressas ele não foi bem organizado, confundindo a todos os professores e alunos.

A falta de acesso à tecnologia também foi um grande problema, as pessoas já estavam sofrendo com o desemprego e ainda tinham que comprar um computador ou celular para o filho? Com a falta de recursos digitais muitos nem sabiam que estava tendo aula todo esse tempo.

A evasão escolar houve um aumento, segundo a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) mais de 1 milhão e 38 mil crianças de 6 a 17 anos abandonaram seus colégios, isso representa 3,38% dos estudantes.

Seríamos hipócritas em dizer que o ensino a distância não funcionou, muitos alunos até preferem ele porque dizem se sentir mais confortáveis, mas isso não significa que estamos em perfeita forma de ensinar, temos muito do que melhorar no ead.

Um das formas de resolver este problema da educação é chamar o interesse das crianças de volta para a escola, os professores devem fazer aulas convidativas e divertidas para que predam a atenção do aluno e que desperte o interesse em continuar estudando.

Não podemos deixar com que nossos alunos sejam corrompidos pelo desespero, temos que sempre apoiar nossos filhos, alunos, amigos e irmãos para que a vida deles mudem de forma saudável.

O texto de João é constituído por título, introdução, desenvolvimento e conclusão, o que significa que o conteúdo temático foi estruturado nas partes do artigo de opinião.

No que se refere ao tipo de discurso, notamos que o texto de João foi semiotizado por formas linguísticas do discurso interativo, forma predominante do gênero artigo de opinião, e do discurso misto interativo-teórico. Como marcas do discurso interativo, observamos as seguintes unidades linguísticas: a) as que remetem diretamente aos interlocutores, quais sejam: pronomes pessoais de 1ª pessoa (**nós** seríamos; **nós** estamos; **nós** temos; **nós** não podemos; **nós** temos); b) presença do sujeito “on”; c) elemento ostensivo (**isso**, com três ocorrências); d) presença de auxiliar de modo (**tenham** que; **devem** fazer; **podemos** deixar; **temos** que apoiar; **temos** que melhorar); e) verbos no passado perfeito que marcam a anterioridade dos acontecimentos verbalizados no texto (**afetou**; **tiveram**; **ficaram**; **foi** feito; **estavam**; **foi**; **estavam**; **tenham**; **sabiam**; **houve**; **abandonaram**; **funcionou**); f) verbos no presente que marcam a simultaneidade do discurso (**perdura**; **representa**; **preferem**; **dizem**; **significa**; **temos**; **é**; **estamos**; **podemos**). Diante dessas marcas observadas no texto de João, podemos afirmar que há uma relação de implicação com o contexto de produção. Como marcas do discurso misto interativo-teórico, do ponto de vista do discurso teórico, destacamos as informações inseridas no texto (1º e 4º parágrafos) que são verdades autônomas, e do ponto de vista do interativo, destacamos que tais informações funcionam, respectivamente, como ponto de partida da argumentação e de argumento de autoridade.

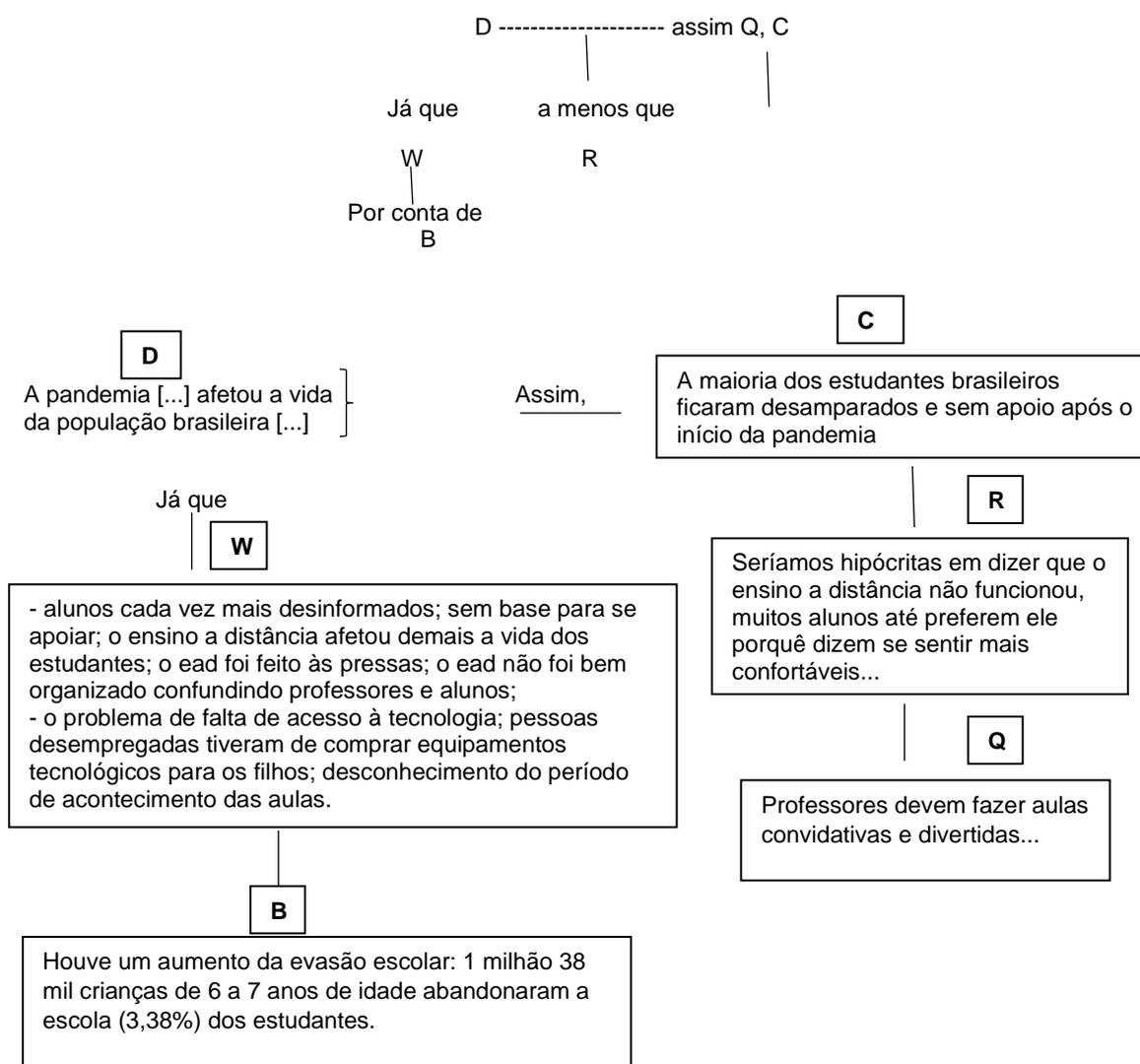
Dessa forma, o tipo de discurso constituiu-se na semiotização das três sequências textuais canônicas: argumentativa; explicativa e descritiva, distribuídas em sete parágrafos, dos quais cinco são argumentativas.

O primeiro parágrafo foi organizado pela sequência descritiva, em que o produtor contextualiza o tema ao leitor, e por um fragmento da sequência argumentativa no qual apresenta implicitamente sua tese. O segundo e o terceiro, por sua vez, são constituídos pela sequência argumentativa, nos quais o produtor apresenta o seu primeiro e segundo argumentos respectivamente. O quarto parágrafo é constituído pela sequência explicativa, quando apresenta um argumento de autoridade. O quinto parágrafo também foi organizado pela sequência argumentativa, em que o produtor apresenta um contra-argumento. O sexto apresenta uma proposta de intervenção também organizado pela

sequência argumentativa. Finalmente, o sétimo e último parágrafo, o produtor apresenta a conclusão, também na sequência argumentativa.

Considerando a organização acima, podemos inferir que o texto de João foi desenvolvido nas partes do plano global do artigo de opinião, operação que contribuiu, assim, para a qualidade do raciocínio argumentativo do produtor. Dessa forma, inferimos que o esquema argumentativo usado pelo produtor, segundo Toulmin (1958), foi o de iniciar com um dado (D), seguido de uma conclusão/alegação (C); na sequência, a apresentação de duas justificativas/garantias (W), seguidas de um suporte/apoio (B) e uma refutação (R). Em seguida, apresenta um qualificador modal (Q) seguido da conclusão (C).

Esquema1: Esquema argumentativo de João desenvolvido na Produção Final



No que diz respeito aos mecanismos de textualização, notamos que não há conexão entre os tipos de discurso e entre as fases das sequências textuais, somente entre as frases sintáticas. A articulação entre as frases sintáticas é marcada pelos seguintes conectivos: **mas** (linhas 5 e 16); **como** (linha 6); **também** (linha 8); **e ainda** (linha 9); **segundo** (linha 12); **até** (linha 16); **porque** (linha 16); **para que** (linhas 20 e 23).

No que se diz respeito à conexão, esta categoria, na PF de João, ainda foi articulada no nível mais superficial do texto, ou seja, há conexões mais locais (dentre duas frases sintáticas), tal como na PI. Essa categoria precisa ser dominada também no nível mais amplo (articulação entre os tipos de discurso) e no nível intermediário (entre as sequências textuais e/ou fases da mesma sequência. Inferimos, portanto, que como a PI de João apresentava muitos pontos a serem reparados (conforme síntese da análise dos dados da PI), ele se prendeu na organização do raciocínio argumentativo e não se preocupou com as outras unidades linguísticas.

As vozes que são mobilizadas no texto são as que pertencem às categorias do autor empírico e as de instâncias sociais, tais como: institucional (Unicef); da mídia; dos pais; dos estudantes; dos professores. Podemos notar que, em relação à PI, houve um avanço na PF quanto à mobilização de vozes externas ao seu contexto imediato (pai, mãe). Isso mostra que João já dispõe de algumas informações e ou representações do mundo real e as transformou em mundo discursivo.

No que se refere às modalizações, encontramos duas ocorrências da modalização pragmática, duas da modalização apreciativa e duas da modalização lógica. Das unidades linguísticas que expressam a modalização pragmática (devem fazer, linha 19; não podemos deixar, linha 22) e a modalização apreciativa (**desinformados**, linha 4; **desamparados**, linha 3 e **perfeita**, linha 17); a lógica (**mais**, linha 4 e **seríamos hipócritas**, linha 15). Em relação a PI, observamos que houve um pequeno avanço tanto na qualidade dessa categoria, pois diversificou o uso de modalizadores, quanto na quantidade, já que ampliou o número de modalizadores apreciativos e pragmáticos, de um para dois, operação que permitiu João a se posicionar mais na produção final.

Quanto à organização das frases, avaliamos que não há violação séria das regras primárias da língua, há ocorrências de falta de pontuação, duas

ocorrências de problema de grafia e dois de concordância nominal. Contudo, do ponto de vista semântico, percebemos que a interpretação fica muito a cargo do leitor do texto, já que João lança a ideia e não a desenvolve, talvez porque esteja em sua linguagem interior e não tenha sentido necessidade de objetivar os desdobramentos da ideia julgando serem também compartilhados com o seu interlocutor. Destacamos alguns exemplos desse tipo de ocorrência. Exemplo 1: “[...] a maioria dos estudantes brasileiros ficaram desamparados e sem apoio após o início da pandemia”.

Exemplo 2:

“Os alunos ficaram cada vez mais desinformados e sem um base para se apoiar [...]”

Exemplo 3:

“[...] muitos alunos até preferem ele (ensino remoto) porquê dizem se sentir mais confortáveis [...]”

Podemos notar nesses exemplos que o enunciador deixa algumas casas sintáticas em aberto, para o leitor interpretar. No exemplo 1, João afirma que os estudantes brasileiros ficaram desamparados e sem apoio, mas não diz desamparados em relação a quem e qual o tipo de apoio. No exemplo 2, declara que os alunos ficaram cada vez mais desinformados e sem base para se apoiar, mas não diz em relação a quem informações precisam dominar e de qual base de apoio está se referindo. No exemplo 3, afirma que os estudantes preferem o ensino remoto porque se sentem mais confortáveis. Porém, também não diz em relação a quem advém o conforto. Se não tiver o desdobramento das ideias por parte do enunciador, o leitor pode derivar o sentido conforme sua própria compreensão.

Com relação às escolhas lexicais, notamos que o produtor do texto usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático (a educação foi a área mais afetada pelo coronavírus), quais sejam: **pandemia; coronavírus; ensino a distância; ead; estudantes; alunos; tecnologia; computador; celular; recursos digitais; evasão escolar; forma de ensinar; aulas convidativas**. Contudo, não usou léxicos que imprimem objetividade ao conteúdo temático (com exceção ao uso do operador argumentativo **mas**, linhas 5 e 16, e a locução verbal **não podemos deixar**, linha 22), porém, utilizou alguns substantivos abstratos (**desemprego, ensino, educação, desespero e vida**)

Finalmente, quanto aos recursos retóricos, encontramos uma citação, que é um recurso utilizado pelo articulista, para construir uma imagem positiva tanto

de si quanto daquilo e daquele de que fala, que é o chamado argumento de autoridade (Segundo a Unicef [...], linha 12). Outro recurso utilizado foi no título, o qual apresenta-se em negrito e com ponto de exclamação, recursos paralinguísticos que além de conferir força argumentativa, também são recursos metatextuais. Há também uma ocorrência da figura metáfora (“corrompidos pelo desespero”, linha 22) e a pressuposição (“os professores devem fazer aulas convidativas e divertidas [...]”, linhas 19 e 20). Outro recurso utilizado, considerado por Ducrot como manobra discursiva, foi a ironia (“seríamos hipócritas”, linha 15). Pela análise feita até aqui, podemos dizer que o uso desses recursos, ainda que restrito, além de já mostrar um pouco de intencionalidade do produtor, conferem mais força aos argumentos e dão sustentação à tese.

## 6.2.2 Desenvolvimento do raciocínio argumentativo no estudante representante do nível 2

A área mais afetada pela pandemia

A pandemia da Covid19 gerou impactos em diversas áreas importantes. Entre elas, a educação é a mais afetada, pois a falta de verba e as restrições dificultaram o ensino online e híbrido.

Especialistas afirmam que a desigualdade educacional é evidenciada com a pandemia, pois os alunos que têm acesso à tecnologia e, certamente, a educação são aqueles com mais dinheiro, já os mais pobres, infelizmente, não têm acesso ao ensino online e são deixados distantes dos outros criando um abismo entre os que tem acesso e os que não tem, prejudicando o aprendizado destes alunos e privilegiando os outros.

Porém existem aqueles que tem acesso ao ensino mesmo sendo pobres? Sim, mas, tristemente, são minoria se comparado com os outros.

As escolas tiveram dificuldade para se adaptar ao ensino híbrido, a falta de infraestrutura nas públicas, principalmente, é um fato que atinge a adaptação. Por serem pequenas, as salas não conseguem abrigar muitos alunos com o distanciamento das cadeiras, além de que os equipamentos são caros.

A economia é uma área afetada, mas é mais fácil reestruturá-la do que a educação, pois na educação há a formação de alunos para se tornarem cidadãos trabalhadores e, uma etapa pulada, desestabiliza todas as outras.

Sendo a mais afetada pela pandemia, a educação gera um abismo educacional, pela “separação” entre alunos com maior infraestrutura e os com menos, estes sendo maioria entre os outros. Além disso, gera uma dificuldade nas escolas para se adaptar ao ensino. Quando a educação é atingida, se torna a mais afetada, pois é mais difícil reestruturá-la do que outras áreas.

Para minimizar os impactos da pandemia na educação é necessário a ação de políticos enviando verbas para as escolas e tecnologias aos alunos. Assim como, campanhas nas redes sociais para doações de tecnologias já usadas ou não para alunos sem acesso a estas, a fim de aumentar o acesso à educação.

O texto de Isa é constituído por título, introdução, desenvolvimento e conclusão, o que significa que o conteúdo temático foi estruturado nas partes tradicionais do artigo de opinião. No que se refere à parte da introdução, a estudante introduziu o seu texto contextualizando o tema, explicitando o fato de a pandemia ter impactado diversas áreas importantes e tomou como ponto de partida para o seu raciocínio a tese que pretende defender (*a educação como a área mais afetada pela pandemia*). Em seguida, desenvolveu cinco parágrafos apresentando argumentos para defender a sua tese. Finalizou o texto com a conclusão em forma de proposta de solução.

Quanto ao tipo de discurso, notamos que o texto de Isa foi semiotizado por duas formas linguísticas, o discurso interativo (3º, 5º, 6º e 7º parágrafos) e o discurso misto interativo-teórico (1º, 2º e 4º parágrafos). Como marcas do discurso interativo, observamos apenas os tempos verbais: verbos no presente (**é** – 8 ocorrências; **afirmam**; **têm** – 5 ocorrências; **são** – 4 ocorrências; **atinge**; **conseguem** abrigar; **existem**; **há**; **desestabiliza**; **gera** – 2 ocorrências; **torna**); verbos no passado (**gerou**; **dificultaram**; **tiveram**). Quanto ao discurso misto interativo-teórico, destacamos as informações com valor de verdade autônoma, nas coordenadas do teórico e os verbos no presente, tanto na coordenada do discurso teórico quanto no interativo.

O agrupamento dos tipos de discurso constituiu-se na semiotização de duas sequências textuais canônicas (sequência argumentativa e sequência explicativa) em sete parágrafos.

O primeiro parágrafo é organizado por um fragmento da sequência explicativa (contextualização do assunto) e por um fragmento da sequência argumentativa, a qual é constituída pela premissa (tese) e um argumento. O segundo parágrafo também é organizado por um fragmento da sequência explicativa, em que há a explicitação de um fato incontestável, seguido pela sequência argumentativa completa, em todas as suas fases (premissa, dados e conclusão). O terceiro parágrafo (separado indevidamente do segundo) contém uma pergunta retórica, que reforça o argumento do segundo parágrafo, quando afirma que a desigualdade educacional foi evidenciada pela pandemia.

O quarto e o 5º parágrafos, por sua vez, são constituídos integralmente pela sequência argumentativa. No quarto parágrafo, a autora do texto apresenta argumentos que ancoram a sua tese e, no quinto, introduz um contra-argumento

apontando a economia como área também afetada pela pandemia, porém apresenta, logo em seguida, uma justificativa que refuta o seu contra-argumento.

O sexto parágrafo também é constituído da sequência argumentativa, em que Isa reafirma a sua tese, porém com muitas repetições de informações já apresentadas alhures. Finalmente, o sétimo parágrafo do texto é constituído por um fragmento da sequência argumentativa, com função de conclusão do texto, sob a forma de proposta de intervenção.

De modo geral, a produtora desenvolveu todas as partes apontadas no plano global do texto para a estrutura de um artigo de opinião. Essa operação garantiu-lhe um avanço no raciocínio argumentativo em relação à produção inicial, eliminando a tautologia apresentada.

Assim, inferimos que o esquema argumentativo usado pela estudante, segundo Toulmin (2006), foi o seguinte: o primeiro parágrafo apresenta uma curta contextualização do tema (a pandemia), fazendo referências aos impactos causados por ela em diversas áreas importantes (linha 1) – as quais constituem o **Dado (D)** da argumentação da autora. Ainda no mesmo parágrafo, Isa afirma que a “a educação é a mais afetada, pois a falta de verba e as restrições dificultaram o acesso ao ensino”, a qual constitui a tese/conclusão (C).

No segundo parágrafo, a estudante apresenta informações baseadas na voz de especialistas, afirmando que a desigualdade social foi evidenciada com a pandemia. Essas informações, por sua vez, funcionam como Justificativas/Garantias (W), que sustentam a sua tese de que a educação foi a área mais afetada. O terceiro parágrafo é introduzido por uma pergunta retórica para reforçar o “abismo” entre as pessoas mais pobres que não têm acesso à tecnologia, e as mais ricas, com esse acesso garantido. Também há, nesses dois parágrafos, a utilização de qualificadores modais (Q), os quais dão força argumentativa às justificativas.

Na sequência, o quarto parágrafo apresenta outra Justificativa/Garantia (W), explicitando a dificuldade das escolas públicas de se adaptarem ao novo formato de ensino (híbrido).

No quinto parágrafo, a estudante apresenta um contra-argumento (R) – *a economia como uma área também afetada pela pandemia* - o qual pode refutar a sua tese principal.

Finalmente, o sexto e sétimo parágrafos encaminham o texto para a conclusão. No sexto, a produtora reafirma a sua tese “a educação é a área mais

afetada pela pandemia”, que também consiste em uma Justificativa (W), e, no sétimo parágrafo, a autora aponta uma necessidade, ou seja, a Conclusão (C) - *minimizar os impactos da pandemia na educação* -, utilizando um Qualificador modal (Q).

Em relação aos mecanismos de textualização, notamos que não há conexão entre os tipos de discurso, somente entre as fases das sequências textuais e entre as frases sintáticas. A articulação entre as frases sintáticas da mesma sequência é marcada da seguinte forma: **pois** (linhas 2, 3, 14, 20); **já** (linhas 4, 24); **mesmo** (linha 8); **mas** (linhas 8, 14); **se** (linha 9); **principalmente** (linha 11); **além de que** (linha 12); **para** (linha 15); **e** (linha 15); **além disso** (linha 19); **quando** (linha 19); **assim** como (linha 23) e **a fim de** (linha 24).

Se considerarmos o terceiro parágrafo como continuidade do segundo, a unidade **porém** (linha 8) articula a sequência explicativa (linhas 3 a 7) à sequência argumentativa (linhas 8 e 9). Temos, aí, uma articulação entre fases da sequência argumentativa.

A análise da categoria conexão demonstra que a articulação do texto produzido por Isa é feita mais intensamente no plano da estrutura interna das frases sintáticas (microsintaxe). Há apenas uma articulação entre as sequências textuais. Quanto ao valor semântico desses organizadores textuais, notamos que dos 14 conectivos usados, 13 têm valor lógico e apenas um com valor temporal (**já**).

As vozes que são mobilizadas no texto são as que pertencem às categorias do autor empírico e as de instâncias sociais, tais como: mídia; especialistas; professores; senso comum. Podemos notar que em relação à PI, a autora apresenta um avanço nessa categoria, dando o devido tratamento ao conteúdo temático de cada uma dessas vozes. Isso mostra que Isa já dispõe de informações e ou representações do mundo real e as transformou em mundo discursivo.

No que se refere às modalizações, encontramos predominantemente a modalização apreciativa (2 ocorrências), a lógica (1 ocorrência) e a pragmática (1 ocorrência). As unidades linguísticas que expressam a modalização apreciativa são **infelizmente** (linha 5) e **tristemente** (linha 9), as que expressam lógica são **certamente** (linha 4) e **principalmente** (linha 11) e as que expressam a modalização pragmática “**é necessário a ação de políticos [...]**” (linha 22).

Quanto à organização das frases, avaliamos que não há violação séria das regras primárias da língua. Os problemas dessa ordem apontados são: falta de pontuação (linha 8); problema de acentuação (**híbrido** linhas 2 e 10); problema de concordância verbal (linha 8) e nominal (linha 22) e de regência (linha 4). Em relação à gramática, há poucos problemas, contudo, os mais sérios concentram-se na falta de desdobramento das informações apresentadas para tratar o conteúdo temático com o máximo de dados possível, de modo a oferecer insumos ao leitor para a compreensão do texto, visando à adesão do leitor. Sobre essa fragilidade do texto, destacamos alguns exemplos.

Exemplo 1:

“[...] a educação é a mais afetada, pois a falta de verba e as restrições dificultaram o ensino online e híbrido”

Exemplo 2:

“[...] Além disso, gera uma dificuldade nas escolas para se adaptar ao ensino”.

No exemplo 1, o enunciador afirma que “a falta de verba e as restrições dificultaram o ensino online e híbrido”, mas não explicita que tipo de restrição tampouco explica em que aspecto desses tipos de ensino tais restrições atingem. Já no exemplo 2, a informação que faltou a ser apresentada é a noção de sujeito. Na frase anterior, o sujeito é “a educação” e, na frase em questão, o verbo “gera” não tem sujeito. O sujeito da oração anterior não cabe ao sujeito da frase em análise. Logo, se a intenção do enunciador foi a de usar o recurso do paralelismo sintático na casa do sujeito, não obteve êxito. Acreditamos que o problema seja de várias ordens: escolha lexical (não é a educação que gera abismo educacional); inversão da ordem sintática canônica (iniciou o parágrafo com o rema e depois introduziu o tema) e a ausência de um sujeito da oração em análise, que resume todo o contexto para retomar a ideia para concluí-la.

Com relação às escolhas lexicais, com exceção do aspecto apontado, notamos que a autora do texto usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático (a área mais afetada é a educação), quais sejam: **pandemia; covid 19; impactos; educação; afetada; verba; restrições; ensino; híbrido; desigualdade educacional; alunos; tecnologia; aprendizado; escolas; infraestrutura; adaptação; distanciamento; equipamentos; abismo educacional.**

A enunciadora usou léxicos que imprimem objetividade ao conteúdo temático: operador argumentativo **mas** (linhas 8 e 14) e advérbio **certamente** (linha 4). Usou também substantivos abstratos: **desigualdade; infraestrutura; aprendizado; impactos; educação; restrições; adaptação; distanciamento.**

Finalmente, quanto aos recursos retóricos, encontramos uma pergunta retórica “**porém existem aqueles que tem acesso ao ensino mesmo sendo pobres?**” (linha 8); o uso de aspas “**separação**” (linha 18); a figura metáfora “**abismo educacional**” (linha 17) e a figura hipérbole “**abismo**” (linha 6). A análise da produção final demonstra que o uso dos recursos retóricos, ainda que mínimos, já distingue o texto em sua qualidade quanto à efetividade dos enunciados no que se refere à adesão do auditório.

### 6.2.3 Desenvolvimento do raciocínio argumentativo no estudante representante do nível 3

#### A caótica situação da economia brasileira na pandemia

No início da grande contaminação do coronavírus no Brasil, o país já entrou rapidamente em quarentena, assim diversas áreas foram afetadas, como a educação, a saúde e a economia. Como consequência disso, todos os brasileiros foram prejudicados de algum modo, passando por uma situação caótica.

Todas as áreas foram atingidas intensamente por essa pandemia, mas fica a critério de nós especialistas, descobriremos a área mais impactada. Reuni dados e todos eles induzem a acreditar que a economia, é com certeza, a mais afetada.

Com o regime de distanciamento social, muitos trabalhadores e empresas tiveram que cessar seus modos de trabalho, isso gerou o fechamento de muitas empresas e fábricas, ocasionando o aumento dos preços dos produtos (inflação) e a dispensa da maioria de seus funcionários.

“Muitos sugeriam que a alta dos preços é resultado do enfraquecimento da moeda e da escassez de matéria-prima junto dos fornecedores. Para reduzir a pressão extra sobre as margens, as empresas reduziram o número de postos de trabalho e aumentaram seus próprios preços de venda,” diz Pallyanna de Lima, Diretora Associada de Economia na IHS Markit.

A consequência dos desempregados e do enorme aumento na quantidade de pessoas na pobreza, que até então já era alta. No mês de janeiro desse ano, 12,8% dos brasileiros passaram a viver com menos de R\$246 por mês, o equivalente a R\$8,20 ao dia, linha de pobreza extrema calculada pela FGV Social a partir de dados das pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADS). No total, segundo projeção do FGV Social, quase 27 milhões de pessoas estão nessas condições no começo do ano.

Para minimizar o impacto da população que estava no estado de miséria, o governo distribuiu o auxílio emergencial, que chegou a derrubar a pobreza extrema de 55 Milhões de brasileiros. No entanto, esse pagamento teve seu fim em dezembro de 2020 (causando um salto na taxa de pobreza extrema), tendo um valor de cerca de R\$ 322 bilhões no total. Com essas e outras medidas, em 2020 a dívida pública saltou 15 pontos, atingindo 89,3% como proporção do PIB, de acordo com a FGV Social.

Além disso, de certo modo a economia está ligada com a educação em relação as consequências. Como o sistema educacional das escolas se transformaram em um ensino a distância, é preciso de aparelhos tecnológicos para participar das aulas remotas, assim o responsável do estudante precisa lhe proporcionar esse acesso, mas sendo difícil se o responsável estiver desempregado.

Portanto, a economia sofre e vem sofrendo sérios danos durante essa pandemia, e ainda prejudica outras áreas. Mesmo com o auxílio emergencial, a população continuou sofrendo com a qualidade

financeira extremamente baixa, já que ele acabou no final de 2020. Logo, levando em conta os dados e a realidade, essa área e a que mais atinge a sociedade e que mais necessita de ajuda.

O texto de Fábio é constituído por título, introdução, desenvolvimento e conclusão, cujo conteúdo temático foi estruturado nas partes do artigo de opinião. No que se refere à introdução, o estudante desenvolveu dois parágrafos e tomou como ponto de partida para o seu raciocínio o fato de que a contaminação do coronavírus, no Brasil, fez com que o país entrasse rapidamente em quarentena, afetando diversas áreas como a educação, a saúde e a economia. Dessa forma, apresentou ao leitor a tese que pretende defender (a economia como a área mais afetada pela pandemia). Em seguida, desenvolveu quatro parágrafos com argumentos para defender a sua tese. Finalizou o artigo com um contra-argumento e a conclusão em forma de síntese.

No que se refere ao tipo de discurso, notamos que o texto de Fábio foi semiotizado por três formas linguísticas: o misto interativo-teórico, o interativo e o teórico. Iniciou-se com o discurso misto interativo-teórico no primeiro parágrafo e, nos segundo e terceiro, interativo; o quarto, teórico; o quinto e o sexto parágrafos, misto interativo-teórico e os dois últimos (sétimo e oitavo parágrafos), interativos.

Como marcas do discurso interativo, observamos as seguintes unidades linguísticas, quais sejam: pronome de 1ª pessoa (**nós** especialistas descobriremos); elemento ostensivo (**isso**); verbos no presente (**fica; induzem; é; diz; estão; está; precisa; sofre; vem** sofrendo; **prejudica; necessita**); verbos no passado perfeito (**entrou; foram; tiveram; gerou; reduziram; aumentaram; passaram; chegou; teve; saltou; transformaram; continuou; acabou**). Além do passado perfeito, há três ocorrências do passado imperfeito (**sugeriam; era; estava**).

As marcas do discurso teórico, no texto de Fábio, ficam por conta das citações que faz dos textos de referências trabalhados nas oficinas da SD, as quais se apresentam como verdades autônomas, usadas como argumento de autoridade. As formas linguísticas do discurso misto, encontramos, de modo simultâneo, unidades linguísticas tanto do discurso interativo quanto do teórico.

O agrupamento dos tipos de discurso constituiu-se na semiotização de duas sequências textuais canônicas (sequência argumentativa e sequência explicativa), as quais estão dispostas em oito parágrafos.

O primeiro parágrafo é organizado pela sequência explicativa, o qual é constituído pela contextualização do assunto. O segundo, organizado por meio da sequência argumentativa, apresenta a premissa (tese). O terceiro parágrafo é construído por uma sequência argumentativa, e o quarto, pela sequência explicativa, na qual traz um argumento de autoridade.

O quinto e o sexto parágrafos são constituídos pela sequência argumentativa, nos quais constam os argumentos apresentados pelo produtor. O sétimo também foi organizado na sequência argumentativa, porém, apresenta um contra-argumento. Finalmente, o oitavo e último parágrafo do texto é constituído por um fragmento da sequência argumentativa com função de conclusão, sob a forma de síntese.

Observamos, portanto, que o produtor desenvolveu todas as partes, apontadas no plano global do texto, o que favorece o raciocínio argumentativo. Assim, inferimos que o esquema argumentativo usado pelo produtor, segundo Toulmin (2006), foi o de iniciar com um dado (D), seguido de uma conclusão (C), apoiada por um Qualificador modal (Q), seguido de quatro Justificativas/Garantias (W), e depois uma refutação, seguida de conclusão.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, notamos que há articulação tanto entre os tipos de discurso (como consequência disso, linha 2 e 3; além disso, linha 27), quanto entre fases de uma mesma sequência (com, linha 8; para, linha 21 e portanto, linha 31); bem como entre as frases sintáticas: já (linha 1, 16); assim (linha 2, 29); mas (linhas 5 e 30); e (linhas 6, 10, 31); com certeza (linha 7); isso (linha 9); para (linha 12); que (linhas 16, 22); até (linha 16); então (linha 16); no entanto (linha 22 e 23); com (linha 24, 27); de acordo com (linha 25); de certo modo (linha 27); como (linha 28); e ainda (linha 31); mesmo (linha 32); já que (linha 33); logo (linha 33).

Em relação ao desempenho da conexão, a produção final de Fábio, comparada com a produção inicial, não teve grandes avanços quanto à natureza dos tipos de articulação. Em ambas as produções, notamos articulações nos três níveis da estrutura textual global de seu texto: no nível mais englobante do plano do texto (entre os tipos de discursos); no nível inferior desse plano (entre as fases de uma sequência), e no nível mais inferior ainda (integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência). No entanto, o ponto em que percebemos uma evolução nessa categoria é exatamente na quantidade

e na diversidade dos conectivos usados na produção final, nesses diferentes níveis de articulação.

As vozes que são mobilizadas no texto são as que pertencem às categorias do autor empírico e as de instâncias sociais, tais como: mídia, economista, institucional (FGV Social; PNADS); governo; estudante; pais. A invocação dessas vozes pelo autor empírico, origem do texto, é para lhes dar responsabilidade do dizer, o que dá mais credibilidade ao seu texto, reforçando seus argumentos.

No que se refere às modalizações, encontramos predominantemente a modalização apreciativa: **rapidamente** (linha 1); **caótica** (linha 4); **intensamente** (linha 5); **enorme** (linha 15); **difícil** (linha 30); **sérios danos** (linha 31); **extremamente** (linha 33). Quanto à modalização lógica, encontramos **mais** (linha 6); **com certeza** (linha 7); **maioria** (linha 9); **de certo modo** (linha 26) e **a que mais necessita de ajuda** (linha 34). Já a modalização pragmática, foram encontradas três ocorrências: **é preciso de** (linha 28); **o responsável do estudante precisa lhe proporcionar** (linha 29).

Quanto à organização das frases, avaliamos que não há violação séria das regras primárias da língua, no entanto, há um problema de coerência, ou seja, frase incompleta (linha 15 e 16) e, algumas ocorrências de concordância verbal (linhas 27 a 30).

Com relação às escolhas lexicais, notamos que o produtor do texto usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático (a área mais afetada pela pandemia é a economia), quais sejam: **contaminação; coronavírus; quarentena; pandemia; impactada; economia; afetada; distanciamento social; trabalhadores; empresas; modos de trabalho; fábricas; inflação; funcionários; estado de miséria; governo; auxílio emergencial; pobreza extrema; educação; sistema educacional; escola; ensino à distância; aparelhos tecnológicos; aulas remotas; estudantes; desempregado; financeira; sociedade**. Com relação às palavras que ressaltam objetividade, identificamos (**mas; com certeza; de certo modo**) e aos substantivos abstratos, **contaminação; educação; saúde; economia; pandemia; pobreza**.

Finalmente, quanto aos recursos retóricos, encontramos uma citação, em que o produtor utiliza a voz de uma economista como argumento; dois argumentos de autoridade; a figura metáfora (**a economia sofre e vem sofrendo**, linha 31). Comparando o desempenho de Fábio no uso de recursos

retóricos com a produção inicial, na final há menos ocorrência desses recursos. Esse fato pode ser em função de que há muitas citações retiradas de textos-fonte usados como material de análise na SD, os quais foram utilizados pelo autor como argumento. Essa operação não deixa de ser própria dos recursos retóricos, já que tais citações constituem argumentos de autoridade. Porém, a preocupação de trazer muitos dados da realidade limitou o produtor de escolher outras estratégias argumentativas.

### **6.3 Síntese da análise das produções finais comparadas com as produções iniciais**

Nesta subseção, apresentamos a confrontação dos resultados da produção final com a produção inicial, sintetizando os avanços obtidos pelo procedimento didático realizado.

O texto de João, representante do nível 1, na PF, apresentou grande avanço na organização do raciocínio argumentativo, comparada à PI. Em relação ao plano geral do texto, o estudante estruturou o conteúdo temático nas partes do artigo de opinião, diferentemente da PI, em que o plano geral do texto foi estruturado apenas na parte do desenvolvimento. No que se refere ao tipo de discurso, seu texto foi semiotizado nas formas linguísticas do discurso interativo, forma predominante do artigo de opinião, e do discurso misto-teórico, o que não ocorreu na produção inicial, que foi semiotizada predominantemente no discurso relato interativo. O texto foi planejado nas três sequências textuais canônicas mais frequentes no gênero artigo de opinião: argumentativa; explicativa e descritiva. Já no que diz respeito aos mecanismos de textualização, na PF, o texto ainda foi articulado no nível mais superficial do texto, ou seja, há conexões mais locais (dentre duas frases sintáticas), tal como na PI. Houve também um avanço em relação à mobilização de vozes externas ao seu contexto imediato, em relação à produção inicial, que só houve vozes de personagens de convívio imediato (pai, mãe) e a do próprio autor. Em relação às modalizações observamos um pequeno avanço tanto na qualidade, quanto na quantidade de uso de modalizadores. Quanto à organização das frases, não há violação séria das regras primárias. Contudo, do ponto de vista semântico, percebemos que a interpretação fica muito a cargo do leitor do texto, devido à falta de algumas informações. Com relação às escolhas lexicais, João usou em seu texto palavras

do mesmo campo semântico do conteúdo temático; não usou léxicos que imprimem objetividade, mas utilizou alguns substantivos abstratos, os quais conferem dados da realidade objetiva. Finalmente, quanto aos recursos retóricos, a PF de João apresenta diferentes recursos (uma citação - recurso utilizado pelo articulista, para construir uma imagem positiva tanto de si quanto daquilo e daquele de que fala, que é o chamado argumento de autoridade -; o título qual apresenta-se em negrito e com ponto de exclamação - recursos paralinguísticos e metatextuais; figura metáfora; pressuposição; ironia). O uso desses recursos, ainda que restrito, além de já mostrar um pouco de intencionalidade do produtor, conferem mais força aos argumentos e dão sustentação à tese, os quais conferem força aos seus argumentos.

Embora o texto de João tenha tido avanço significativo na organização do raciocínio argumentativo, observamos que o seu texto ainda necessita de um trabalho mais apurado com a linguagem, ou seja, ser desenvolvido, principalmente, nas capacidades linguístico-discursivas.

O avanço no desempenho do raciocínio argumentativo também foi observado na produção final de Isa e de Fábio, representantes dos textos de nível 2 e 3, respectivamente.

A produção final de Isa, representante do nível 2, foi estruturada em todas as partes do artigo de opinião. Essa operação garantiu-lhe um avanço no raciocínio argumentativo em relação à produção inicial, eliminando a tautologia apresentada na PI. Quanto ao tipo de discurso seu texto foi semiotizado por duas formas linguísticas: o discurso interativo e o discurso misto interativo-teórico. Esse agrupamento dos tipos de discurso constituiu-se na semiotização de duas sequências textuais canônicas (sequência argumentativa e sequência explicativa). Em relação aos mecanismos de textualização, a PF de Isa demonstra que a articulação do texto produzido por Isa é feita mais intensamente no plano da estrutura interna das frases sintáticas (microsintaxe). Quanto às vozes, a autora também apresenta um avanço nessa categoria, se comparada à PI, pois Isa dá o devido tratamento ao conteúdo temático de cada uma das vozes mobilizadas em seu texto. No que se refere às modalizações, há a presença de um número razoável de modalizadores, os quais auxiliam na construção do ponto de vista de Isa. Quanto à organização das frases, não há violação séria das regras primárias da língua. Contudo, os problemas mais sérios concentram-se na falta de desdobramento das informações apresentadas para tratar o

conteúdo temático com o máximo de dados possível, de modo a oferecer insumos ao leitor para a compreensão do texto. Em relação às escolhas lexicais, a autora do texto usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático; usou léxicos que imprimem objetividade ao conteúdo temático, bem como substantivos abstratos. Quanto ao uso dos recursos retóricos, ainda que mínimos, já confere ao texto de Isa efetividade nos enunciados, imprimindo força nos argumentos.

A produção final de Fábio, representante do nível 3, também foi estruturada em todas as partes do artigo de opinião. No que se refere ao tipo de discurso, seu texto foi semiotizado por três formas linguísticas: o misto interativo-teórico, o interativo e o teórico. O agrupamento dos tipos de discurso constituiu-se na semiotização de duas sequências textuais canônicas (sequência argumentativa e sequência explicativa). Em relação ao desempenho da conexão, a produção final de Fábio, comparada com a produção inicial, não teve grandes avanços quanto à natureza dos tipos de articulação. Em ambas as produções, notamos articulações nos três níveis da estrutura textual global de seu texto (entre os tipos de discurso, entre as fases de uma sequência e entre as frases sintáticas de uma mesma sequência). Quanto às vozes, Fábio mobiliza as de diferentes instâncias sociais, as quais, em sua maioria, funcionam como voz de autoridade para reforçar seus argumentos. Em relação às modalizações, há um número significativo de modalizadores, os quais auxiliam na construção do ponto de vista de Fábio. Com relação às escolhas lexicais, o estudante usou palavras do mesmo campo semântico do conteúdo temático; palavras que ressaltam objetividade e substantivos abstratos. Quanto à organização das frases, avaliamos que não há violação séria das regras primárias da língua, no entanto, há um problema de coerência, ou seja, frase incompleta. Embora haja grande avanço no raciocínio argumentativo de Fábio, em relação à PI, no uso de recursos retóricos, na final, há menos ocorrência desses recursos do que na PI. Esse fato pode ser em função de que há muitas citações retiradas de textos-fonte usados como material de análise na SD, os quais foram utilizados pelo autor como argumento. Essa operação não deixa de ser própria dos recursos retóricos, já que tais citações constituem argumentos de autoridade. Porém, a preocupação de trazer muitos dados da realidade limitou o produtor de escolher outras estratégias argumentativas.

O quadro 8 demonstra esse avanço no desenvolvimento do raciocínio argumentativo dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 8: Síntese comparativo da análise das produções iniciais e finais dos alunos

<b>Categorias analisadas</b>	<b>João – nível 1</b>	<b>Isa – nível 2</b>	<b>Fábio nível 3</b>
Tipo de discurso	PI – Relato interativo PF – Interativo e misto interativo-teórico	PI – Interativo e narração.  PF – Interativo e misto interativo-teórico	PI- – Interativo e narração.  PF – Interativo, teórico e misto interativo-teórico
Sequência textual	PI – Sequência argumentativa; script; sequência explicativa.  PF – Sequências: descritiva; argumentativa e explicativa.	PI – Sequência explicativa e argumentativa.  PF – Sequência explicativa e argumentativa	PI- Sequências explicativa, argumentativa e script  PF – Sequências explicativa e argumentativa
Conexão	PI – Conexão entre as frases sintáticas.  PF – Conexão entre as frases sintáticas.	PI - Conexão entre os tipos de discursos e entre as frases sintáticas.  PF – Conexão entre as frases das sintáticas de uma mesma sequência.	PI- Conexão entre os tipos de discursos, articulação entre as fases da sequência e entre as frases sintáticas.  PF - Conexão entre os tipos de discursos e entre as frases sintáticas.
Vozes	PI – Vozes: autor empírico e vozes de instâncias sociais mais imediatas ao convívio do autor.  PF - Vozes: autor empírico e vozes de instâncias sociais de contexto imediato mais amplo do autor.	PI - Vozes: autor empírico e vozes de instâncias sociais mais imediatas ao convívio do autor.  PF - Vozes: autor empírico e vozes de instâncias sociais de contexto imediato mais amplo do autor.	PI- Vozes: autor empírico e vozes de instâncias sociais.  PF - Vozes: autor empírico e vozes de instâncias sociais
Modalizações	PI – Lógicas (Predominante); apreciativas e pragmáticas.  PF – Pragmáticas (2); lógicas (2) e apreciativas (2)	PI – Lógicas e pragmáticas.  PF – Lógicas, apreciativas e pragmáticas.	PI- Lógica (predominante), apreciativa e pragmática  PF - Lógica, apreciativa (predominante) e pragmática
Sintaxe da frase	PI – Pontuação (poucas ocorrências).  PF – Concordância, grafia e acentuação (poucas ocorrências)	PI – Acentuação e concordância.  PF – Acentuação, concordância e regência.	PI- Acentuação, pontuação e grafia  PF – Acentuação, pontuação e concordância
Semântica (significado a partir da sintaxe)	PI – Não há violações – texto curto e pouco desenvolvido.  PF – Há a ocorrências de algumas informações não desenvolvidas.	PI – Uso indevido de algumas palavras.  PF – Informações não desenvolvidas	PI- Não há violações sérias  PF – Há uma oração incompleta e uma sem o preenchimento da casa sintática de sujeito
Escolhas lexicais - campo semântico -ressalta objetividade - substantivos abstratos	PI – Palavras do mesmo campo semântico. E uma palavra que exprime objetividade. Não há presença de substantivos abstratos.  PF - Palavras do mesmo campo semântico. E três palavras que exprimem objetividade. Há presença de 5 substantivos abstratos.	PI – Palavras do mesmo campo semântico; Palavras que ressaltam objetividade. Substantivos abstratos.  PF – Palavras do mesmo campo semântico; Palavras que ressaltam objetividade. Substantivos abstratos.	PI- Palavras do mesmo campo semântico; Substantivos abstratos.  PF - Palavras do mesmo campo semântico; Palavras que ressaltam objetividade. Substantivos abstratos.
Recursos Retóricos	PI – Presença de uma Metonímia (uso inconsciente).  PF – Argumento de autoridade; metáfora; pressuposição e ironia.	PI – Metáfora e antítese.  PF – Pergunta retórica, aspas, metáfora e hipérbole	PI- Metonímia, perífrase e metáfora  PF – Citação (argumento de autoridade) e metáfora
Articulação dos recursos retóricos	PI – Não há articulação do recurso retórico.  PF – Há articulação dos recursos retóricos utilizados pelo autor, os quais conferem força argumentativa ao texto.	PI – Há articulação do recurso retórico  PF – Há articulação do recurso retórico	PI – Há articulação do recurso retórico  PF – Há articulação do recurso retórico

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A intervenção didática organizada intencional e sistematicamente para desenvolver o raciocínio argumentativo melhorou a qualidade da textualização dos textos argumentativos escritos pelos estudantes. Nossa avaliação sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudantes foi positiva. Verificamos, por meio da produção final dos alunos, comparada à produção inicial, conforme o quadro 8, que, no início do trabalho, os alunos apresentaram dificuldades em semiotizar o conteúdo temático nas categorias de análise propostas pelo ISD e que, após o desenvolvimento da pesquisa e da SD, apresentaram um avanço significativo na organização do raciocínio argumentativo mediados por diferentes recursos linguísticos e retóricos. Entendemos que esse avanço se deve ao fato de que as atividades propostas pela SD tinham objetivos específicos com foco para o desenvolvimento do raciocínio argumentativo dos alunos, como pode-se observar no quadro 6 - Síntese das atividades desenvolvidas por capacidades de linguagem - em que a maior parte das atividades está concentrada nas capacidades discursivas (42,85%).

Para ilustrar esse avanço, destacamos a produção final de João, na qual observamos, de forma muito clara, o esquema argumentativo usado pelo estudante, descrito no item 6.2.1 deste trabalho.

#### **6.4 Generalizações da pesquisa**

O procedimento didático realizado nesta pesquisa teve como objetivo desenvolver o raciocínio argumentativo nos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir do cotejamento entre a análise da produção final com a da produção inicial, bem como observando todo o processo da realização das atividades em todas as oficinas, pudemos fazer algumas generalizações sobre esse estudo.

A primeira abstração que registramos está relacionada à escolha da área defendida como a mais impactada no período da pandemia da Covid-19 (Educação, Saúde e Economia). Na PI, a maioria dos estudantes optou pelas áreas da Saúde e da Economia (39% escolheram a área da Saúde; 39% a da Economia e 22% a da Educação). Atribuímos a razão dessas escolhas ao fato

de estas terem sido feitas no auge da pandemia, período em que a vacina contra a Covid-19 ainda estava em estudos e o número de morte e de contágio eram muito altos. Em relação à Economia, em função do isolamento social, os trabalhos que tinham condições de serem executados a distância, passaram a funcionar na modalidade *home-office*. Os demais foram ora interrompidos ora encerrados, o que provocou muitas perdas de emprego, sobretudo os informais. Possivelmente, para os estudantes desta pesquisa, as áreas da Saúde e da Economia, nesse período, representavam necessidades básicas de sobrevivência: a Saúde, porque se contaminado, dependendo da imunidade do organismo e da presença de comorbidades, o sujeito poderia morrer; a Economia porque, para os estudantes, estava ligada diretamente à existência de emprego e muitos brasileiros, possivelmente muitos de suas famílias, perderam o emprego.

Na PF, houve mudança desse percentual de escolha das áreas (17,6% escolheram a área da Saúde; 29,4% a da Economia e 53% a da Educação). Nesse momento histórico da produção final, o Brasil já se encontrava com a maior parte da população vacinada com a 1ª dose. Houve queda substancial no número de mortes e as atividades sociais e comerciais já estavam sendo retomadas para o modo presencial.

Quanto à escolha da área mais impactada, no caso específico dos participantes da pesquisa, destacamos que João escolheu, na PI, a área da Economia e, na PF, optou pela área da Educação; Isa escolheu Educação nas duas produções e Fábio, ao contrário de João, optou pela Educação na PI e, na PF, mudou para a área da Economia, como sendo a mais afetada pela pandemia. Atribuímos a razão dessa alteração de área em função de a Saúde e a Economia, na visão dos estudantes, estarem sendo reorganizadas. A Saúde, em razão da validação da vacina, e a Economia, com a volta das atividades comerciais no modo presencial e, assim, vislumbraram-se as possibilidades da recuperação dos empregos. Com essas duas áreas em reorganização, os estudantes, voltaram a atenção para a Educação, a qual foi a área escolhida pela maioria dos estudantes como a que foi mais impactada pela pandemia. Acreditamos que essa escolha seja em decorrência de os estudantes estarem problematizando a realidade que, então, estavam se confrontando naquele momento da produção textual final (quase dois anos fora da escola). Os

estudantes estavam sendo impactados pela suspensão das aulas presenciais, pela submissão às aulas remotas e por todas as dificuldades enfrentadas com a falta de acesso e o manuseio da tecnologia, que passou a ser fundamental para que o ensino acontecesse.

Dessa análise, abstraímos que os estudantes, ao se posicionarem discursivamente sobre um dado assunto, em uma determinada situação, o fazem partindo de uma realidade concreta, imediata e particular. Isso significa que os estudantes ainda não conseguem abstrair a realidade a partir de um âmbito mais social e universal. Para isso precisaria ter um conhecimento mais profundo sobre as intervinculações fenomênicas para melhor apreender a totalidade histórico-social (realidade) e, a partir dessa apreensão, objetivar seu posicionamento nos textos argumentativos, apresentando argumentos com os dados da realidade objetiva.

Sobre a questão da área mais impactada, observamos que as poucas opções feitas pela área da Economia, na PF, foram feitas por alunos que tinham melhor desempenho textual, cuja área exige maior conhecimento político e social. O que pode ser demonstrado na PF de Fábio.

A segunda generalização, vem em decorrência da primeira. Os estudantes não descreviam o problema alvo da argumentação e partiam direto na apresentação de seu ponto de vista. Isso mostra a fragilidade do texto argumentativo, pois vai apresentar a opinião sobre algo que não foi problematizado. Essa falta de problematização pode ser tanto em função do desconhecimento do mundo real e quanto do mundo discursivo. Desse modo, entendemos que sem o mínimo conhecimento da totalidade histórica não é possível argumentar. Tampouco se não objetivar o que está presumido na consciência do enunciador, não há adesão do interlocutor por falta de conhecimento partilhado.

A terceira generalização que a pesquisa permitiu-nos fazer é a grande dificuldade dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de realizar sínteses, observada pela falta de conclusão dos textos argumentativos analisados.

A quarta generalização vem em decorrência de todas as anteriormente discutidas. Ainda não ocorre um pareamento pleno das funções psíquicas pensamento e linguagem no ato de argumentar dos estudantes participantes da

pesquisa, pois faltava sincronia entre o pensamento (raciocínio) e a linguagem (uso dos recursos linguísticos e retóricos). Instrumentos semióticos construídos especificamente para auxiliar no pareamento dessas duas funções psíquicas (pensamento e linguagem) possibilitam que os textos sejam semiotizados com mais qualidade, já que, como uso desse instrumento, o raciocínio argumentativo está em pleno desenvolvimento.

A partir dessas generalizações, concluímos que quanto mais o aprendiz de língua portuguesa passar por situações de ensino de operações de linguagem argumentativa organizadas intencional e sistematicamente mais desenvolve pensamento e linguagem. E quanto mais essas duas funções psíquicas estiverem desenvolvidas, mais o produtor do texto argumentativo terá condições de desenvolver ações de linguagem com “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 102).

A seguir, apresentamos nossas considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, queremos fazer uma retomada de nossa pesquisa, a fim de analisar suas contribuições para auxiliar o trabalho do professor no desenvolvimento do raciocínio argumentativo dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

O interesse em cursar o mestrado profissional foi motivado justamente para ampliar nossos conhecimentos sobre como trabalhar com gêneros do argumentar como instrumento para desenvolver o raciocínio argumentativo em alunos da Educação Básica. O curso de mestrado permitiu a apropriação das bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa que realizamos e a intervenção desenvolvida no espaço escolar, por meio de um trabalho direcionado com atividades de linguagem que explorem os gêneros textuais, especificamente os que estão inseridos no agrupamento do argumentar e, de modo especial, o artigo de opinião. Com tais conhecimentos teóricos, conseguimos aprimorar nossa prática pedagógica de ensino de linguagem.

Nosso percurso foi conduzido pelos documentos oficiais, como o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), e a BNCC (BRASIL, 2018); pela teoria do ISD e de sua engenharia didática (BRONCKART, 2006 e 2009; DOLZ, SCHNEUWLY, 2011; MACHADO e CRISTOVÃO, 2006); da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2007); da Retórica Velha (ARISTÓTELES, 2005); da Nova Retórica (PERELMAN e TYTECA, 2014); da argumentação (TOULMIN, 2006; DUCROT, 1972), e por obras de divulgação científica de autores contemporâneos (BAGNO, 2012; GUIMARÃES, 2011; ZOPPI-FONTANA, 2006; KOCH, 2011; FIORIN, 2018 e 2019), que sustentaram a pesquisa teórico-metodológica e orientaram nossa intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento do raciocínio argumentativo, aspecto para o qual convergiu nossa proposta de produção textual do gênero artigo de opinião.

Nossa intervenção didática foi fundamentada na base metodológica da sequência didática da Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), por meio da qual desenvolvemos um trabalho voltado a questões sociais que envolvem a argumentação na vida prática do cidadão. Para a concretização dessa prática, nosso trabalho foi instrumentalizado por atividades sistematizadas pela metodologia da SD.

Retomando o que apresentamos na introdução dessa pesquisa, pretendemos responder aos questionamentos feitos e se os objetivos foram alcançados. Pelo trabalho realizado, constatamos que houve o desenvolvimento do raciocínio argumentativo e das capacidades de linguagem requeridas para a produção do gênero artigo de opinião, descritas no modelo didático. Por meio da análise dos resultados obtidos, foi possível perceber a forma de os participantes da pesquisa se relacionar com o gênero antes e depois da intervenção pedagógica. Verificamos, através da análise das duas produções (inicial e final), um engajamento mais comprometido dos estudantes para a própria prática de produção de textos, observado na realização das atividades coletivas, bem como pelo uso do dispositivo criado para mediar o desenvolvimento do raciocínio argumentativo para auxiliá-los na tarefa de produzir a versão final do texto exemplar do gênero artigo de opinião. Entendemos que os alunos perceberam que o ato de argumentar na vida prática deve ser feito com criticidade, responsabilidade e ética.

No que se refere à produção do texto argumentativo, por meio da realização coletiva das atividades da SD e dos textos produzidos individualmente, os estudantes puderam observar que, a todo momento, a argumentação se faz presente em nossa vida, e que escrever para um auditório real (interlocutor) exige atividade do pensamento, da linguagem e de conhecimentos de estratégias discursivo-argumentativas, bem como a capacidade de se adaptar ao auditório para que seu posicionamento seja aceito.

Diante dessa tomada de consciência dos estudantes e dos resultados da análise das produções finais, podemos afirmar que as operações particulares que lhes são imputáveis para desenvolver o raciocínio argumentativo e alcançarem o estatuto de agente que argumenta na vida política cotidiana, em uma sociedade democrática são de várias ordens, sendo que todas pressuponham a convergência do pensamento e da linguagem na práxis da escrita.

Numa primeira ordem, estão as operações de linguagem referentes às três capacidades de linguagem descritas no modelo didático do gênero artigo de opinião: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. O agente tem de dominar essas capacidades necessárias para conseguir produzi-lo. Por meio do modelo didático construído foi possível responder ao primeiro questionamento. A partir

das características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas do gênero artigo de opinião, que definem as operações para a escrita desse gênero, acrescentamos outras do domínio dos recursos retóricos que fusionadas potencializam a efetividade da comunicação.

Assim, numa segunda ordem de operações estão as de escolha dos recursos retóricos para constituir força argumentativa, tanto na construção do raciocínio quanto na estratégia escolhida pelo locutor na elaboração do esquema argumentativo do texto artigo de opinião. Tais operações encontram-se descritas no modelo didático do gênero artigo de opinião por nós revisado. A realização de tais operações depende da capacidade de ação de linguagem do enunciador, que implica considerar informações armazenadas na memória (conteúdo temático); manobras discursivas para tratamento do conteúdo temático; conhecer e considerar o contexto; pessoa e lugar etc. Além dessa capacidade, para realizar tais operações o agente produtor desse gênero precisa ter uma intencionalidade para realizar uma ação de linguagem, dominar os diferentes tipos de linguagem (própria e figurada), que não se opõem, mas que se sobrepõem e que, nessa sobreposição, resulta em um acréscimo de significados.

A terceira ordem de operações tratadas nesta pesquisa, mas não a última possível, são as operações lógicas do raciocínio, assim compreendidas por Vigotski (MARTINS, 2013): análise-síntese, comparação, generalização e abstração. Tais operações foram trabalhadas durante a realização da SD em diferentes momentos. Para realizar tais operações o enunciador de um texto deve dominar a operação de análise-síntese, que consiste em desmontar e montar um determinado objeto; realizar comparações entre objetos identificando diferenças e semelhanças entre eles; saber abstrair tais semelhanças e diferenças e realizar generalizações e, por fim, usar a base de todas essas operações para operar por conceitos (abstração) na produção de um texto.

Os três tipos de operações foram, aqui, discutidos separadamente por uma questão didática, mas, na dimensão praxiológica da produção de textos argumentativos, nenhuma dessas operações é independente uma das outras. É justamente a imbricação profunda desses três ou mais tipos de operações que potencializa o desenvolvimento do raciocínio, o seu arranjo no plano sintático-

semântico, mediado por escolhas de diferentes recursos argumentativos, visando ao cumprimento de seu propósito de comunicação.

Para proporcionar a realização de tais operações, foi elaborada e desenvolvida a SD em torno do gênero artigo de opinião. As atividades da SD organizaram o pensamento dos alunos e lhes promoveram autonomia pelo simples fato de entender a necessidade de argumentar a partir de fatos; de procurar fontes para ancorarem seus pontos de vista. Foi por meio da SD que conseguimos articular os recursos linguísticos e retóricos para constituir a força dos argumentos da ação comunicativa concretizada na produção do artigo de opinião pelos estudantes.

Respondidas as duas questões que conduziram nossa pesquisa, discorreremos, agora, se os objetivos propostos foram atingidos. Sobre a identificação dos recursos linguísticos, constituintes do gênero artigo de opinião, e retóricos que compõem o processo argumentativo para uma determinada finalidade de comunicação, valemo-nos dos resultados de pesquisas sobre o gênero artigo de opinião e incluímos os recursos retóricos como parte da descrição desse gênero. Com a análise foi possível constatar que não dá para tratar separadamente os dois recursos, já que os dois sistemas de linguagem (própria e figurada) não se opõem.

Embora do ponto de vista teórico apresentar a dificuldade de apontar as fronteiras entre tais recursos, para o processo escolar, a junção destes no modelo didático do gênero apresentou muita eficiência tanto por propiciar gestos didáticos mais diversificados direcionados a um resultado de imbricação de tais recursos numa prática argumentativa em uma situação real de comunicação. A intervenção pedagógica também permitiu uma dinâmica diferenciada, mesmo em um ensino remoto, proporcionando um interesse maior aos estudantes em realizar as atividades propostas na SD. Eles compreenderam que sua participação na construção do conhecimento a respeito do gênero artigo de opinião produzido lhes estaria acessível para agir comunicativamente no mundo real.

A respeito da organização sintático-semântica dos recursos linguísticos e retóricos no texto pelos participantes da pesquisa, conseguimos demonstrar que, de fato, tais recursos contribuem para reforçar a finalidade argumentativa de defender seu ponto de vista sobre a área que mais foi afetada com a pandemia.

Na nossa avaliação, desenvolvemos um trabalho de intervenção intencional e sistematizado, instrumentalizado pela sequência didática em torno do gênero artigo de opinião, que trouxe muitos aspectos positivos, principalmente no que se refere à organização do pensamento, sobretudo a do raciocínio argumentativo. O trabalho com a sequência didática possibilitou aos estudantes realizarem ações de linguagem dentro de uma abordagem sociointeracionista, discursiva, com a língua em uso e, ao trazer os textos de referência, por meio da análise, ampliaram as representações psicológicas e linguísticas (recursos retóricos e linguísticos).

Quanto ao terceiro objetivo, foi produzido um produto educacional com atividades de linguagem/instrumentos semióticos para mediar a formação e/ou o refinamento do raciocínio argumentativo dos estudantes para que possam produzir textos argumentativos que os introduzem na vida política cotidiana numa sociedade democrática. O protótipo do produto é a SD, anexa a este relatório de pesquisa, a qual sofrerá alterações para ser transformada em material pedagógico, tanto para o trabalho docente quanto para a aprendizagem do aluno.

As contribuições que esta pesquisa apresenta relacionam-se a um trabalho com a língua portuguesa vinculada ao seu uso real. Trata-se de uma pesquisa que tentou desenvolver o pensamento e a linguagem dos estudantes, cujas funções psíquicas transcendem a fronteira da disciplina de Língua Portuguesa, porque são funções que medeiam o objeto de todas as disciplinas. Outra contribuição da pesquisa é o preparo dos estudantes para agirem comunicativamente por meio dos diversos gêneros que estão distribuídos socialmente, principalmente aqueles que mais tomam parte de seu cotidiano.

Durante a realização da pesquisa, enfrentamos alguns obstáculos que a limitaram. Trata-se do contexto histórico e social de pandemia em que o mundo todo está passando. A intervenção desta pesquisa ocorreu, na sua maior parte a distância, no período mais crítico de isolamento social. Não havia possibilidade de aulas presenciais. Essa situação certamente interferiu no seu resultado, pois, como pesquisadora e professora, não foi possível fazer o acompanhamento das atividades.

Se, por um lado a SD permitiu diversificar os gestos didáticos em termos de elaboração de atividades, por outro lado, a modalidade do ensino remoto

emergencial/híbrido por meio do qual a SD foi desenvolvida limitou nossas escolhas de diferentes estratégias didáticas. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades coletivas, em sua maioria, sem que o professor tivesse a garantia da interação do aluno na aula, já que este poderia deixar a câmera desligada, e, não acompanhar a aula.

Como professora-pesquisadora, percebi que, por meio deste trabalho, pude conhecer e me apropriar de conhecimentos para mim distantes, e que possibilitaram aplicar novas estratégias para desenvolver o trabalho com a língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa contribuiu muito para ampliar minhas referências teóricas, e poder direcionar um olhar mais crítico no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, psicológicos, linguísticos e retóricos, para escolher instrumentos mais eficazes no desenvolvimento das capacidades de linguagem, não somente dos estudantes, mas também os meus e de meus colegas de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABREU, António Suárez. A arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção. 13ª ed. Versão digital. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

AMOSSY, Ruth. O Lugar da Argumentação na Análise do Discurso: Abordagens e Desafios Contemporâneos. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, n. 9, p. 121-146, 2007.

ARAÚJO, Mônica dos Santos Silva e BORGES, Carla Luzia Carneiro. **A Modalidade Retórica Argumentativa em Redação Escolar**. In: Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

ARISTÓTELES. Retórica 2.ª edição, revista. Obras Completas de Aristóteles. Coordenação de António Pedro Mesquita. Biblioteca autores clássicos, 2005. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/introduc3a7c3a3o-geral-as-obras-de-aristc3b3teles.pdf>

ATIENZA, Manuel. As razões do direito: teoria da argumentação jurídica. Tradução Maria Cristina Guimarães Cupertino – 2ª ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. 1ª ed – São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. (V. N. Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, E. M. D., Lima, L.T.S. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. In: Propostas Didáticas para o ensino de Língua Portuguesa. Capinas, SP. Pontes Editores, 2018.

BORDIM, C. T. PINTON, F. M. Schmitt, R. M. Produzindo artigo de opinião. 3. Ed. – Santa Maria, RS: UFSM, CAL, Curso de Letras, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf]. Acesso em:

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lurdes Meirelles Matencio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006-a.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina e DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de Opinião: Sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 35-60.

FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz. Figuras de Retórica. São Paulo: Contexto, 2019.

GONÇALVES, Adair Vieira e BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira e FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera Ferraz. FERRAMENTAS DIDÁTICAS E ENSINO: DA TEORIA À PRÁTICA DE SALA DE AULA. In: **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos, Editora Claraluz, 2009.

GRÁCIO. Rui Alexandre. Vocabulário da Argumentação. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/Argumentacao.htm>, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos (Org.); MACHADO, Anna Rachel (Org.); COUTINHO, M. A. C. D. (Org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, Elisa. Figuras de Retórica e Argumentação. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Retóricas de Ontem e de Hoje**. 2ª ed – São Paulo: Humanitas, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2019. Notas estatísticas Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2019.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 13 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana Raquel. Para (re) pensar o ensino de gêneros. *Revista Calidoscópio* vol. 02, n.01, p. 17- 28. 2004.

MACHADO, Ana Raquel e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão*, v.6, n.3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARTINS, L, M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MENEZES, W. A. Faces e usos da argumentação. In: MACHADO, I. L.; MARI, H.; LYSARDO-DIAS, D. (Org.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. 1ed. Belo Horizonte: NAD-FALE/UFMG - SEGRAC, 2001, v. 1, p. 179-200.

NUNES, José M. V. e ALMOULOU, S. A. Modelo de Toulmin e a análise da prática da argumentação em matemática. *Revista Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.15, n.2, pp.487-512, 2013.

OLIVEIRA, Manoel Edson e NEVES, Monica Alvarez Gomes. Estudo do prefácio em obras acadêmico-científicas: estrutura e propostas. In: *Anais do XVI CNLF. Caderno do CNLF, Vol. XVI, nº 04, t.3, p. 2967-2976*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

PLANTIN, Christian. *A argumentação*. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REBOUL, Oliveira. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, Roxane H. R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org) *A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Pp. 313-335.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SÃO PAULO. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>.  
Acesso em: agosto 2021.

SÃO PAULO. Currículo Paulista. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em:

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Giovane Silveira. O estatuto da argumentação no gênero artigo de opinião. In: Revista Crátilo, 6(2): 1-13, dez. 2013, Centro Universitário de Patos de Minas, 2013.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos. Uma proposta de modelização do gênero textual artigo de opinião. In: IX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA SóLetras – Estudos Linguísticos e Literários. 2012. Anais... UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Letras e Artes. Jacarezinho, 2012. ISSN 18089216. p. 968-979.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TOULMIN, Stephen E. Os usos do argumento. São Paulo: Editora Pontes, 2006.

VIGOTSKI, Levi S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Retórica e Argumentação. In: Discurso e textualidade / Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.) – Campinas: Pontes Editores, 2006.

## APÊNDICE A – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SD DO ARTIGO DE OPINIÃO

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ARTIGO DE OPINIÃO

Projeto de dizer – “Argumentação e socialização: práticas de linguagem para o exercício da cidadania”

#### Módulo 1: Capacidades de ação

##### Oficina 1 – Argumentar é preciso

Objetivos:

- Apresentar o projeto de comunicação para a turma;
- Motivar os alunos para a importância do ato de argumentar;
- Diagnosticar o engajamento dos alunos diante das práticas que exigem argumentação.

##### Atividade 1 – Conhecendo o projeto de dizer.

**Atividade 2 - Refletir sobre as diferentes situações comunicativas que permitem o ato de argumentar:**

- a) Quais as situações comunicativas que permitem argumentar?
- b) Observem essas questões: Você é contra ou a favor do retorno das aulas presenciais? Quem deve se vacinar? Você acha que há impactos psicológicos na vida dos jovens pelo uso das redes sociais? É possível acabar com as fake News? Como saber se uma notícia é falsa ou verdadeira? O que você pensa sobre os números de infectados e mortes causados pela Covid? O que você pensa sobre a eficácia das vacinas?
- c) O que esses questionamentos têm a ver com a nossa vida?
- d) Essas questões afetam direta e indiretamente a vida de todos? De que forma?
- e) É importante discutirmos essas questões na escola? Por quê?
- f) E como podemos desenvolver essas habilidades e conhecimentos na escola?

### Atividade 3 – Levantamento e seleção de temas socialmente relevantes.

#### Oficina 2 – Reconhecendo o artigo de opinião

Objetivos:

- Identificar o que os alunos já sabem sobre o artigo de opinião.
- Tomar contato com a artigo de opinião e seu propósito comunicativo.
- Compreender como é organizado textualmente o artigo de opinião.

#### Atividade 1 – Leitura individual de dois exemplares de artigo de opinião.

- a) Leia os dois textos abaixo: observe e identifique as semelhanças entre eles.

##### Texto I

###### *Volta às aulas*

Não teremos mais aquela escola anterior à pandemia; é preciso ressignificá-la

##### **Frei Betto**

Escritor e assessor de movimentos sociais, é autor de 'Por uma educação crítica e participativa' (ed. Rocco), entre outros

Desde a Segunda Guerra Mundial não se tem notícia de que alunos e professores se viram obrigados a ficar [retidos em casa por tão longo tempo](#). A Unesco informa que a [pandemia](#) afetou mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países. Na América Latina, 160 milhões.

O sistema escolar não estava preparado para lidar com o isolamento social. A educação teve que se deslocar do universo presencial ao virtual. E recorrer a novas ferramentas tecnológicas que permitem o ensino a distância.

O deslocamento afetou principalmente estudantes sem acesso às novas tecnologias. Para muitos jovens, o ensino remoto carece de incentivo, o que provoca evasão escolar. Os adolescentes, por ficar em casa, se tornam mais vulneráveis à violência doméstica e, no caso das mulheres, à gravidez precoce.

O [ensino remoto](#) restringe a interação entre professor e aluno. A casa, muitas vezes de espaço reduzido, devido ao número de pessoas que a habitam, virou sala de aula. Espaço nem sempre propício à atenção e à concentração exigidas. Isso se agrava quando se trata de alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Dificulta a aquisição de habilidades básicas, como ler e escrever. Essa interrupção da aprendizagem também prejudica alunos em fase de conclusão do curso, ansiosos pela inserção no mercado de trabalho.

A [desigualdade social](#) influi no acesso às tecnologias de comunicação. No Brasil, apenas 57% da população possui computador capaz de rodar programas atuais. E 30% das moradias não têm acesso à internet, indispensável ao ensino remoto (IBGE / Pesquisa TIC Domicílio, 2018). Daí a importância de a escola disponibilizar videoaulas que, inclusive, deveriam ser transmitidas por emissoras de TV e acompanhadas de material impresso.

Não teremos mais aquela escola anterior à pandemia. Agora, não se trata de repor aulas, e sim ressignificar a educação bimodal. Mas nossos sistemas de ensino são resistentes a mudanças. O ensino remoto [veio para ser incorporado](#), o que torna os alunos mais responsáveis por seu processo de aprendizagem. Deixam de ser meros alvos das lições do professor e passam a sujeitos da atividade escolar ao organizar a agenda de estudos domésticos e planejar o tempo e o modo de abordar o currículo. Porém, a escola precisa levar em conta a situação familiar em que vivem e as condições de moradia. De certo modo, os alunos passam a ser parceiros do professor na elaboração da grade curricular e na prática pedagógica. O ensino se torna mais personalizado.

Mas nem tudo são luzes. Pesquisas indicam que quase 90% dos professores não tinham experiência de aula remota antes da pandemia. Agora, 82% dão aulas a partir de casa e admitem o aumento das horas de trabalho. E 84% opinam que o envolvimento dos alunos com o aprendizado esmaeceu. A principal dificuldade é o acesso a computadores e à internet.

O sistema educacional não pode transferir para o aluno a responsabilidade de possuir computador e ter acesso à internet. Muitos vivem em situação de vulnerabilidade social. Cabe ao sistema [assegurar condições adequadas a todos](#) os estudantes para o desempenho das tarefas escolares.

A volta às aulas presenciais não deve ocorrer por pressão do poder econômico. E, quando conveniente, nada de improviso. O protocolo deve resultar de amplo debate entre alunos, professores, funcionários, pais de alunos e autoridades sanitárias. A pandemia, em si, virou objeto de estudos. Precisa ser levada à sala de aula e suscitar pesquisas e reflexão sobre equilíbrio ambiental, zoonoses, dignidade, fragilidade da vida humana etc.

Uma vez superada pela vacinação, será melhor não encarar a pandemia como hiato em nossas vidas. E precisam ser considerados relevantes os efeitos emocionais, psicológicos e sociais provocados na vida dos alunos e professores, pois muitos foram afetados pela perda de parentes, vítimas da Covid-19, e pelo declínio da renda familiar.

## TEXTO II

### *Pandemia e infelicidade*

Há um enorme encadeamento de fatores a estudar, entender e enfrentar

#### **Luiz Guilherme Piva**

Economista, mestre (UFMG) e doutor (USP) em ciência política e autor de 'Ladrilheiros e Semeadores' (Editora 34) e 'A Miséria da Economia e da Política' (Manole)

No mundo inteiro a [pandemia](#) tornou iguais as famílias infelizes, [castigadas pelos males conjugados da doença](#), da crise econômica e das ações públicas. Já as felizes o são por motivos diferentes: ou por não terem sido atingidas, ou por desconhecem ou desconsiderarem a gravidade da doença e da crise, ou por acreditarem integralmente nas ações públicas.

A pandemia não é resultado do acaso nem da fatalidade. [Norberto Bobbio](#) disse que “o acaso explica muito pouco, a fatalidade explica demais” e os descarta como fatores de compreensão de fenômenos. Mas, em outro contexto, afirma (em paráfrase) que “a felicidade é cega, mas a desgraça enxerga muito bem” —ou seja, aquela ocorreria por sorte e esta, por perversidade.

Mudou bastante ao longo do tempo, na filosofia, a noção de felicidade, oscilando entre os pares de ideias de desprendimento e de usufruto, de virtude moral e de conquista material, de direito e de privilégio, de conhecimento e de ignorância. Mas todas elas abrigam, no fundo, a noção de saúde física e bem-estar psicológico —apesar de, no limite, ser possível pensar em especificidades distintas. No quadro atual de pandemia tão abrangente, longa e grave, é forte a sensação global de grande desgraça, com crescimento da angústia e da dor frente às ameaças à vida e à condição socioeconômica e diante da constatação de que muitas ações públicas não seguem rigorosamente os procedimentos prescritos pela ciência.

Mas há, em todos os lugares, os [felizes em meio à pandemia](#). Fazem parte do segmento populacional não atingido em sua saúde, e muitos não a temem ou nem sequer nela acreditam.

Outros dispõem de condições econômicas tão boas que não lhes tocam nem importam o perigo social e econômico nem as ações públicas inadequadas. O fato é que conseguem preservar sua felicidade por usufruto, ou por conquista material, ou por privilégio, ou por ignorância —os segundos termos dos pares de conceitos filosóficos acima.

Poderia parecer que é exclusivamente problema desses segmentos. Mas não é. Primeiro, porque sua percepção está errada. A pandemia não é o que George Berkeley chamava de “imaterialismo” (Borges o resume assim, aproximadamente: “o sabor não está na maçã nem na boca, mas no encontro da fruta com o palato”): trata-se de realidade concreta; e experimentar a felicidade por ignorância, neste caso, é pôr um sentimento humano a serviço da degradação do conhecimento humano. Segundo, porque sua atitude coloca em risco a vida, a dignidade econômica e a felicidade de outros.

Cabe às ações públicas agir da melhor maneira no enfrentamento da pandemia. A vida, por óbvio, é o maior dos pressupostos da felicidade. E é impossível conceber, para quem é responsável pelas ações públicas, atribuição mais importante do que preservar a vida.

Há um enorme encadeamento de fatores a estudar, entender e enfrentar na pandemia e suas consequências. Repita-se: o acaso e a fatalidade não as explicam. Mas são justamente esses os termos utilizados como argumentos pelos que diminuem ou ignoram a tragédia e se sentem bem com isso.

Talvez seja o caso de a filosofia incorporar tais atitudes como noções novas para conceituar a felicidade humana —ao menos para aqueles seres que, por sorte ou perversidade, têm sido cegos à desgraça.

### **TENDÊNCIAS / DEBATES**

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo.

## **Atividade 2 – Leitura compartilhada dos dois textos, mediadas por questões orais:**

- a) O que esses textos têm em comum?
- b) A qual gênero estes pertencem?
- c) Onde circula esses textos?
- d) Quem é o emissor?
- e) Quem são os prováveis receptores?
- f) Quais os temas abordados nesses textos?
- g) Qual o propósito comunicativo desses textos?
- h) Qual o ponto de vista defendido pelos autores dos textos?
- i) Qual a questão polêmica dos textos?

## **Atividade 3 - Registro no caderno das características do gênero textual artigo de opinião.**

### **OFICINA 3 – Produção inicial do artigo de opinião.**

**Objetivos:**

- Promover um debate sobre os impactos da pandemia na vida da população brasileira para estimular a primeira produção;
- Produzir a primeira versão do artigo de opinião.

**Atividade 1 – Debate sobre o tema Pandemia**

- a) Quais os impactos da pandemia na vida da população brasileira?
- b) Na sua opinião, em qual área o Brasil foi mais afetado com a pandemia?

**Atividade 2 – Apresentação da proposta de escrita.****Proposta de produção escrita**

Produção de um artigo de opinião em que possam defender seu posicionamento sobre uma questão relativa à pandemia. Ao final do projeto de dizer, produzirá uma coletânea de artigos de opinião.

**Contexto amplo de produção**

A pandemia nem completou um ano, e o Brasil se vê no pior momento da crise sanitária. O vírus tem ganhado território colapsando as estruturas de saúde, conseqüentemente abalando a economia e desestruturando a educação dos estados, forçando o fechamento de grandes cidades.

Os impactos da pandemia são visíveis em diferentes áreas e têm dividido a opinião de especialistas sobre qual destas seria a mais afetada. Alguns especialistas afirmam o que mais impactou a saúde pública foi a dificuldade de reestruturar o SUS; outros afirmam ser a educação a área mais afetada, em que se tornou mais explícita a desigualdade educacional. Na área econômica, os especialistas afirmam que os altos índices de inflação, de desemprego e a dívida pública entre outros são os efeitos da crise provocados pelo coronavírus e qualificam como a área mais afetada pela pandemia. Sem falar de outros segmentos, como: comunidades quilombolas, moradores de rua, mundo do trabalho, ciência e tecnologia, cultura, saúde mental etc. Mas será que há uma área mais afetada que a outra?

**Situação de comunicação mais imediata**

Você é um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental e foi selecionado pela escola na qual estuda para refletir sobre os impactos da pandemia na vida da população brasileira e escrever um artigo de opinião sobre esse tema, cujo texto será circulado no jornal da cidade. Para tanto, coloque-se na posição de especialista de uma das áreas citadas no contexto histórico, e/ou na posição de estudioso de um dos segmentos citados (social, ciência e tecnologia, cultural etc.), apresente seu ponto de vista sobre o porquê essa área é a mais afetada pela pandemia da covid-19 e defenda sua tese com argumentos coerentes e convincentes. Você pode usar as outras áreas e os referidos segmentos para contra-argumentar.

**Contexto amplo de produção da Produção Final**

A pandemia já dura um ano e meio e a impressão que temos é que a cada dia que passa, vivemos um novo cenário, pois o Brasil se vê no pior momento da crise sanitária. Já passamos e ainda estamos sofrendo diversas consequências causadas por essa crise: o medo, a adaptação ao isolamento social, às medidas restritivas, ao uso de máscaras, às mortes. Além disso, temos que conviver com a polêmica das vacinas, o surgimento de novas variantes, a briga e o “ego” dos nossos políticos e, ainda, a CPI da Covid. É sem dúvida que o vírus ganhou território e colapsou as estruturas de saúde, e conseqüentemente vem abalando a economia e desestruturando a educação dos estados, forçando a tomada de novas decisões a cada situação.

Os impactos da pandemia são visíveis em diferentes áreas e têm dividido a opinião de especialistas sobre qual destas seria a mais afetada. Alguns especialistas afirmam o que mais impactou a saúde pública foi a dificuldade de reestruturar o SUS; outros afirmam ser a educação a área mais afetada, em que se tornou mais explícita a desigualdade educacional. Na área econômica, os especialistas afirmam que os altos índices de inflação, de desemprego e a dívida pública entre outros são os efeitos da crise provocados pelo coronavírus e qualificam como a área mais afetada pela pandemia. Sem falar de outros segmentos, como: comunidades quilombolas, moradores de rua, mundo do trabalho, ciência e tecnologia, cultura, saúde mental etc. Mas será que há uma área mais afetada que a outra?

### **Atividade 3 – Produção individual do Artigo de opinião.**

#### **OFICINA 4 – Tratando do conteúdo temático**

##### **Objetivos:**

- Ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os impactos da pandemia em diferentes áreas na vida da população brasileira;
- Auxiliar os alunos na organização do pensamento a ser semiotizado em textos escritos visando ao domínio de operações lógicas do raciocínio: análise-síntese, comparação, generalização e abstração.

#### **Atividade 1 - Conversando sobre os impactos da pandemia na população brasileira**

Quais são os impactos da pandemia na população brasileira?

#### **Atividade 2 – Análise de imagens.**



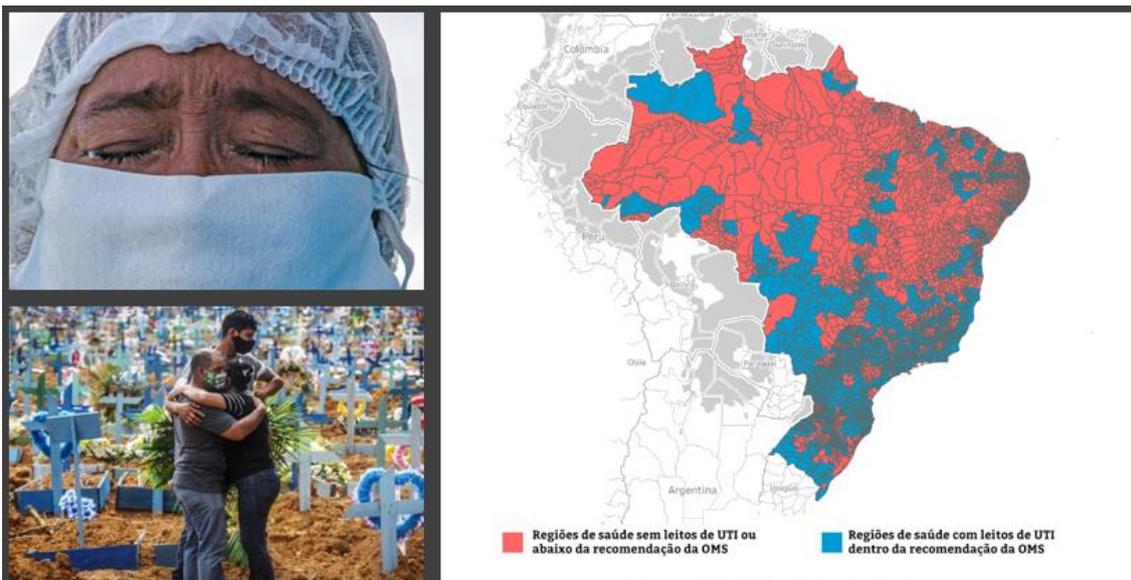
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/pandemia-afeta-vendas-do-comercio-paulistano-na-2a-quinzena-de-marco>



<https://blog.lexos.com.br/reabertura-comercio-pandemia/>



<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-05/no-brasil-31790-profissionais-de-saude-contrairam-covid-19>(imagem da esquerda). <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/08/05/capital-sp-menor-taxa-ocupacao-leitos-uti-covid-19-desde-novembro.htm>(imagem da direita)



<https://jornaldebrasil.com.br/noticias/politica-e-poder/alem-da-covid-19-persiste-o-virus-da-corrupcao-no-pais/>(imagem superior esquerda). <https://www.abcdabc.com.br/brasil-mundo/noticia/tres-cada-quatro-brasileiros-perderam-alguem-covid-diz-pesquisa-cni-123028>(imagem inferior esquerda). <https://apublica.org/2020/03/em-meio-a-pandemia-de-coronavirus-brasil-enfrenta-desertos-de-utis/>(imagem da direita)

- O que essas imagens retratam?
- Que sentimentos elas provocam em você?
- O que podemos fazer diante desses cenários?

### Atividade 3 – Leitura compartilhada e reflexão dos textos: Impactos da pandemia na economia brasileira

**Texto 1** – Reportagem “Brasil começa 2021 com mais miseráveis que há uma década”, Folha de São Paulo, 30/01/21.

**Texto 2** – Com o avanço da Covid, setor de serviços registra maior recuo em oito meses”, Veja, 06/04/21.

#### a) Após a leitura dos textos:

- Fazer a seleção das informações relevantes sobre os impactos da pandemia em diferentes áreas.
- Anotar no caderno

### Atividade 4 - Leitura e reflexão dos textos: Impactos da pandemia na saúde brasileira

**Texto 1** – Arrumar a casa depois de 250 mil mortes por Covid-19 não será tarefa fácil ao Brasil, Folha de São Paulo, 25/02/21.

**Texto 2** – Os 6 maiores desafios que a saúde pública do Brasil vem enfrentando, CEEN (<https://www.ceen.com.br/os-6-maiores-desafios-que-a-saude-publica-do-brasil-vem-enfrentando/>), acesso em 09/04/21.

**a) Após a leitura dos textos:**

- Fazer a seleção das informações relevantes sobre os impactos da pandemia em diferentes áreas.
- Anotar no caderno

**Atividade 5 - Leitura e reflexão dos textos: Impactos da pandemia na educação brasileira**

**Texto 1** – Entenda os desafios para o Brasil enfrentar a pandemia após 250 mil mortes por Covid, “Educação”, Folha de São Paulo, 25/02/21.

**Texto 2** – Quais são os impactos da pandemia na Educação Básica?, G1 (<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/especial-publicitario/sae-digital/educacao-em-evolucao/noticia/2020/11/06/quais-sao-os-impactos-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml>), acesso em 13/04/21.

**Texto 3** – Estudo reúne pesquisas sobre educação na pandemia, Agência Brasil, 09/02/21.

**Texto 4** – Dez medidas urgentes para salvar a educação dos danos causados pela pandemia, Joven Pan.

**a) Após a leitura dos textos:**

- Fazer a seleção das informações relevantes sobre os impactos da pandemia em diferentes áreas.
- Anotar no caderno

**OFICINA 4 – Informar *versus* opinar**

**Objetivos:**

- Compreender a diferença entre fato e opinião.

**Atividade 1 – Exibição de uma notícia televisiva.**

- a) Assistir à notícia televisiva sobre *“Bolsonaro discursa na Cúpula do Clima”* - *Presidente reafirma compromisso de zerar desmatamento ilegal até 2030*, site *Globo Play*.
- b) Refletir sobre a notícia exibida: Em qual veículo foi publicada a notícia? Impresso ou digital? De circulação ampla ou restrita? Confiável ou não? Quem é o (a) jornalista responsável pela notícia? Há alguma informação a respeito, na matéria? Qual o assunto abordado pelo texto? É atual ou ultrapassado, em relação à data de publicação? Para que tipo de leitor/espectador a notícia se dirige? Por que a repercussão política e as críticas dos ambientalistas ao discurso do Presidente? Com que finalidade esse assunto é abordado? Quais os principais fatos abordados na notícia? Qual o fato que virou notícia? Qual é a relevância dessa notícia? O autor/jornalista dá sua própria opinião ou apenas apresenta um fato, seja uma opinião corrente?

**Atividade 2 - Leitura compartilhada do artigo de opinião *“Abrigar a maior floresta tropical do mundo não garante ao Brasil lugar no banco da frente”*, Folha de SP, 22/04/21.**

- a) Qual o tema do artigo de opinião?
- b) A qual fato o assunto do artigo está relacionado?
- c) Qual o conceito de fato e opinião?
- d) Identifique esses elementos (fato e opinião) tanto na notícia quanto no artigo de opinião.

**Atividade 3 – Sistematização das aprendizagens sobre as definições de fato e opinião.**

Após as discussões feitas nas atividades anteriores, faça a sistematização das definições sobre fato e opinião no caderno.

**Oficina 6 - O contexto de produção e o conteúdo temático do artigo de opinião.**

Objetivos:

- Formar representações sobre:
  - a) os contextos físico e sociossubjetivo do artigo de opinião.
  - b) o conteúdo temático do artigo de opinião.

**Atividade 1 - Leitura compartilhada do artigo “Abrigar a maior floresta tropical do mundo não garante ao Brasil lugar no banco da frente” (Folha de São Paulo, 22/04/2021).**

- a) Ler o artigo de opinião.
- b) Refletir sobre o artigo: Quem é o autor/articulista? Qual a sua função na sociedade? No texto, qual o papel que assume? Qual a finalidade da interação (do artigo)? Como foi organizado o seu conteúdo temático?

## Módulo 2 – Capacidades discursivas

### OFICINA 7 – Compreendendo o plano global do artigo de opinião

#### Objetivos:

- Aprender a organização do plano global do texto artigo de opinião, relacionando cada uma de suas partes ao seu conteúdo imediatamente nelas veiculados, tendo por base a sua respectiva finalidade.

**Atividade 1 - Leitura compartilhada do artigo “Meu celular, minha vida” (Correio da Cidadania, 6/12/2013).**

**Questões-guia:** Quem é o articulista? Qual a sua função na sociedade? No texto, qual o papel social que ele assume? Como é construído o título do texto? Em que parte do texto o articulista contextualiza o tema e a questão polêmica? Como isso é feito? Como é formulada a premissa? Ela traz indícios da opinião do articulista ou já é expressa em forma de tese? Em que parte do texto aparece? Com quais argumentos o articulista defende a sua tese? Como o articulista conclui a sua argumentação?

**Atividade 2 – Sistematização do plano global do texto.**

- a) Observe a tabela abaixo que apresenta as partes constitutivas do artigo de opinião.

**Atividade 3 - Leitura do artigo: “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017).**

- a) Ler e identificar as partes constitutivas do artigo, relacionando-as com seus respectivos conteúdos, de modo a completar a tabela explorada na atividade anterior.

**Atividade 4 – Observando as regularidades da estrutura composicional dos títulos dos artigos de opinião.**

- a) Leia os títulos organizados na tabela abaixo, observando as suas regularidades e responda: Qual a estrutura composicional dos títulos?

**Atividade 5 – Conhecendo as diferentes formas de iniciar o texto artigo de opinião.**

- a) Observe as diferentes introduções de artigo de opinião.
- b) Registre no caderno as diferentes formas de introduzir o tema/assunto do artigo de opinião.

**OFICINA 8 – Conhecendo e analisando os tipos de argumentos.****Objetivos:**

- Mostrar que, para sustentar um ponto de vista, o artigo de opinião precisa de argumentos, e que existem diferentes formas de argumentar;
- Compreender que, para ganhar uma argumentação, seja em uma discussão ou em um debate, o que deve prevalecer é a qualidade dos argumentos;

- Conhecer os diferentes tipos de argumentos e saber utilizá-los;
- Tomar consciência da possibilidade da contra-argumentação, no artigo de opinião, e estimular os alunos a identificarem contra-argumentos.

**Atividade 1 – Leitura compartilhada do artigo: “O Haiti é aqui” (Caderno de Olimpíada de Língua Portuguesa, textos finalistas, edição 2012, p. 216).**

**Questões-guia para antes e após a leitura:** A partir da leitura do título, dá para prever as ideias que o autor defenderá? Que trecho(s) do texto melhor parece(m) expressar as ideias defendidas pelo autor? Em que momento o autor faz referência a ideias contrárias às suas? A quem o autor atribui essas ideias e que expressões utiliza para qualificá-las? Qual a questão polêmica que o artigo pretende responder? Quais foram os fatos que motivaram o articulista a escrever o artigo? Há alguma referência no texto a posições e/ou a debatedores anteriores? É possível identificar, no texto, quem são os adversários do articulista? Que tese o artigo defende? O autor declara que “a presença de haitianos em nosso território representa a chance de demonstrar ao restante do Brasil toda a hospitalidade que é a marca registrada de nosso povo”. Que importância esse ponto de vista tem para a tese defendida? Quais são os argumentos principais? Como vêm desenvolvidos?

**Atividade 2 – Identificando argumentos.**

O sucesso de um texto argumentativo depende muito da seleção dos argumentos que sustentam o ponto de vista do autor. Por isso, para defender a sua posição, o articulista precisa organizar a sua defesa. Nesta oficina, aprenderemos como selecionar argumentos de qualidade e adequados à situação de comunicação.

a) Identifique os argumentos presentes no artigo lido na atividade anterior.

b) Preencha a tabela abaixo com os argumentos identificados na atividade anterior, fazendo relação do argumento com o tipo de informação/conhecimento que ele apresenta.

O autor apresentou...	Sim	Não	Qual ou quais?
Exemplos?			
Dados de pesquisa?			
Discurso de especialista ou de instituições?			
Dados históricos?			
Princípios gerais ou de senso comum?			

Fonte: Caderno do aluno. Aprender Sempre, Vol. 2 – 9º ano, p. 18

### Atividade 3 - Conhecendo os tipos de argumento.

Para defender uma tese, o articulista precisa trazer vozes de especialistas no assunto, exemplificar fatos ocorridos que se relacionem diretamente com a questão abordada; apresentar provas; referir-se conscientemente a valores éticos ou morais envolvidos na questão, além de explicitar a relação de causa e consequência, entre outros. Veremos a seguir, os tipos de argumentos que podem ser utilizados na defesa de um ponto de vista.

### Quadro – Tipos de argumento

Tipos de argumento	Explicação
Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão [C] defendida a respeito de certos dados [D], pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área [J].
Argumento por evidência	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão [C], justificando-a por meio de evidências [J] de que ela se aplica aos dados [D] considerados.
Argumento por comparação (analogia)	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão [C] com base em fatores de semelhança ou analogia [J] evidenciados pelos dados [D] apresentados.
Argumento por exemplificação	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão [C] em exemplos representativos [D], os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la [J].
Argumento de princípio	No argumento de princípio, a justificativa [J] é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados [D], por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
Argumento por causa e consequência	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão [C], é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência [J] dos dados [D].

Fonte: Caderno Ponto de Vista, Cenpec, 2019

#### Atividade 4 – Identificando os tipos de argumentos.

- a) Classifique os argumentos a seguir, conforme os tipos de argumentos estudados.

É preciso considerar que a pirataria gera um prejuízo imenso. Segundo dados da Federação Internacional da Indústria Fonográfica (IFPI) só nos EUA, são \$58 bilhões perdidos a cada ano. O download ilegal também destrói empregos: se ele não existisse, a indústria do entretenimento empregaria 750 mil pessoas a mais nos EUA.

O Brasil é o 60º país do mundo mais conectado por celular, e o 4º a dar mais lucros às empresas de telefonia. O brasileiro gasta, em média, 7,3% de sua renda mensal com o uso do telefone móvel. Em julho deste ano, nosso país dispunha de 267 milhões de aparelhos.

Na opinião de Aristóteles, amizades são imprescindíveis à nossa felicidade. No entanto, nesse mundo competitivo, muitas andam contaminadas por inveja, ciúme, cobranças ou prejudicadas pela falta de tempo.

O celular é um espelho mágico. Repare como as pessoas o fitam. É como se se vissem na tela. Por ser um equipamento eletrônico dotado de múltiplos recursos, ele me traz a sensação de que sou um Pequeno Príncipe capaz de visitar sucessivamente diferentes planetas.

### Atividade 5 – A força dos argumentos.

Como vimos na atividade 2, o sucesso de um texto argumentativo depende muito da seleção dos argumentos. Para que os argumentos tenham credibilidade, é preciso escolher aqueles com maior força argumentativa. Veremos a seguir, como reconhecer a força argumentativa em um argumento.

Para que seus argumentos tenham credibilidade, é necessário a utilização de verbos de elocução com maior força argumentativa. Para isso, é importante a utilização dos verbos presentes na parte laranja do círculo<sup>14</sup>.

a) Observe o círculo abaixo:



Fonte: News. Produzindo artigo de opinião

b) Identifique os argumentos com maior força argumentativa no artigo de opinião lido na atividade 1, com o auxílio do círculo acima.

### Atividade 6 – Conhecendo o contra-argumento.

O artigo de opinião pressupõe um jogo discursivo em que o produtor precisa antecipar posicionamentos contrários à sua tese. Para isso, pode recorrer às

<sup>14</sup> Bordim, C. T., Pinon, F.M., Schmit, R.M. *News - Produzindo Artigo de opinião*. Caderno Didático. Santa Maria, RS, 2019.

vozes externas para refutá-las, instaurando um processo denominado contra-argumentação<sup>15</sup>.

a) a) Identifique o contra-argumento no artigo de opinião lido na atividade 1.

### **Oficina 9 – As marcas linguísticas no artigo de opinião.**

Objetivos:

- Reconhecer o discurso interativo como predominante no artigo de opinião e suas marcas linguísticas<sup>16</sup>.

### **Atividade 1- Conhecendo as marcas da interação no artigo de opinião.**

O discurso interativo caracteriza-se pela presença de unidades que marcam a interação verbal (autor e leitor).

- pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural (eu/nós) (você/vocês)
- Frases interrogativas - perguntas
- Dêiticos temporais – agora, daqui a pouco, depois
- dêiticos espaciais (lugar) – aqui, lá
- tempo da interação (verbos no presente do indicativo como tempo de base para exprimir a simultaneidade; o pretérito perfeito do indicativo para exprimir a anterioridade e o futuro perifrástico – (ir) + infinitivo que exprime a posterioridade)

**Atividade 2: Identifique no artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo”, (Revista Superinteressante, 16/05/2017), as marcas do discurso interativo.**

### **Oficina 10 - Sequência textual no artigo de opinião.**

Objetivos:

<sup>15</sup> Bordim, C. T., Pinon, F.M., Schmit, R.M. *News - Produzindo Artigo de opinião*. Caderno Didático. Santa Maria, RS, 2019.

<sup>16</sup> Essa oficina trata de reconhecer o discurso interativo como predominante do artigo de opinião, o qual caracteriza-se pela presença de unidades que marcam a interação verbal (autor e leitor). Por se tratar de um conhecimento um pouco complexo para os estudantes, sugerimos a não utilização do termo propriamente dito, e, sim, marcas linguísticas da interação. Sobre os tipos de discurso, ler Bronckart (2009).

- Conhecer as sequências textuais canônicas;
- Reconhecer a sequência textual predominante e as mais frequentes do artigo de opinião.

### **Atividade 1 – Conhecendo os tipos de sequências textuais.**

Argumentativa.

Narrativa.

Descritiva.

Explicativa.

Dialogal.

Injuntiva.

- a) Qual a sequência predominante do artigo de opinião?
- b) É possível ter mais de uma sequência? Se sim, quais?

### **Atividade 2 – Identificando as sequências textuais.**

- a) Leia o texto e identifique as diferentes sequências textuais presentes no artigo de opinião.

### **Oficina 11 - Propostas de intervenção e conclusão no artigo de opinião.**

Objetivos:

- Conhecer diferentes formas de apresentar uma proposta de intervenção para solucionar o problema apresentado no artigo de opinião.
- Conhecer duas formas de formular a conclusão do artigo de opinião.

### **Atividade 1 – Conhecendo diferentes propostas de intervenção para solucionar um problema polêmico.**

- a) Leia e analise o exemplo de proposta de intervenção para solucionar um problema polêmico, observando, para isso, quem são os sujeitos, quais as ações a serem implementadas e as finalidades dessas ações.

Então, é preciso que haja mobilização de toda a sociedade para revertermos os problemas ambientais que assolam o Planeta. Os governos, em todas as esferas, devem criar ou reformular leis ambientais de modo que elas alcancem todos os tipos de violação aos recursos naturais, assim como intensificar a fiscalização para os casos das
--

leis já existentes, para que as pessoas preservem o meio ambiente, senão por consciência, por uma força coatora. As escolas precisam investir mais em educação ambiental, e as mídias em divulgação de campanhas publicitárias em favor da preservação da natureza<sup>17</sup>.

b) Releia os artigos de opinião já estudados nas oficinas anteriores, identificando as formas de concluir o artigo de opinião: a síntese e a proposta.

### Módulo 3: Capacidades linguísticas-discursivas

#### Oficina 12 – Articulando ideias.

Objetivos:

- Reconhecer formas linguísticas como articuladoras dos elementos constitutivos do artigo de opinião;
- Compreender a importância e a função dessas formas linguísticas como operadores argumentativos na construção do texto;
- Perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo;
- Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.

#### Atividade 1 – (Re)conhecendo os organizadores textuais.

Vimos até agora alguns elementos constitutivos do artigo de opinião: questão polêmica/tese; tomada de posição do articulista, tipos de argumentos, marcas linguísticas do discurso interativo e as sequências textuais. Esses elementos estão vinculados entre si, ao longo do artigo, pelos articuladores – palavras ou expressões cuja função específica é exatamente estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto, não permitindo que o leitor perca o fio da meada. Assim, podem conectar várias ideias no interior de uma única oração. Mas podem também estabelecer relações entre períodos, parágrafos e partes do texto, às vezes distantes entre si.

<sup>17</sup> SÃO PAULO, Aprender Sempre Vol. 1 – caderno do professor – 9º ano. São Paulo: SEE, 2022, p. 227.

## Organizadores com função argumentativa

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

Fonte: Olimpíada de Língua Portuguesa, p. 131, 2019.

1. Operadores argumentativos que assinalam o argumento mais forte (considerando-se uma escala de argumentos) e que direcionam o sentido para conclusão: (até, mesmo, inclusive, até mesmo);
2. Operadores argumentativos que somam argumentos a fim de chegar a uma mesma conclusão: (também, ainda, não só... mas também, nem (=e não), além de..., além disso..., a par de, e ..., etc.)
3. Operadores argumentativos introdutórios de uma conclusão referente a um argumento já apresentado: (portanto, por conseguinte logo, pois, desta forma, destarte, etc.);
4. Operadores argumentativos introdutórios de argumentos alternativos que podem levar a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, seja... seja, quer... quer etc.);
5. Operadores argumentativos comparadores, que visam uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, tanto quanto, etc.);
6. Operadores argumentativos introdutórios de justificativas ou explicações de enunciados (pois, porque, já que, etc.);
7. Operadores argumentativos que estabelecem uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas: mas (porém, entretanto, contudo, no entanto, etc.), embora (apesar (de que), ainda que, posto que, etc.);

8. Operadores argumentativos introdutórios de conteúdos pressupostos: (já, agora, ainda, etc.).

Koch (2006, p.31-39),

### **Atividade 2 – Identificando os articuladores no texto.**

a) Identifique os elementos articuladores no artigo de opinião “A pirataria e o acesso ao consumo” (Revista Superinteressante, 16/05/2017), (com grifos desses elementos) e suas respectivas funções na construção da coesão e coerência das frases, dos períodos, dos parágrafos e do texto.

Conectivo	Função

### **Oficina 13: As vozes e as modalizações no artigo de opinião.**

Objetivos:

- Identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage;
- Reconhecer a existência de modalizadores e entender que estes auxiliam na construção do ponto de vista do locutor/escritor no artigo de opinião;
- Reconhecer as estratégias argumentativas através dos modalizadores.

### **1ª parte – Vozes**

#### **Atividade 1 – (Re)conhecendo as diferentes vozes no artigo de opinião.**

Um artigo de opinião tende a reproduzir, no corpo de seu próprio texto, o debate no qual se insere. Dessa forma, costuma trazer diversas “vozes”, isto é, referências explícitas ou implícitas,

a informações e/ou posições de diferentes protagonistas do debate, apontados como aliados, adversários, ou, ainda, como parte do auditório. No primeiro caso, a voz de um aliado tem a função de apoiar a tese defendida. Já a voz de um adversário, representa um contra-argumento possível e vem mencionado pelo articulista para ser rebatido. O auditório aparece, muitas vezes, nas referências ao leitor, ao cidadão, à comunidade, ao país etc. O auditório representa, no debate, de maneira geral, o conjunto dos interlocutores que o argumentador quer convencer, ou ainda, a opinião pública.

O termo “voz” não se refere apenas à palavra, falada ou escrita, de indivíduos e instituições. Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências também são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso. Num texto argumentativo, as vozes assumem funções específicas, e tendem a se organizar como num debate.

Caderno do professor – Olimpíada de Língua Portuguesa 133-136, ed. 2019

### **Atividade 2 – Identificando as vozes no artigo.**

a) Retomar a leitura do artigo de opinião “*A pirataria e o acesso ao consumo*”, e identifique as vozes reproduzidas no texto.

## **2ª parte – Modalizadores**

### **Atividade 1 - (Re)conhecendo os modalizadores.**

Modalização diz respeito à expressão das intenções e pontos de vista do enunciador. É por intermédio da modalização que o enunciador inscreve no enunciado seus julgamentos e opiniões sobre o conteúdo do que diz/escreve, fornecendo ao interlocutor pistas ou instruções de reconhecimento do efeito de sentido que pretende produzir. (...)

(Fonte: AZEREDO. José Carlos. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008)

Os Modalizadores podem indicar:

- Suposição (caso, se)
- Necessidade (é preciso, é necessário)
- Certeza (certamente etc.)
- Afetividade (infelizmente, felizmente)

- Possibilidade (é provável, pode haver etc.)
- Desejo (gostaria)

### **Atividade 2 – Identificando os modalizadores no artigo de opinião.**

a) Retomar o artigo de opinião “*A pirataria e o acesso ao consumo*”, e identificar dos modalizadores.

### **Oficina 14: Recursos retóricos no Artigo de Opinião**

Objetivos:

- Reconhecer e identificar os recursos retóricos que compõem a argumentação para uma finalidade de comunicação.

### **Atividade 1 – (Re)conhecendo os recursos retóricos.**

Além dos recursos linguísticos presentes no artigo de opinião, temos também recursos retóricos, os quais possuem valor argumentativo na construção dos argumentos, atenuando ou intensificando os significados/sentidos por eles construídos.

- Figuras de retórica;
- Uso de perguntas – questões retóricas;
- períodos tensos;
- reiteraões, gradações, antítese, reticências, aspas, negrito, itálico, travessões etc.
- A ironia, a sátira, a insinuação, o sarcasmo;
- Pressuposição;
- Seleção lexical – recurso retórico de grande importância. É através dela que se estabelecem as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico etc.;
- Argumentos por autoridade.

**Atividade 2 – (Re)conhecendo as figuras de retórica como dimensão argumentativa.**

Figuras – são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso. São mecanismos de construção do discurso.

As figuras possuem dimensão argumentativa, pois estão a serviço da persuasão (depende do contexto)

### Exemplos de algumas figuras



### Atividade 3 – Identificando os recursos retóricos no artigo de opinião.

a) Leia o artigo de opinião *“Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!”*, (<<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/>>), observe e identifique os recursos e as figuras retóricas.

#### **“Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!”**

Leonardo Sakamoto  
8/9/2015

“Tá com dó? Leva para casa!” é uma daquelas frases icônicas, através das quais consegue-se avaliar se o interlocutor merece respeito ou um abraço forte e solidário. É utilizada por pessoas com síndrome de pombo-enxadrista (faz sujeira no tabuleiro, joga ignorando regras mínimas de sociabilidade e sai voando, cantando vitória), normalmente diante do clamor para políticas voltadas àquela gente pobre, parda, perdida ou violada que habita as frestas das grandes cidades.

É só falar da necessidade de políticas específicas que garantam qualidade de vida para esse pessoal mas, ao mesmo tempo, respeitem seu direito de ir e vir e ocupar o espaço público que o povo vira bicho. Ou melhor, vira pombo.

Este tema não é novo por aqui, mas vi que a frase passou a ser usada diante da última crise de refugiados na Europa. Gente empregando-a para negar a necessidade de acolher refugiados, não só da Síria, mas da Ásia, África e América Latina. “Querem trazer mais deles para o Brasil? Coloque-os na sua casa!”

Não viu esse tipo de coisa na sua timeline? Acha que o mundo é só solidariedade? Culpe o algoritmo de sua rede social, que te colocou numa bolha cor-de-rosa. O mundo lá fora, minha gente, é flicts.

Tanto na Europa quanto por aqui, ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados, garantindo apoio a quem perdeu tudo. E é ótimo que seja assim. Mas eles devem ser alvo, principalmente, de uma política pública, com intervenção direta do Estado, única instituição com tamanho e legitimidade para garantir uma ação

nacional, transnacional e de escala. Porque isso também inclui a garantia da autonomia econômica e social às famílias. Quem acha que o Estado é um simples entrave e não a forma que construímos para impedir que nos devoremos, tem dificuldade de entender que o acolhimento de refugiados e migrantes não é caridade individual, mas sim a efetivação de compromissos assumidos internacionalmente por um povo.

Ao mesmo tempo, o Estado é responsável por aprovar o mais rápido possível a nova lei brasileira de migração, que facilita a acolhida de estrangeiros de locais com instabilidade, guerras, violações a direitos humanos. O projeto, já aprovado no Senado e que está em análise na Câmara dos Deputados (PL 2516/15), repudia a xenofobia, tendo um caráter mais humanitário que o Estatuto do Estrangeiro atual, um Walking Dead – morto, mas segue aí, atrapalhando. Não é a panaceia para todos os problemas, mas um passo importante. Migrantes geram riqueza para seus novos países, mas a narrativa é de que são custosos para o poder público. Prova de que uma mentira contada mil vezes vira verdade.

Tenho dó é desse povo que tem medo de tudo e acha que a vida é uma selva, do nós contra eles. Pessoal que pensa assim, na boa, sua vida deve ser ruim demais.

Disponível em

<<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-para-casa>>.

## **Oficina 15 – Revisando o percurso das oficinas**

Objetivo:

- Revisar o percurso das atividades realizadas na SD, relacionando estrutura e função (conteúdo temático), por meio de um dispositivo didático;

### **Atividade 1 – Conhecendo o dispositivo o dispositivo didático criado para auxiliar os alunos na organização do pensamento e na construção do raciocínio argumentativo.**

Leitura coletiva do dispositivo didático, revisando as partes constitutivas do gênero (já estudadas nas oficinas anteriores).

## **Oficina 16 – Planejando e textualizando o artigo de opinião**

Objetivo:

- Realizar a produção final do artigo de opinião utilizando o dispositivo didático para mediar essa produção.

### **Atividade 1 - Realização da Produção Final.**

#### **Situação de comunicação mais imediata**

Você é um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental e foi selecionado pela escola na qual estuda para refletir sobre os impactos da pandemia na vida da população brasileira e escrever um artigo de opinião

sobre esse tema, cujo texto será circulado no jornal da cidade. Para tanto, coloque-se na posição de especialista de uma das áreas citadas no contexto histórico, e/ou na posição de estudioso de um dos segmentos citados (social, ciência e tecnologia, cultural etc.), apresente seu ponto de vista sobre o porquê essa área é a mais afetada pela pandemia da covid-19 e defenda sua tese com argumentos coerentes e convincentes. Você pode usar as outras áreas e os referidos segmentos para contra-argumentar.

### **Contexto amplo de produção da Produção Final**

A pandemia já dura um ano e meio e a impressão que temos é que a cada dia que passa, vivemos um novo cenário, pois o Brasil se vê no pior momento da crise sanitária. Já passamos e ainda estamos sofrendo diversas consequências causadas por essa crise: o medo, a adaptação ao isolamento social, às medidas restritivas, ao uso de máscaras, às mortes. Além disso, temos que conviver com a polêmica das vacinas, o surgimento de novas variantes, a briga e o “ego” dos nossos políticos e, ainda, a CPI da Covid. É sem dúvida que o vírus ganhou território e colapsou as estruturas de saúde, e conseqüentemente vem abalando a economia e desestruturando a educação dos estados, forçando a tomada de novas decisões a cada situação.

Os impactos da pandemia são visíveis em diferentes áreas e têm dividido a opinião de especialistas sobre qual destas seria a mais afetada. Alguns especialistas afirmam o que mais impactou a saúde pública foi a dificuldade de reestruturar o SUS; outros afirmam ser a educação a área mais afetada, em que se tornou mais explícita a desigualdade educacional. Na área econômica, os especialistas afirmam que os altos índices de inflação, de desemprego e a dívida pública entre outros são os efeitos da crise provocados pelo coronavírus e qualificam como a área mais afetada pela pandemia. Sem falar de outros segmentos, como: comunidades quilombolas, moradores de rua, mundo do trabalho, ciência e tecnologia, cultura, saúde mental etc. Mas será que há uma área mais afetada que a outra?

## ANEXO A – CORPUS DE REFERÊNCIA PARA A MODELIZAÇÃO DIDÁTICA

### Texto 1

#### *Volta às aulas*

Não teremos mais aquela escola anterior à pandemia; é preciso ressignificá-la

#### **Frei Betto**

Escritor e assessor de movimentos sociais, é autor de 'Por uma educação crítica e participativa' (ed. Rocco), entre outros

Desde a Segunda Guerra Mundial não se tem notícia de que alunos e professores se viram obrigados a ficar [retidos em casa por tão longo tempo](#). A Unesco informa que a [pandemia](#) afetou mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países. Na América Latina, 160 milhões.

O sistema escolar não estava preparado para lidar com o isolamento social. A educação teve que se deslocar do universo presencial ao virtual. E recorrer a novas ferramentas tecnológicas que permitem o ensino a distância.

O deslocamento afetou principalmente estudantes sem acesso às novas tecnologias. Para muitos jovens, o ensino remoto carece de incentivo, o que provoca evasão escolar. Os adolescentes, por ficar em casa, se tornam mais vulneráveis à violência doméstica e, no caso das mulheres, à gravidez precoce.

O [ensino remoto](#) restringe a interação entre professor e aluno. A casa, muitas vezes de espaço reduzido, devido ao número de pessoas que a habitam, virou sala de aula. Espaço nem sempre propício à atenção e à concentração exigidas. Isso se agrava quando se trata de alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Dificulta a aquisição de habilidades básicas, como ler e escrever. Essa interrupção da aprendizagem também prejudica alunos em fase de conclusão do curso, ansiosos pela inserção no mercado de trabalho.

A [desigualdade social](#) influi no acesso às tecnologias de comunicação. No Brasil, apenas 57% da população possui computador capaz de rodar programas atuais. E 30% das moradias não têm acesso à internet, indispensável ao ensino remoto (IBGE / Pesquisa TIC Domicílio, 2018). Daí a importância de a escola disponibilizar videoaulas que, inclusive, deveriam ser transmitidas por emissoras de TV e acompanhadas de material impresso.

Não teremos mais aquela escola anterior à pandemia. Agora, não se trata de repor aulas, e sim ressignificar a educação bimodal. Mas nossos sistemas de ensino são resistentes a mudanças. O ensino remoto [veio para ser incorporado](#), o que torna os alunos mais responsáveis por seu processo de aprendizagem. Deixam de ser meros alvos das lições do professor e passam a sujeitos da atividade escolar ao organizar a agenda de estudos domésticos e planejar o tempo e o modo de abordar o currículo. Porém, a escola precisa levar em conta a situação familiar em que vivem e as condições de moradia. De certo modo, os alunos passam a ser parceiros do professor na elaboração da grade curricular e na prática pedagógica. O ensino se torna mais personalizado.

Mas nem tudo são luzes. Pesquisas indicam que quase 90% dos professores não tinham experiência de aula remota antes da pandemia. Agora, 82% dão aulas a partir de casa e admitem o aumento das horas de trabalho. E 84% opinam que o envolvimento dos alunos com o aprendizado esmaeceu. A principal dificuldade é o acesso a computadores e à internet.

O sistema educacional não pode transferir para o aluno a responsabilidade de possuir computador e ter acesso à internet. Muitos vivem em situação de vulnerabilidade social. Cabe ao sistema [assegurar condições adequadas a todos](#) os estudantes para o desempenho das tarefas escolares.

A volta às aulas presenciais não deve ocorrer por pressão do poder econômico. E, quando conveniente, nada de improvisado. O protocolo deve resultar de amplo debate entre alunos, professores, funcionários, pais de alunos e autoridades sanitárias. A pandemia, em si, virou objeto de estudos. Precisa ser levada à sala de aula e suscitar pesquisas e reflexão sobre equilíbrio ambiental, zoonoses, dignidade, fragilidade da vida humana etc.

Uma vez superada pela vacinação, será melhor não encarar a pandemia como hiato em nossas vidas. E precisam ser considerados relevantes os efeitos emocionais, psicológicos e sociais provocados na vida dos alunos e professores, pois muitos foram afetados pela perda de parentes, vítimas da Covid-19, e pelo declínio da renda familiar.

Folha de São Paulo

## TEXTO 2

### *Pandemia e infelicidade*

Há um enorme encadeamento de fatores a estudar, entender e enfrentar

#### **Luiz Guilherme Piva**

Economista, mestre (UFMG) e doutor (USP) em ciência política e autor de 'Ladrilheiros e Semeadores' (Editora 34) e 'A Miséria da Economia e da Política' (Manole)

No mundo inteiro a [pandemia](#) tornou iguais as famílias infelizes, [castigadas pelos males conjugados da doença](#), da crise econômica e das ações públicas. Já as felizes o são por motivos diferentes: ou por não terem sido atingidas, ou por desconhecê-las ou desconsiderarem a gravidade da doença e da crise, ou por acreditarem integralmente nas ações públicas.

A pandemia não é resultado do acaso nem da fatalidade. [Norberto Bobbio](#) disse que “o acaso explica muito pouco, a fatalidade explica demais” e os descarta como fatores de compreensão de fenômenos. Mas, em outro contexto, afirma (em paráfrase) que “a felicidade é cega, mas a desgraça enxerga muito bem” —ou seja, aquela ocorreria por sorte e esta, por perversidade.

Mudou bastante ao longo do tempo, na filosofia, a noção de felicidade, oscilando entre os pares de ideias de desprendimento e de usufruto, de virtude moral e de conquista material, de direito e de privilégio, de conhecimento e de ignorância. Mas todas elas abrigam, no fundo, a noção de saúde física e bem-estar psicológico —apesar de, no limite, ser possível pensar em especificidades distintas. No quadro atual de pandemia tão abrangente, longa e grave, é forte a sensação global de grande desgraça, com

crescimento da angústia e da dor frente às ameaças à vida e à condição socioeconômica e diante da constatação de que muitas ações públicas não seguem rigorosamente os procedimentos prescritos pela ciência.

Mas há, em todos os lugares, os [felizes em meio à pandemia](#). Fazem parte do segmento populacional não atingido em sua saúde, e muitos não a temem ou nem sequer nela acreditam. Outros dispõem de condições econômicas tão boas que não lhes tocam nem importam o perigo social e econômico nem as ações públicas inadequadas. O fato é que conseguem preservar sua felicidade por usufruto, ou por conquista material, ou por privilégio, ou por ignorância —os segundos termos dos pares de conceitos filosóficos acima.

Poderia parecer que é exclusivamente problema desses segmentos. Mas não é. Primeiro, porque sua percepção está errada. A pandemia não é o que George Berkeley chamava de “imaterialismo” (Borges o resume assim, aproximadamente: “o sabor não está na maçã nem na boca, mas no encontro da fruta com o palato”): trata-se de realidade concreta; e experimentar a felicidade por ignorância, neste caso, é pôr um sentimento humano a serviço da degradação do conhecimento humano. Segundo, porque sua atitude coloca em risco a vida, a dignidade econômica e a felicidade de outros.

Cabe às ações públicas agir da melhor maneira no enfrentamento da pandemia. A vida, por óbvio, é o maior dos pressupostos da felicidade. E é impossível conceber, para quem é responsável pelas ações públicas, atribuição mais importante do que preservar a vida.

Há um enorme encadeamento de fatores a estudar, entender e enfrentar na pandemia e suas consequências. Repita-se: o acaso e a fatalidade não as explicam. Mas são justamente esses os termos utilizados como argumentos pelos que diminuem ou ignoram a tragédia e se sentem bem com isso.

Talvez seja o caso de a filosofia incorporar tais atitudes como noções novas para conceituar a felicidade humana —ao menos para aqueles seres que, por sorte ou perversidade, têm sido cegos à desgraça.

Folha de São Paulo

### TEXTO 3

#### A pirataria e o acesso ao consumo

Por Aurélio Amaral, Bruno Garattoni e Raphael Galassi

16 maio 2017

A pirataria é toda forma de reprodução e distribuição ilegal de consumo cultural, como músicas, filmes e livros. Em outras palavras, a pirataria é um desses tipos de crimes cotidianos que ninguém reconhece como tal, mas não se envergonha de dizer que faz.

Certamente, você deve ter em seu computador ou celular algum arquivo proveniente de pirataria. Um dos problemas desse tipo de pirataria é que ela desrespeita a propriedade intelectual.

E se a propriedade intelectual não for respeitada, ninguém vai querer criar mais nada - e a cultura entrará em decadência. Afinal, para que fazer uma música ou um filme se

depois todo mundo terá acesso a ele sem pagar? Mas esse não é o único problema que a pirataria traz.

É preciso considerar que a pirataria gera um prejuízo imenso. Segundo dados da Federação Internacional da Indústria Fonográfica (IFPI) só nos EUA, são \$58 bilhões perdidos a cada ano. O download ilegal também destrói empregos: se ele não existisse, a indústria do entretenimento empregaria 750 mil pessoas a mais nos EUA.

Já no Brasil, a realidade parece ser ainda pior. Em todo canto, nas feiras, ruas e praças públicas há ambulantes vendendo produtos advindos de pirataria, a céu aberto, por preço acessível e atrativo.

E, ainda que não se compre de ambulantes, a internet cria uma comunidade de usuários e vários sites disponibilizam arquivos de música, filmes, livros gratuitamente, sem pagar um centavo de direitos autorais. Todo mundo faz download pirata no Brasil, e 44% dos brasileiros admitem isso, segundo pesquisa feita pela Associação Brasileira dos Produtores de Discos (ABPD)

E pouco se importam que os arquivos piratas, além de não terem qualidade, servem de porta de entrada para todo tipo de vírus e financiam o crime organizado.

E mesmo quando tentam bloquear os downloads, nós arranjamos um jeito de fazê-los de outra forma.

Mas acabar com a pirataria não é uma missão impossível, como muitos pensam. Uma das soluções seria reduzir o preço dos produtos originais.

Segundo um estudo sobre os preços considerados justos pelos brasileiros, se um DVD custasse R\$13,00 e um CD R\$9,00, as pessoas pagariam pelo original. Portanto, para acabar com a pirataria, é necessário abaixar os preços de modo que as pessoas possam consumir mais produtos culturais.

Outra solução está no fato de que a indústria do entretenimento precisa se adaptar aos novos tempos. Por exemplo, as gravadoras hesitaram muito em vender música pela internet - mas hoje faturam U\$5,3 bilhões anuais com isso.

Assim, aderir à onda da pirataria significa compactuar com todos os seus prejuízos, que são financeiros, culturais, éticos e morais. Vivemos em uma sociedade de consumo em que, se não podemos consumir algo, não saímos roubando ou cometendo atos ilícitos para obter o que desejamos.

Portanto, praticar pirataria é roubar algo que não é seu e consumir sem querer pagar. Isso nada nos difere do comerciante que nos rouba no troco ou do político que recebe propina e pratica corrupção. Talvez seja este o maior problema que ela nos traz: nos iguala a pessoas que repudiamos os atos.

#### **TEXTO 4**

Abrigar a maior floresta tropical do mundo não garante ao Brasil lugar no banco da frente

País precisa mostrar responsabilidade, comprometimento, transparência e bons resultados

22.abr.2021 às 15h38

**Marcello Brito**

Presidente da ABAG (Associação Brasileira de Agronegócio)

🔊 Ouvir o texto

A-

A+

**André Guimarães**

Diretor-executivo do IPAM (Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia)

As florestas são peça-chave para controlar as mudanças climáticas globais. Só a [Amazônia](#), que representa cerca de 50% das florestas tropicais do mundo, estoca algo como dez anos de emissões de carbono. Se cortada, pioraria inexoravelmente o efeito-estufa. Preservada, absorve uma enorme quantidade dos gases de efeito-estufa e contribui para diminuir o problema.

Sem que as florestas sejam mantidas, o mundo terá muita dificuldade para evitar os piores cenários das mudanças climáticas nos próximos anos. Por isso, o anúncio feito por Noruega, Reino Unido e EUA durante a Cúpula do Clima promovida pelo governo de Joe Biden, de destinar inicialmente US\$ 1 bilhão para projetos de preservação de florestas tropicais e subtropicais no mundo, é extremamente necessário.

A Coalizão Leaf, baseada em mecanismos de REDD+, sigla para Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação florestal, junta governos e empresas para apoiar países, estados e municípios que reduzem com sucesso e ambição as emissões de gases associadas ao desmatamento e à degradação florestal em todo o planeta. É uma peça importante na consolidação do novo mercado global de commodities verdes, que apresenta rápida expansão.

O Brasil seria um candidato óbvio ao programa, com totais condições para liderar com folga esse novo mercado. Mas nosso imenso estoque florestal e a comprovada capacidade de reduzir o desmatamento na Amazônia são atualmente eclipsados por uma posição anacrônica do governo federal sobre o que significam liderança e responsabilidade nos debates climáticos.

O aumento da derrubada da floresta é consequência da inoperância ou da baixa eficiência de [ações no setor ambiental](#), e elas não passam despercebidas do restante do mundo. Em vez de condicionar a preservação ao envio de recursos, como se as florestas brasileiras fossem reféns e propriedade exclusiva de Brasília, o governo federal deveria reforçar medidas de comando e de controle e ampliar a capacidade das populações tradicionais, do setor privado, de estados e municípios na conservação desse ativo.

Para pleitear a bela fatia que caberia ao Brasil num mercado de commodities verdes, precisamos retomar e fortalecer medidas que, num passado recente, permitiram ao país derrubar o desmatamento da Amazônia em mais de 80% —sempre bom lembrar, dobrando a produção de soja e de carne na região e quebrando definitivamente o ultrapassado paradigma entre conservação versus expansão rural.

Podemos repetir esse feito com engajamento da sociedade em geral. Cientistas, ONGs, empresas e governos precisam trabalhar juntos para que populações tradicionais e produtores do campo tenham sua contribuição para o controle das mudanças climáticas reconhecida, e o Brasil dê um bom exemplo para o restante do mundo.

Tal qual acontece na política, no mercado de commodities nenhum espaço fica vazio, e não será diferente no campo dos ativos florestais. Ter a maior floresta tropical do mundo não garante lugar no banco da frente —é preciso mostrar responsabilidade, comprometimento, transparência e bons resultados.

Ainda não é tarde para mudar a direção, mas ela deve acontecer mais cedo do que mais tarde para não perdermos as oportunidades que surgem.

## TEXTO 5

## Meu celular, minha vida

Frei Betto  
06/12/2013

Há uma nova doença nos anais da medicina: a nomofobia, o medo de ficar sem celular. O termo foi cunhado no Reino Unido, e deriva de “no mobile phobia”.

O fato é óbvio: para qualquer lugar que se olhe, as pessoas estão atentas ao celular – rua, restaurante, local de trabalho, ônibus, metrô, escola e até igreja.

Não sem razão, a revista *Forbes* considerou o mexicano Carlos Slim, em 2013, pela quarta vez consecutiva, o homem mais rico do mundo, com uma fortuna calculada em 73 bilhões de dólares. Com negócios na área de comunicação em vários países, no Brasil ele controla a Globopar (Net), a Claro e a Embratel.

O Brasil é o 60º país do mundo mais conectado por celular, e o 4º a dar mais lucros às empresas de telefonia. O brasileiro gasta, em média, 7,3% de sua renda mensal com o uso do telefone móvel. Em julho deste ano, nosso país dispunha de 267 milhões de aparelhos.

Essa fissura de manter o celular ligado o tempo todo – e manter-se ligado ao celular todo o tempo (até na hora de dormir) – se explica pela hipnose coletiva gerada pelas redes sociais.

Uma das anomalias de nossa época pós-moderna é o esgarçamento das relações pessoais e comunitárias. A família tradicional, que se reunia à mesa de refeições ou na sala para conversar, é hoje um bem escasso. As relações matrimoniais mal resistem à primeira crise. Segundo o IBGE, as uniões conjugais duram, em média, cerca de sete anos!

Na opinião de Aristóteles, amizades são imprescindíveis à nossa felicidade. No entanto, nesse mundo competitivo, muitas andam contaminadas por inveja, ciúme, cobranças ou prejudicadas pela falta de tempo.

Resta então, nesse mar revolto no qual naufragam antigos e saudáveis costumes, a ilha salvadora do celular! O aparelho corresponde muito bem às contradições da pós-modernidade: por ele me comunico, sem conversar; opino, sem me comprometer; me expresso, sem me envolver; troco mensagens e torpedos, sem me doar a ninguém e a nenhuma causa.

O fascínio do celular consiste em amenizar minha solidão sem exigir solidarizar-me. Estou na rede, interajo com inúmeras pessoas e, no entanto, fico na minha, olhando o meu umbigo, indiferente ao fato de algumas dessas pessoas estarem

sofrendo ou, pelo menos, necessitando de minha presença física consoladora ou incentivadora.

O celular faz de mim, Clark Kent, um Super-Homem. Eu, a quem quase ninguém presta atenção, agora gozo de um público multimídia ligado no que expresso. Em contrapartida, o celular me rouba tempo: de leituras, de trabalho, de convivência familiar e com amigos. Com ele ligado no bolso ou ao meu lado, fica cada vez mais difícil a concentração.

O celular é um espelho mágico. Repare como as pessoas o fitam. É como se se vissem na tela. Por ser um equipamento eletrônico dotado de múltiplos recursos, ele me traz a sensação de que sou um Pequeno Príncipe capaz de visitar sucessivamente diferentes planetas.

No celular eu me enxergo como gostaria que as pessoas me vissem. Com a vantagem de que ele dissimula minha verdadeira identidade, meu modo de ser, permitindo que eu me esconda atrás dele. Ele faz de mim um ser onipresente. O que transmito é captado por uma rede infinita de pessoas que, por sua vez, podem reproduzir a inúmeras outras.

Hoje em dia os consultórios médicos já lidam com crianças, jovens e adultos que padecem de nomofobia. Gente que não consegue se desconectar do aparelho. Vive às 24h do dia ligada a ele.

Ah, como é saudável estar bem consigo mesmo e manter o celular desligado por um bom tempo, sobretudo à noite! Mas isso exige o que parece cada vez mais raro nos dias atuais: boa autoestima, falta de ansiedade, consistência subjetiva, gosto pelo silêncio e uma vida ancorada em um sentido altruísta.

**Frei Betto é escritor, autor do romance “Aldeia do silêncio” (Rocco), entre outros livros.**

**Website:** <http://www.freibetto.org>

**Twitter:** @freibetto

## TEXTO 6

## O Haiti é aqui

Aluno: Paulo Renan de Souza Figueiredo

A população acriana vivencia um processo inusitado com a entrada dos haitianos em nosso território pela fronteira Bolpebra – Bolívia, Peru e Brasil. Em Rio Branco, lugar onde vivo, há grande número de haitianos que, com o terremoto de 7,0 graus na escala Richter, ocorrido em 2010, em Porto Príncipe, capital de seu país, resolveram buscar melhores condições de vida no Brasil, país responsável pelas forças de segurança da ONU que intervêm em sua pátria.

Com a atenção do governo acriano à situação calamitosa dos haitianos, a fronteira foi liberada. A entrada e a forma de atendimento aos refugiados geraram divergência de opinião por parte da população: deve o Acre continuar dedicando esforços para acolher os haitianos, sendo ainda um Estado em desenvolvimento?

Determinada parte da população posiciona-se contra, inclusive o secretário adjunto de direitos humanos José Henrique Corinto, argumentando que os haitianos têm como foco o mercado de trabalho no Acre e em outras cidades, como Cuiabá, Manaus e Porto Velho, além de regiões promissoras como o Centro-Sul.

Alguns haitianos vieram pensando em ganhar dinheiro e, em seguida, retornar à sua terra natal. Entretanto, sem documentos para comprovar escolaridade, alguns se depararam com métodos de contratação racista, em que, segundo um representante de uma empresa: "Trabalhador bom é aquele que tem canela fina. Não vamos contratar quem tem panturrilha grossa porque é preguiçoso". Por atos como esse, atrelados aos baixos salários oferecidos, muitos viram seu sonho cair por terra. É um absurdo! Em pleno século XXI o Brasil ainda tem cidadãos que cultivam práticas racistas do tempo da escravidão.

O Governo Federal forneceu cerca de 2 milhões de reais ao Estado do Acre, a fim de que fossem utilizados para alimentação e moradia do grupo de refugiados. Além dessa quantia, o governo autorizou a emissão de 4 mil vistos de trabalho aos haitianos em solo acriano e aos outros que estariam por vir.

Alguns acrianos acreditam que o dinheiro deveria ter sido aplicado em infraestrutura nos bairros rio-branquenses, em vez de ser destinado a suprir as necessidades dos haitianos. Afinal, ao mesmo tempo em que o Acre recebia de braços abertos os estrangeiros, os moradores da capital acriana passavam por uma grande calamidade: a maior alagação de todos os tempos ocorrida com o transbordamento do rio Acre – 25% de nossa cidade ficou debaixo d'água.

A imigração de haitianos é uma questão que deve ser analisada não apenas pelo prisma local, ela tem projeções internacionais. Até que ponto se recusar a prestar ajuda humanitária não constitui demonstração de xenofobia? Sabemos que a aversão ao "estrangeiro" é uma realidade entre os povos: países ricos fazem da xenofobia um comportamento comum.

Para nós, acrianos, a presença de haitianos em nosso território representa a chance de demonstrar ao restante do Brasil toda a hospitalidade que é marca registrada de nosso povo. Somos o único Estado da federação que lutou para ser brasileiro, escrevendo com o sangue de "seringueiros revolucionários" uma das mais belas páginas da história de nossa nação.

Sou plenamente a favor da entrada de haitianos no Brasil. Defendo veementemente que é função nossa, neste momento de calamidade, prestar ajuda humanitária a quem dela necessita. Para os imigrantes, a possibilidade de um trabalho seria uma forma de garantir a própria sobrevivência e enviar ajuda à família.

Diante da singular situação que se apresenta, penso que acolher os estrangeiros é a atitude mais coerente, porque nós, acrianos, sabemos bem como é nos sentir "estrangeiros em nossa própria nação". Vez por outra, ao acessar páginas de relacionamento na internet ou viajar para outros lugares do Brasil, ouvimos a célebre pergunta: "O Acre existe?". Seria essa uma excelente oportunidade de mostrar que "existimos, sim", e que reconhecemos que, acima de rivalidades motivadas pela não aceitação do "diferente", estão valores como a solidariedade e a cooperação entre os povos. Assim, veremos um país devastado pelo terremoto se reerguer, gerando um efeito em cadeia. Aceitando-os aqui no Brasil, poderíamos ultrapassar as fronteiras e trocar uma atitude xenofóbica por um ato de solidariedade humana.

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O estatuto dialético da gramática no texto argumentativo

**Pesquisador:** JOSEANE BRITO MARTINS NASCIMENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 44088621.3.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.913.678

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de pesquisa que se tem como questão central a pergunta "Como articular os recursos linguísticos e retóricos para constituir a força dos argumentos de uma ação comunicativa própria da vida política cotidiana em uma sociedade democrática? Que problemas no domínio da sintaxe da frase interferem na qualidade da textualização dos textos argumentativos apresentados os itens necessários à apresentação de seu desenvolvimento com: tema, delimitação do tema, problema da pesquisa, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma e referências.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo da pesquisa é: "Avaliar a presença e a variedade de unidades linguísticas com diversas funções nos textos produzidos por estudantes do 9º ano do EF e o impacto que a escolha dessas unidades arranjadas sintaticamente exerce no cumprimento da força argumentativa no propósito comunicativo."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão descritos nos termos de apresentação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e necessária, pois trará contribuições sobre a capacitação dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II a fim de desenvolver reflexões produtivas sobre o funcionamento da linguagem, em especial nas práticas voltadas ao trabalho com o texto.

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<b>Pesquisa:</b> O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião.	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31013-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Joseane Brito Martins Nascimento	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 98133-1404	E-mail: josib_m@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
<p><b>Justificativa:</b> Um desafio como professora de Língua Portuguesa tem sido conseguir que o aluno desenvolva satisfatoriamente a produção escrita do texto argumentativo, artigo de opinião. Dessa forma, surgiu a necessidade de implementar metodologias didáticas que promovam o desenvolvimento da escrita nos alunos. Esta pesquisa faz-se necessária para instrumentalizar o professor visando ao desenvolvimento da escrita dos seus alunos.</p> <p><b>Benefícios:</b> Esta pesquisa resultará na construção de um material didático com propostas de atividades que auxiliem o planejamento de aulas sequenciais. Esse instrumento possibilitará ao professor de Língua Portuguesa, a experimentação de formas de organização do ensino de uma forma diferente, com o intuito de promover o desenvolvimento da escrita dos seus alunos.</p> <p><b>Riscos:</b> A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao aluno. <b>Dessa forma, haverá procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, bem como a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros; além disso, caso haja necessidade, será garantido o ressarcimento de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, em cumprimento às exigências éticas da resolução CNS 466/2012 e 510/2016 e do Comitê de ética e Pesquisa (CEP), contatos (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a>. Ressalta-se ainda, que caso haja algum desconforto no decorrer do desenvolvimento ou na produção de textos escritos, os alunos podem interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.</b></p> <p><b>Observações:</b> Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p> <p><b>Objetivo:</b> Validar uma forma de organização de ensino da produção de textos e ensinar o aluno a produzir o texto escrito argumentativo, o artigo de opinião de uma forma diferente.</p> <p><b>Metodologia:</b> A pesquisa começará com a explicação e apresentação da situação inicial para, depois, realizar a primeira produção do artigo de opinião. Nas oficinas posteriores serão desenvolvidas atividades e tarefas utilizando-se de uma unidade didática, elaborada pela</p>	

professora-pesquisadora, onde serão contemplados textos de autoria de articulares renomados. As atividades serão planejadas objetivando promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita. Ao final das sequências didáticas, os alunos produzirão um segundo artigo de opinião. Ao comparar ambas as produções, será possível a identificação das capacidades de linguagem desenvolvidas.

**Outras informações:** O projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru-SP. A identificação dos participantes desta pesquisa será mantida em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012.

**IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome do aluno participante:

Nome do Responsável:

RG.:

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada *O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião*. bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que

- ✓ a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo;
- ✓ posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar;
- ✓ a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade;
- ✓ meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Dessa forma, declaro que CONCORDO com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do responsável

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>Pesquisa:</b> O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião.	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31013-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Joseane Brito Martins Nascimento	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 98133-1404	E-mail: josib_m@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a>	
<p><b>Justificativa:</b> Um desafio como professora de Língua Portuguesa tem sido conseguir que o aluno desenvolva satisfatoriamente a produção escrita do texto argumentativo, o artigo de opinião. Dessa forma, surgiu a necessidade de implementar metodologias didáticas que promovam o desenvolvimento da escrita nos alunos. Esta pesquisa faz-se necessária para instrumentalizar o professor visando ao desenvolvimento da escrita dos seus alunos.</p> <p><b>Benefícios:</b> Esta pesquisa resultará na construção de um material didático com propostas de atividades que auxiliem o planejamento de aulas sequenciais. Esse instrumento possibilitará ao professor de Língua Portuguesa, a experimentação de formas de organização do ensino de uma forma diferente, com o intuito de promover o desenvolvimento da escrita dos seus alunos.</p> <p><b>Riscos:</b> A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao aluno. <b>Dessa forma, haverá procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, bem como a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros; além disso, caso haja necessidade, será garantido o ressarcimento de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, em cumprimento às exigências éticas da resolução CNS 466/2012 e 510/2016 e do Comitê de ética e Pesquisa (CEP), contatos (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a>. Ressalta-se ainda, que caso haja algum desconforto no decorrer do desenvolvimento ou na produção de textos escritos, os alunos podem interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.</b></p> <p><b>Observações:</b> Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p> <p><b>Objetivo:</b> Validar uma forma de organização de ensino da produção de textos e ensinar o aluno a produzir o texto escrito artigo de opinião de uma forma diferente.</p> <p><b>Metodologia:</b> A pesquisa começará com a explicação e apresentação da situação inicial para, depois, realizar a primeira produção do artigo de opinião. Nas oficinas posteriores serão desenvolvidas atividades e tarefas utilizando-se de uma unidade didática, elaborada pela professora-pesquisadora, onde serão contemplados textos de autoria de articulistas renomados. As atividades serão planejadas objetivando promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita. Ao final das sequências didáticas, os alunos produzirão um segundo artigo</p>	

de opinião. Ao comparar ambas as produções, será possível a identificação das capacidades de linguagem desenvolvidas.

**Outras informações:** O projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru-SP. A identificação dos participantes desta pesquisa será mantida em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012.

## IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Responsável:

RG:

Ao aluno do 9º Ano do EF,

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião*. No texto acima apresentam-se todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo e nenhuma penalidade no processo de desenvolvimento escolar. **Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificar você será mantido em sigilo.**

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Você tem o direito de aceitar ou de não aceitar participar da pesquisa. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Fica claro que sua participação na pesquisa é voluntária, podendo interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem precisar justificar-se.

Ao aceitar o convite você poderá ampliar seus conhecimentos sobre a produção da dissertação argumentativa de vestibular, ao longo das atividades propostas. Para isso preciso analisar duas produções de textos escritos produzidas por você; a primeira será uma produção diagnóstica para determinar os conhecimentos que você tem sobre o artigo de opinião e estabelecer o que você precisa melhorar. Na segunda produção, eu irei analisar em quais aprendizagens você evoluiu e em quais ainda precisa de mais estudo. Para que eu possa analisar as suas produções, eu preciso que você me AUTORIZE a utilizar suas produções escritas.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido.

Você aceita participar da pesquisa sobre a produção escrita do artigo de opinião?

**SIM ( )    ou    NÃO ( )**

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Aluno - Participante

\_\_\_\_\_  
Professor – Pesquisador